



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALDY JOSÉ DE GODOY JUNIOR

**ENSINA-SE A VIRTUDE? CONEXÕES DO *MÊNON* DE PLATÃO
COM O ENSINO DE VALORES NA ESCOLA**

PORTO ALEGRE

2005

VALDY JOSÉ DE GODOY JUNIOR

**ENSINA-SE A VIRTUDE? CONEXÕES DO *MÊNON* DE PLATÃO
COM O ENSINO DE VALORES NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadja Hermann

Porto Alegre

2005

VALDY JOSÉ DE GODOY JUNIOR

**ENSINA-SE A VIRTUDE? CONEXÕES DO *MÊNON* DE PLATÃO COM O ENSINO
DE VALORES NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Nadja Hermann – Orientadora

Prof. Dr. Jayme Paviani

Prof^a. Dr^a. Rosa Martini

Prof^o Dr. Laetus Mario Veit

E agora [Sócrates], está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto (...), pois, verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca!

Platão (Mênon)

*Ao Valdy e à Gerci, os maiores
filósofos que conheço.*

Agradecimentos

Inúmeras pessoas foram fundamentais para que a Dissertação alcançasse o termo. Antecipo escusas pela eventual omissão.

À Márcia por me mostrar a relatividade das certezas.

Ao Vinícius pela escuta qualificada e pela “tradução” da informática.

À Eli e ao Ciro pelo carinho.

Às direções das Escolas Municipais Gilberto Jorge e Monte Cristo pelo apoio inestimável.

À Letícia. Por tudo!

À Sheila pelo empréstimo das Obras Completas de Platão. Saúde!

À Vera pela tradução do francês.

À Fátima que ensinou o caminho.

A todos os professores, alunos, pais e funcionários das escolas onde leciono, fonte de tudo o que está aqui.

Aos colegas da PPGEDU-UFRGS pelo muito que aprendi.

À Professora Doutora Rosa Martini pelas sugestões de leitura e por ter-me incentivado nesta retomada de Platão na educação. Sua amabilidade contagia quem a conhece.

Agradeço muito especialmente ao Professor Doutor Jayme Paviani que foi muito mais que um membro da Banca, recebendo-me sempre que precisei, transmitindo-me seus conhecimentos da filosofia platônica fraternalmente.

Por fim, meu mais fundamental agradecimento: a minha orientadora, Professora Doutora Nadja Hermann. Ela que foi rigorosa sempre e amável na mesma medida; que não abriu mão da exigência, tampouco do acolhimento; que concilia, como poucos, uma imensa sabedoria com uma infinita generosidade. Intelectual de primeira linha, mas que não supera seu humanismo. A sorte foi minha!

RESUMO

A questão da possibilidade ou não de se ensinar a virtude é um dos problemas mais antigos em ética. Mesmo que não surja de forma sempre explícita, já as epopéias homéricas tratam da questão. Platão, ao ocupar-se do tema, é devedor de uma longa tradição. Nesse sentido, esta pesquisa de cunho teórico, busca, inicialmente, investigar como o conceito grego de *aretê* e sua possibilidade de ensino, ocorrem na anterioridade platônica em Homero e Hesíodo, passando pelos poetas líricos, trágicos, cômicos, filósofos pré-socráticos, sofistas e Sócrates, indo até Platão no diálogo *Mênon* que contém a abordagem mais direta do tema da ensinabilidade da virtude. O mestre da Academia, apesar de considerar a *aretê* o cerne da *polis* ideal, reluta em afirmar categoricamente que a mesma pode ser ensinada, pois essa posição estava na raiz da controvérsia dos sofistas com seu mestre Sócrates. A partir do século XIX, quando a antiga unidade de um bem a todos não mais se sustenta, o termo “virtude” é substituído por “valor”. É com ensino de valores, portanto, que a escola passa a ocupar-se, e ainda hoje é proposição importante na prática e no debate pedagógico. A pesquisa procura mostrar as conexões possíveis entre o ensino da *aretê* e o ensino de valores. Sugere que, apesar da enorme distância entre a nossa cultura e a cultura grega, a dimensão própria da *aretê* permanece na escola, presentificada pela impossibilidade de educar sem apelo aquilo que hoje denominamos valores. A Dissertação não pretende constituir, enfim, uma crítica ao ensino de valores na atualidade, mas mostrar a tensão entre o que é intrínseco à prática escolar e seus limites de consecução.

Palavras-chave: educação, valores, virtude, moral, Platão.

ABSTRACT

The question of it being possible or not to teach virtue is one of the most ancient problems in ethics. While not always appearing in an explicit way, Homeric epics had already dealt with the question. Plato, in devoting himself to the topic, owes much to a long tradition. In this sense, this research study, which is theoretical in character, initially seeks to investigate how the Greek concept of *aretê* and the possibility of teaching it presented themselves prior to the pre-platonic period in Homer and Hesiod, later passing through the lyric, tragic and comic poets, the pre-socratic, the sophist philosophers and Socrates, proceeding towards Plato in the dialogue *Meno*, which contains the most direct approach on the topic of virtue's teachability. The Academy's master, despite considering *aretê* as the essence of the ideal *polis*, relucts to categorically affirm that this can in fact be taught, this position being at the root of the sophists' controversy with their teacher, Socrates. As of the nineteenth century, when the ancient unity of a good for all people can no longer be sustained, the term "virtue" is substituted by "value". Thus, schools begin to occupy themselves with the teaching of values and, today, this is still an important proposition in classroom practice and pedagogical debate. This study seeks to reveal possible connections between the teaching of *aretê* and the teaching of values. It is suggested that, despite the great distance between Brazilian culture and that of ancient Greece, the particular dimension of *aretê* remains in the school, making itself present, and its impossibility of being taught, through its appeal to what we now call values. After all, this dissertation does not intend to establish a critique of the teaching of values at present, but to reveal the tension between what is intrinsic to teaching practices and their limits of success.

Keywords: education, values, virtue, moral, Plato.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A <i>ARETÊ</i> NA CULTURA GREGA	23
1.1 Homero e o ideal guerreiro.....	24
1.2 Trabalho e justiça em Hesíodo.....	27
1.3 A lírica e a <i>aretê</i> personalista.....	29
1.4 A contingência humana nos trágicos.....	38
1.5 Crítica social na comédia	41
1.6 Verdade filosófica: a <i>aretê</i> dos pré-socráticos.....	42
1.7 A <i>aretê</i> política dos sofistas.....	46
1.8 Sócrates e a exortação ao autoconhecimento	50
2 PLATÃO E A EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE.....	54
2.1 Ensinabilidade da virtude	60
2.2 A produtividade da aporia	64
2.3 Relação da virtude com os demais temas platônicos.....	66
2.4 As virtudes cardeais	69
2.5 Tentativa de definição das virtudes particulares	73
2.5.1 O Eutidemo, o Górgias e o Protágoras.....	82
2.6 A essência da <i>aretê</i> no <i>Mênnon</i>	87
3 SURGIMENTO DA TEORIA DOS VALORES	102
3.1 A ética material do valor em Scheler	105
3.2 Autonomia do sentimento de valor em Hartmann.....	107
3.3 Moore e o valor intrínseco.....	108

3.4 A linguagem do valor em Hare.....	110
4 CONEXÃO DO <i>MÊNON</i> COM O ENSINO DE VALORES NA ESCOLA.....	115
4.1 Ação moral na contemporaneidade.....	117
4.2 Atualidade de Platão	120
4.3 Ensinar <i>aretê</i> , ensinar valores: conexões, tensões, possibilidades	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

INTRODUÇÃO

Existe um lugar-comum no discurso pedagógico da contemporaneidade que fala de crise na educação. É provável que no interior dos muros escolares, essa crise seja mais percebida do que compreendida ou, ao menos, compreendida parcialmente. Para introduzir a questão necessitarei, primeiro, situar a qual crise me refiro ou, ainda antes, responder: o que a escola entende por “crise”?

Se é comum a queixa de que algo não vai bem na escola, não há, no entanto, unanimidade nas justificativas. Alguns referirão um currículo defasado/descontextualizado; outros, um sistema avaliativo arcaico/punitivo; ainda, estrutura física e técnica precária/insuficiente, salários baixos/desvalorização, desestruturação social/familiar, ausência/insuficiência/distorção de valores (este aspecto interessará particularmente esta dissertação que problematizo adiante), etc. Não vejo como sustentar que os aspectos citados, e outros tantos, não sejam verdadeiros. De uma forma ou de outra, entrelaçados ou particularizados, eles participam do contexto de mal-estar na escola e na educação. Porém, esses elementos estão assentados numa grande plataforma que não é vista, mas determina os problemas referidos. Os pilares que sustentam esta plataforma, já faz algum tempo, estão rachados. A estrutura toda balança e a escola também. Existe uma fissura nos fundamentos normativos da educação (HERMANN, 2001).

Que plataforma é essa? Que representa a imagem do dano? Porque a escola não visualiza nem a estrutura, menos ainda seus problemas?

Não é objeto desta dissertação a análise pormenorizada das questões levantadas. Terei que cometer a imprudência de falar por *slogan* de algo tão complexo para que possa encaminhar o estudo na direção que busco. Essa direção, no entanto, fica sem rumo se algum esclarecimento não for feito.

A imagem da plataforma busca situar a educação num contexto (muito) mais amplo da história do desenvolvimento do pensamento humano. Essa estrutura está danificada em função de que a crença iluminista que, no século XVIII, propunha uma ciência capaz de estabelecer verdades universais para dominar o mundo e, conseqüentemente, emancipar o homem, não mais se sustenta. A modernidade, quando expressava sua fé no sujeito soberano, buscava a liberdade do homem e a conquista de sua autonomia (PRESTES, 1996). A partir do final do século XIX, filósofos como Nietzsche, entre outros, passam a questionar essa capacidade do homem de formular verdades universais. Fundamentalmente, a Escola de Frankfurt, representada entre outros por Adorno e Horkheimer, mostra que a vontade de emancipação pelo esclarecimento não efetivou-se, visto que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 19). Tudo isso faz com que a falta de consenso na atualidade não seja mais entre ensinar ou corromper a juventude, cultuar ou não os deuses do estado, mas em questões relativas à ecologia, biotecnologia, genética. No limite, o impasse atual é entre a vida e a morte mesmo. Adorno e Horkheimer no seu texto sobre a indústria cultural, ajudam a compreender, com uma atualidade impressionante, essa crise de compreensão:

Todos sabem que não podem mais, neste sistema, ajudar-se a si mesmo, e é isso que a ideologia deve levar em conta. Muito longe de simplesmente encobrir o sofrimento sob o véu de uma camaradagem improvisada a indústria cultural põe toda a honra da firma em encará-lo virtualmente nos olhos e admiti-lo com uma fleuma difícil de manter. O patos da frieza de ânimo justifica o mundo que a torna necessária. Assim é a vida, tão dura, mas por isso mesmo tão maravilhosa, tão sadia. A mentira não recua diante do trágico. Do mesmo modo que a sociedade total não suprime o sofrimento de seus membros, mas registra e planeja, assim também a cultura de massas faz o trágico (ibidem, 1985, p. 141-142).

Ocorre que o progresso ocorrido na técnica (antibióticos, eletricidade, etc.), não teve o mesmo avanço em termos morais, éticos e políticos, algo parcamente vislumbrado na vida pública e privada (MARTINI, 2004). Por último, a questão da escola fazendo parte desta estrutura. Suas diversas demandas já referidas (currículo, avaliação, valores, etc.), sugerem, muitas vezes, alternativas que julgam equacionar dificuldades verificadas no tempo. Ocorre que essas alternativas são pensadas com o olho muito próximo da realidade e muito longe do limite da plataforma. Nesse sentido, se estas propostas atendem ao contexto, por outro lado não sabem que estão assentadas no imenso campo da história das ciências humanas e, particularmente, da filosofia que, danificada, balança. Não percebe a plataforma e, é claro, seus alicerces. A escola não está sozinha neste campo. Com ela, toda a sociedade que, ganhando autonomia e perdendo a unidade antiga, paga o preço de buscar alternativas apenas no contexto ou, dito de outra forma, apenas na prática.

Entre as questões que preocupam a escola e a coloca no desafio da busca de alternativas pedagógicas, está o problema dos valores. A meu ver não é apenas mais uma temática entre tantas. A crise de entendimento, que é uma crise da razão, produz suas conseqüências na educação e nos processos pedagógicos e transforma a educação moral num dos mais significativos impasses da escola. A crise da educação freqüentemente vem acompanhada da referência aos valores. A

crise dos valores propalada pelos educadores traz em seu bojo referências diversas como “carência de valores”, “falta de valores”, “valores distorcidos”, “valores invertidos”, etc. O não reconhecimento de que ela faz parte do contexto contemporâneo dos impasses da razão, conduz a soluções que são buscadas tendo em vista um campo muito restrito da instituição ou, quando muito, da cultura local. As alternativas que a escola busca referem-se ao ensino de valores que possuem formatos diferentes (planejamento coletivo, palestras, ensino formal, ensino informal, etc.), porém todos calcados na formação em valores humanos. Os educadores acreditam que o ensino ou a problematização junto aos alunos de valores como esforço, constância, respeito, honradez, sinceridade, amizade, diálogo, paz, criatividade, amor próprio, etc. (TELES, 1999) podem ajudá-los a se compreenderem melhor, fazendo com que diminuam os conflitos no ambiente escolar.

As propostas pedagógicas surgidas em cada tempo, não só em relação à formação moral, buscam dar conta do fluxo constante das mudanças que surgem na sociedade e na escola. A multiplicidade que demarca o início do terceiro milênio transforma em obsoletas – num curto período – as propostas pedagógicas. Porém, paradoxalmente – ou nem tanto – a própria dinâmica de mudanças rápidas e radicais do homem, da sociedade e da cultura, bem como das próprias proposições acadêmicas, faz com que a escola não consiga (e talvez não tenha condições de conseguir), acompanhar estas discussões e (re)implantar essas novas teorias surgidas. Disto decorre que a multipluralidade contemporânea provoca o sintoma de uma multipluralidade de organização escolar, métodos e propostas pedagógicas originárias de todas as fontes e de todos os tempos. Começo aproximar-me do ponto que quero demarcar.

Se nos afastarmos um pouco da escola e pensarmos mais na educação e, além

disso, refletirmos acerca de proposições não tão recentes neste campo, talvez não seja difícil demonstrar que as mesmas estão, de uma forma ou de outra, fazendo eco – talvez, a própria voz – no presente. Por exemplo, o construtivismo piagetiano que pensa a criança como construtora do conhecimento e que considera os diferentes estágios cognitivos do processo de leitura-escrita, não é prática corrente nas instituições escolares? A educação freiriana e marxista que busca um ensino contextualizado com a realidade dos povos oprimidos, visando a “transformação da realidade”, também não? Um pouco mais distante no tempo, a Escola Nova que propunha “um tipo de escola que fosse vinculada ao meio social que respeitasse as aptidões naturais dos educandos, uma pedagogia baseada na atividade espontânea da criança que satisfizesse as necessidades individuais” (CUNHA in: GHIRALDELLI JR., 2000, p. 255), não parece atual? O grito de Nietzsche que buscou questionar a objetividade da ciência e o dogmatismo da verdade, não vemos nas escolas progressistas¹? Kant e seu projeto pedagógico, “voltado ao aperfeiçoamento moral e a conseqüente emancipação do homem (...)” (HERMANN, 2001, p. 63) é impensável numa proposta educativa atual? O respeito pela criança, enquanto ser em formação e sua preparação para a vida em sociedade em Rousseau, parece ser algo do século XVIII? Enfim, poderia acrescer inúmeros outros exemplos que a impressão seria a mesma: de uma forma ou de outra, em um contexto ou em outro, com intencionalidade ou não, ouve-se o eco de diferentes concepções humanas e educativas que foram expressões do pensamento educacional e filosófico.

¹ Segundo Aranha, a escola progressista é aquela que “pretende superar as limitações da escola tradicional para além do otimismo da Escola Nova ou do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas, tornando a escola o local de socialização do conhecimento elaborado” (ARANHA, 1996, p. 239).

Tenho pensado que a educação moral² foi e continua sendo um tema e uma preocupação importantes para os professores. Inclusive, escolas que buscam superar um ensino moral baseado na tradição, não abrem mão da formação ou problematização dos valores³.

Quero antecipar que entendo a provável impossibilidade de simplesmente não se ocupar com o ensino de valores na escola, principalmente se compreendo como Puig “que a escola é um espaço formal de educação moral” (PUIG, 1996, p. 168). Porém, o que quero ressaltar é que, da mesma forma que concepções educativas que permeiam as instituições na atualidade são devedoras de idéias afastadas no tempo, também o ensino de valores não é fenômeno exclusivamente contemporâneo. Mesmo que o termo *valor* seja relativamente recente⁴, a preocupação com a educação para o aprimoramento moral é antiga. Isso se considerarmos a educação que se origina na Grécia do século V a.C., pois, analisando sob o aspecto da formação, ou seja, de algo que transcenda a prática escolarizada que ocorre no campo de batalha, na tradição ou na elevação espiritual, então, retrocederemos ainda mais no tempo.

Na antiguidade grega, essa educação moral, o homem em busca da perfeição ou, mais precisamente, em busca do sumo bem, dava-se através do ensino da virtude. O termo virtude é como geralmente tenta-se traduzir o conceito de *aretê* dos

² O entendimento de educação moral problematizo no Capítulo 4.

³ Refiro valores aqui no sentido já citado de Teles, ou seja, como entidades específicas e extemporâneas de “atribuição” moral do indivíduo (respeito, sinceridade, amizade, etc.).

⁴ Abordo no terceiro capítulo a transição do termo *virtude* para *valor* no século XIX.

gregos, apesar de nem todos acharem uma boa tradução⁵. A *aretê* na história do mundo grego comporá sentidos que nem sempre equivaler-se-ão. Será necessário, no corpo desta Dissertação, traçar esta trajetória até chegarmos à *aretê* platônica. Meu interesse de problematizar a *aretê* na obra platônica, parte do pressuposto de que entre os helenos ninguém se preocupou mais com o ensino da *aretê* do que o mestre fundador da Academia. Sison chega mesmo a afirmar que ao referirmos o *corpus platonicum*, vemos necessariamente o ensino da *aretê* como pano de fundo (SISON, 1992).

Platão possui como “estilo” de escrita o diálogo⁶. Coloca seu mestre Sócrates como interlocutor de grande parte de seus diálogos, onde deixa explícita a preocupação com a formação do homem que se tornaria o cidadão justo do estado justo. Em todos os diálogos, com exceção do *Timeu*, trata sempre de questões referentes aos valores, de modo que “a filosofia platônica se apresenta em primeiro lugar e, antes de tudo, como uma ciência dos valores” (GOLDSCHIMDT, 2002, p. 321). Os diálogos que se ocupam especificamente com o ensino da *aretê* são o *Protágoras*, o *Górgias*, o *Eutidemo* e o *Mênnon*. Terei que fazer, por isso, referências aos quatro neste trabalho, bem como das obras primeiras que intentavam definir uma virtude particular, porém dedico o estudo pormenorizado ao *Mênnon*. A decisão não é arbitrária e me justifico com Samaranch: destes diálogos, aquele “que de uma maneira mais direta e imediata aborda o tema, no aspecto concreto e determinado de saber se a virtude pode ser ensinada ou não, é o *Mênnon*” (SAMARANCH, 1966,

⁵ Conforme GOTHRIE, 1995, p. 235; KOYRÉ, 1988, p. 17; REALE, 1995, p. 29-30. Devido a essa dificuldade, procurei manter - na medida do possível - o termo *aretê* no decorrer da Dissertação. Amplio no primeiro capítulo.

⁶ Goldschmidt e outros consideram que nem todos os diálogos são dialéticos; neste sentido, exclui de sua análise sobre a estrutura e método dialético em Platão, os diálogos *Defesa de Sócrates*, *Menexeno*, *Timeu*, *Crítias* e *Leis*.

p. 441). O diálogo tem um início inusitado, por entrar abruptamente no tema em questão (SANTOS, 1992), com a pergunta do jovem Mênon a Sócrates se a virtude é coisa que se ensina, que se adquire pelo exercício, os homens recebem por natureza ou outra maneira (*Mênon*, 70a). Sócrates não tem condições de responder a Mênon sem antes descobrir o que seja a virtude. E, nesse sentido, o diálogo desenvolve-se, a princípio, com uma conclusão preliminar de que a virtude não é ensinável, mas, após outros questionamentos, Platão sugere que o sistema de opiniões verdadeiras, encadeadas pelo raciocínio, fornece um caráter estável (ibidem, 95a-99b). Com isso, apesar de aparentemente o diálogo parecer aporético⁷, Platão dá entender que a virtude é algo que se ensina⁸.

Feitas estas delimitações iniciais, apresento o questionamento que justifica o desenvolvimento desta Dissertação: **Existe a possibilidade de uma articulação entre o ensino da virtude em Platão e o ensino de valores na escola atual?**

Talvez, ainda antes de esboçar as hipóteses iniciais, seja necessário justificar a conveniência de retomar Platão na pesquisa educacional em pleno século XXI. Penso que sim, porém, necessito de testemunhas. Para *Marrou*:

A história da educação na antiguidade não pode deixar indiferente nossa cultura moderna: ela retraça as origens diretas de nossa própria tradição pedagógica. Somos greco-latinos: o essencial da nossa civilização veio da deles: isto é verdadeiro, num grau eminente, para nosso sistema de educação. (MARROU, 1990, p. 4).

⁷ Diz-se aporético os diálogos platônicos onde as questões levantadas não possuem uma conclusão resolutive e, de acordo com a leitura de Hare, servem “*simplesmente para nos fazer começar a pensar sobre um problema mostrando os resultados aparentemente absurdos a que implicações aparentemente lógicas de noções ou modos de expressão comumente aceites, podem levar*” (HARE, 1998, p. 32). No segundo capítulo (item 2.2), amplio o tema da aporia.

⁸ Conforme JAEGER 2001, p. 714-716; ZELLER 1995, p. 138; KOYRÉ 1988, p. 27; VIVES 1970, p. 190. Esse é assunto controverso entre os platonistas. GOLDSCHIMIDT 2002, p. 118; BROCHARD 1975, p. 170 não acompanham esse raciocínio. Desenvolvo o tema no capítulo segundo.

Já Hare fala do objetivo central de sua obra, qual seja:

Mostrar como são relevantes os diálogos de Platão para questões que nos perturbam, ou deveriam perturbar-nos, hoje, incluindo algumas questões muito práticas sobre educação e política (HARE, 1998, p. 9).

Poderia ampliar enormemente àqueles que entendem a filosofia platônica como presença viva no mundo contemporâneo, porém, por enquanto, fico com Jaeger:

Mais de dois mil anos já se passaram desde o dia em que Platão ocupava o centro do universo espiritual da Grécia e em todos os olhares convergiam para a sua Academia, e ainda hoje se continua a definir o caráter de uma filosofia, seja ela qual for, pela sua relação com aquele filósofo (JAEGER, 2001, p. 581).

A partir da revisão bibliográfica dos conceitos de *aretê* e de valor, pretendo, com o auxílio do *Mênon* de Platão e de diversos comentadores da obra, dar conta de justificar a conexão entre a virtude antiga e os valores contemporâneos.

Minhas suposições iniciais são de que a partir do redescobrimto do Platão *filósofo* por Schleiermacher no século XVIII, o mestre da Academia passou a constituir não só uma das bases do pensamento da atualidade, como a visualização de sua permanência nas práticas sociais, inclusive pedagógicas. Espero, ainda, poder mostrar que a instituição secular chamada escola, reproduz práticas que, a despeito de todos os acúmulos pedagógicos no campo axiológico, sofre influência do povo heleno. Esta pesquisa não tem intenção de construir uma crítica do ensino de valores na escola. Penso que a produtividade reside exatamente na possibilidade de reflexão da prática deste ensino na instituição, retomando o problema colocado por Platão: como se articula a aprendizagem da virtude com a educação. Preciso ressaltar, ainda, algo importante. O diálogo *Mênon* colocado no título desta Dissertação e que se constitui como objeto essencial de minha análise, não tem a intenção de tornar-se um “tratado” ou “estudo filosófico” desta obra platônica. Meu

interesse reside fundamentalmente em refletir sobre as possíveis aproximações e/ou conexões entre o ensino da *areté* em Platão e o ensino de valores na escola atual. Nesse sentido, pensei que o *Mênon* era o diálogo que mais se prestava a minha preocupação.

Acompanhar-me-á nesta pesquisa a tradução do *Mênon* (diretamente do grego), das *obras completas* de Platão da editora Aguilar (inclusive comentários do diálogo); também a edição em português da PUC-RJ, traduzido por Maura Iglésias e a edição traduzida por Ernesto Rodrigues Gomes e comentada por José Trindade dos Santos da Editora Colibri. A *Paidéia* de Jaeger será referência constante, bem como o *La Virtud: síntesis de tiempo y eternidad – la ética en la escuela de Atenas* de Sison. Além desses, outros grandes comentadores de Platão como: Goldschimdt, Grube, Guthrie, Robin, Koyré, Canto-Sperber, Reale, Brochard, Hare, Gomperz, Manon. Comentadores da filosofia antiga como: Mondolfo, Capelle, Marrou, Vernant, Giordani. Pensando os valores na escola, uso como bússola: *A construção da personalidade moral* de Puig, *Valores em Educação* de Silva *Pluralidade e Ética em Educação* de Hermann. Serve de apoio importantes autores que tematizam o valor, como: Raths, Uhl, Scheler, Hartmann, Moore Hare. Como já aludido, será necessário fazer referência ao *Protágoras*, ao *Górgias* e ao *Eutidemo* que tematizam o ensino da virtude, porém, como o *Mênon* dá continuidade aos escritos de juventude (diálogos aporéticos que “preparam” uma definição geral de virtude a partir de virtudes particulares como coragem, prudência, piedade) e o complementam (SANTOS, 1992), analiso também o *Laques*, o *Cármides* e o *Eutífron*. Nesta linha, mesmo não tematizando uma virtude em especial, mas por se tratar de valores de forma mais ampla, será importante - naquilo que interessa ao trabalho - a abordagem ao *Hípias Maior*, *Hípias Menor*, *Lísis*, *Críton* e *Filebo*.

Com o exposto até aqui, desenvolvo a Dissertação seguindo as etapas abaixo:

No primeiro capítulo procuro delinear a trajetória que o conceito de *aretê* percorreu na antiguidade. Esse complexo conceito ao nosso entendimento moderno, até chegar a Platão passou por mudanças significativas. A *aretê* em Homero não é a mesma que em Hesíodo, nem nos líricos, nos trágicos, nos sofistas e, como veremos, talvez difira até mesmo de seu grande mestre Sócrates. Dada a relevância do tema a esse estudo, buscarei estabelecer o caminho que vai da epopéia homérica a Sócrates.

O segundo capítulo apresenta a *aretê* em Platão, explica a influência de Sócrates em seu pensamento, justifica a retomada do filósofo do século IV a.C. no século XXI, a questão de época da ensinabilidade da *aretê*, a aporia enquanto método educativo, as inter-relações da *aretê* com outros temas platônicos como o prazer e a felicidade, as virtudes cardeais, os diálogos de juventude que preparam uma definição de virtude e, concluindo o capítulo, o estudo do *Mênon* centrado na questão da possibilidade do ensino da *aretê*.

O terceiro capítulo mostra a transição que houve no século XIX do termo *virtude* para *valor*. Como a filosofia buscou ancorar a moralidade numa nova base, visto que o antigo conceito de “bem ideal” não mais se sustentava.

A partir da trajetória estabelecida até aqui - refletindo como o conceito antigo de *aretê* toma novas significações em Platão, e a força que possuía o tema da formação de homens virtuosos no século IV a.C., bem como as principais virtudes particulares desta época e de que forma eram articuladas com a educação do cidadão grego - o último capítulo da Dissertação procura analisar quais as reflexões axiológicas no campo da educação na atualidade, de que maneira desdobra-se a

questão *valores* no pensamento pedagógico e concluo tentando descrever as conexões e possibilidades referentes às preocupações levantadas por Platão no *Mênon* com o ensino dos valores na educação contemporânea.

1 A *ARETÊ* NA CULTURA GREGA

É necessário tratar do conceito de ἀρετή (*aretê*) na antiguidade grega anterior a Platão por vários motivos. Mesmo que a intenção da Dissertação seja problematizar a *aretê* em Platão e, mais fundamentalmente, sua possibilidade ou não de ensino como surge no *Mênon*, esse conceito possui, além da transliteração controversa, significados bastante diversos. Inclusive, se aceitarmos “virtude” como a melhor tradução, ela será distinta nas várias épocas que antecederam Platão. Minha justificativa principal, no entanto, é que no próprio diálogo *Mênon*, Sócrates e Mênon, ao falarem de *aretê*, é bem possível que não estejam se referindo à mesma coisa. Não exagero, talvez, em dizer que uma tradução com essa preocupação poderia trasladar a *aretê* que sai da boca de Mênon, diferente da expressa pelo Sócrates platônico.

Antes de desenvolver esses diversos sentidos que tomarão o conceito grego de *aretê* na Grécia antiga, é preciso tratar da dificuldade da transliteração do termo para a língua portuguesa como de resto para todas as línguas. Etimologicamente, *aretê* é ligada a *aresco* (agradar a, dar satisfação, ser agradável, fazer uma coisa agradável), e deriva de *aristos* (excelente, o melhor) que vem a ser o superlativo de *agatós* (bom, perfeito no seu gênero, favorável). Genericamente, o termo possui, portanto, simultaneamente, os componentes social e ético, confundidos numa época ou com predominância de uma ou outra (PINHEIRO, 1999).

Um pequeno livro, sem conhecimento de seu autor ou autores, e escrito, talvez, no período posterior à morte de Platão, elenca uma série de termos – sem nenhuma ordem – e que chegou até nós sob o nome de *Definições*, traz no verbete *aretê* a seguinte definição: “A melhor disposição; estado do mortal, louvável em si mesmo; estado daquele que possui o ser denominado bom; exata observância das leis comuns; disposição daquele que está dotado dela, o ser chamado perfeitamente honrado; estado que produza justiça” (*DEFINIÇÕES*, 412a). No dicionário moderno de grego clássico-português ἀρετή sugere uma pluralidade de significados: “Capacidade, aptidão; qualidade, mérito; coragem, valor; virtude; *pl.* ações nobres; consideração, honra; serviço, bom ofício” (PEREIRA, 1998, p. 81). Na modernidade, alguns sugeriram o termo “valor” como o melhor correlato de *aretê*, no sentido cavalheiresco da palavra, aquilo que torna o homem um herói, a morte na batalha que distingue o cidadão comum do bravo (MARROU, 1990). Nussbaum também defende que, em se tratando de textos gregos de temática moral, o termo “valor” é o mais apropriado para traduzir determinados vocábulos éticos da língua grega (NUSSBAUM, 1995, p. 34-nota).

1.1 Homero⁹ e o ideal guerreiro

Muito já foi dito sobre a *aretê* nos diversos períodos da formação do mundo grego. Procuo aqui, e no decorrer do capítulo, mesmo com a escassez de fontes, deter-me nas conexões com o **ensino** da mesma.

⁹ É difícil estabelecer a data de florescimento de Homero. Aproximadamente viveu entre os séculos IX e X a.C.

Homero é o primeiro educador da Grécia¹⁰. Até mesmo Platão que queria fundar uma sociedade em bases distintas de Homero, não conseguiu banir de Atenas a recitação das epopeias na educação dos jovens. A *aretê* na *Ilíada* (principalmente) e na *Odisséia* apresenta-se como ideal do guerreiro, do herói de batalha. Esse ideal pode ser compreendido a partir da formação dos primeiros povoados que sucederam a, até então, forma centralizadora do poder palaciano. O soberano é chefe, juiz, religioso e educador "natural". A nova sociedade põe em lados opostos as comunidades aldeãs e a aristocracia. O soberano não possui mais o poder de decisão. O conflito será resolvido a partir desta tensão. O melhor guerreiro é o que possui a *aretê* em mais alto grau. Porém, a *aretê* em Homero ainda é muito elástica, servindo não só para designar atributos humanos como também não-humanos. Apenas duas passagens da *Ilíada* são suficientes para mostrar isso: "A um, somente, Heitor mata, o belaz Perifetes, filho dileto daquele Copreu, que Aristeu, muitas vezes, a Heracles forte soía mandar, por ser bom mensageiro. De pai somenos proveio um rebento de méritos grandes, rico em *virtudes*" (*ILÍADA*, XV, 638, grifo meu). "A diferença, primeiro, era o espaço de um tiro de disco; mas, graças à *égua de brio*¹¹, sem para de Agamémnone ilustre, era de crina vistosa, pudera de perto enlaçá-lo" (ibidem, XXIII, 523, grifo meu). Naquilo que se refere às coisas humanas, *aretê* reveste-se de uma importância primordial, visto que o ideal da formação grega, a *Paidéia*, só surgirá posteriormente. É na *aretê* que Homero busca formar o cidadão de sua época (JAEGER, 2001) que, no entanto, não está

¹⁰ Não é possível tratar aqui a chamada "questão homérica". Apesar de existir certo consenso entre filólogos de que Homero (se é que possui existência histórica) não é o único autor de *Ilíada* e da *Odisséia*, refiro-me ao autor de forma alargada.

¹¹ Um mesmo tradutor, de acordo com o contexto, traduz *aretê* com termos diversos. Não tive acesso à *Ilíada* em grego, mas fica claro nesta passagem que "brio" qualifica o animal com conotação humana. Ademais, "brio", em dicionários de língua portuguesa, significa "valor", "dignidade", "orgulho", "generosidade", "entusiasmo".

disponível a todos, mas apenas aos descendentes dos heróis. Para compreender a transmissão da *aretê* nas epopéias é preciso saber que na sociedade homérica o homem é o que ele faz. Os valores são pré-determinados, cada um sabe seu papel e todos aceitam isso. O parentesco (e o lar, conseqüentemente) é o lugar quase exclusivo do ensino da *aretê* (MACINTYRE, 2001). Avaliar a *aretê* de um homem significa conferir se suas atitudes condizem com seu status. A coragem¹², que perdeu enormemente sua importância em Platão, é a virtude de primeira linha no período. Além dessa, a astúcia e a honra são atributos que encontramos nos personagens principais de Homero. A coragem está indissociavelmente ligada à amizade. MacIntyre explica:

Ser corajoso é ser alguém em quem se pode confiar. Por conseguinte, a coragem é um ingrediente importante da amizade. Os laços de amizade das sociedades heróicas inspiram-se nos de parentesco. Às vezes, a amizade é um voto formal, de modo que, por meio do voto, se assumam, mutuamente, as obrigações de irmãos. Quem são meus amigos e quem são meus inimigos está claramente definido, assim como quem são meus parentes. O outro ingrediente da amizade é a fidelidade. A coragem do meu amigo me garante seu poder de ajudar a mim e a minha família; a fidelidade do meu amigo me garante sua disposição. A fidelidade da minha família é a garantia básica de sua unidade (ibidem, p. 212-213).

E qual é este ensino de *aretê*¹³ que ocorre fundamentalmente na família? Justamente são as narrativas épicas. São elas os principais elementos pedagógicos. Nesta sociedade também existe um tutor, mas tem que possuir algum laço de parentesco com a família e, claro, ser nobre. A épica, mesmo com todos os seus mitos, é o mundo ideal. O mito, aliás, intenta algo de validade universal (JAEGER, 2001).

¹² Jaeger mostra que a *Odisséia* - que é obra posterior à *Ilíada* - em seus cantos finais apresenta uma *aretê* onde a predominância deixa de ser o princípio guerreiro e passa a adquirir conotação moral (JAEGER, 2001, p. 27).

¹³ Um grego da época de Homero provavelmente não compreenderia a pergunta: "ensina-se a virtude?".

Veremos que, se em Platão o "troféu" da aquisição da *aretê* é o bem-estar coletivo, para os jovens da época heróica é a honra individual. E a força do exemplo é essencial nesta sociedade onde os antepassados são garantidores de uma continuidade da nobreza.

Enfim, cabe ressaltar que os pensadores modernos possuem certo consenso que a antiga cronologia histórico-filosófica, que dava como Tales o iniciador da filosofia, deve ser relativizada. Conforme pensa Gadamer, "inclusive a poesia épica ficava já muito longe da mitologia das épocas anteriores e que o que estabelecia não tinha nada que ver com uma proclamação religiosa do divino. Homero e Hesíodo foram já intelectuais ilustrados e grandes psicólogos"¹⁴ (GADAMER, 1999, p. 147). Entretanto, a *aretê* ensinada está longe da noção posterior de "dever". Ela tem força de lei e ninguém questiona isso.

1.2 Trabalho e justiça em Hesíodo¹⁵

Chegaram até nós dois poemas de Hesíodo: a *Teogonia* que apresenta a genealogia dos deuses, e *Os Trabalhos e os Dias*. Ocupo-me com o segundo pela pertinência com a Dissertação. Hesíodo escreveu este texto para seu irmão Perses. Esse teria se apropriado indevidamente de sua parte na herança deixada pelo pai.

Encontramo-nos aqui num ambiente muito diferente daquele de Homero. Existe já uma fase embrionária da *polis* grega (LAFER, 1996). O poeta tem intenção e ouvintes distintos das epopéias. Ele "fala de seu próprio trabalho, o de agricultor, e

¹⁴ As traduções das obras em língua espanhola são da minha responsabilidade.

¹⁵ Viveu na Beócia, no final do século VIII ou começo do século VII a.C.

dirige-se a um público bem determinado que se compõe de seu irmão, de pequenos agricultores de certa região da Grécia e também de alguns poucos poderosos proprietários fundiários que habitam e fazem arbitragem nos centros urbanos" (ibidem, p. 16). As diferenças saltam aos olhos: Homero escreveu para a elite, Hesíodo, para os oprimidos. Se Homero reconhece tão somente a justiça da *physis* ou da natureza, do bem-nascido, Hesíodo, de alguma maneira, já antecipa a justiça do *nomos* ou da lei. O fundamento da vida não são glórias de heróis, mas o trabalho, mais precisamente, o trabalho duro e honesto dos excluídos. Surge, pela primeira vez, um porta-voz do povo, aliás, com impressionante antecipação histórica, visto que somente com os primeiros governantes da *polis*, quase dois séculos depois, os artesãos serão considerados membros legítimos da cidade.

Logo no início do seu poema, chama a atenção o caráter pessoal de seu texto. Ele não conta "histórias" e anuncia que o que vai dizer são **verdades** (*Os Trabalhos e os Dias*, v. 10). Mostra a seu irmão as conseqüências funestas da injustiça e os bens que receberá dos deuses aqueles que trabalharem na justiça. Por tudo isso, é possível dizer que a *aretê* para Hesíodo é sinônimo de trabalho, porém, não o trabalho fácil, mas a atividade realizada com o suor dos justos¹⁶. O termo ἀρετή surge no verso 289: "A ti boas coisas falarei, ó Perses, grande tolo! Adquirir a miséria, mesmo que seja em abundância é fácil; plana é a rota e perto ela reside. Mas diante da [virtude]¹⁷, suor puseram os deuses imortais, longa e íngreme é a via até ela, áspera de início, mas depois que atinges o topo fácil desde então é, embora

¹⁶ O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é! (*Os Trabalhos e os Dias*, v. 311).

¹⁷ A tradução do grego que me apóio aqui de Mary de Camargo Neves Lafer, traduz ἀρετή como "excelência". Pensei que não haveria problemas na substituição por "virtude", pois, além de facilitar a condução de meus argumentos, não altera o sentido do verso.

difícil seja" (ibidem, p. 286-292, grifo meu). O homem será considerado virtuoso quando, durante a vida, conseguiu o sustento para si e sua família com o próprio esforço. O poeta implora respeito por este trabalho honesto. Sem ele não há possibilidade de justiça e sem justiça os deuses não trarão paz aos cidadãos.

Mas essa *aretê* é transmissível? Parece que sim, contanto que pessoas como Perses estejam dispostas a ouvir quem trabalha e vive honestamente. Se Hesíodo não acreditasse nisso, não teria escrito estes versos. Não só ele é alguém que pode ensinar a *aretê*. Um rei justo pode ser um veículo fundamental a partir do bom exemplo (VERNANT, 2003). De acordo com Jaeger, Hesíodo conduz seu texto primeiramente no sentido de fazer seu irmão notar seus erros, seus preconceitos. Perses precisa entender que existe um cosmos ordenador que é pautado, não na injustiça e no ócio, mas ao contrário. Somente depois disso, será possível "que um outro o ajude a encontrar o caminho por meio dos seus ensinamentos" (JAEGER, 2001, p. 101).

1.3 A lírica e a *aretê* personalista

A lírica, poema cantado com acompanhamento de instrumentos - diversos de acordo com a época - tem origem bastante remota. É provável que bem antes da invasão dórica (que originou o povo grego) ele já era recitado. Não podemos falar em uma unidade temática nos diversos poemas líricos. Porém, neste período pós-Hesíodo a poesia apresentará, como característica distintiva, o fato de não mais se referir a uma glória impessoal, nem a um valor genérico (como o trabalho, por exemplo), mas destina-se a exaltar o indivíduo particular. Os cantos, muitas vezes, são destinados ao elogio de uma pessoa específica, não necessariamente o herói

reconhecido por todos na epopéia, pois será freqüente o hino ser recitado sob "encomenda". A inspiração pode ser - de acordo com o poeta - guerreira, amorosa, desportista, etc., em comum, entretanto, realçar o eu e pôr fim ao anonimato.

Para Tirteu¹⁸ a *aretê* é a coragem. Em seus versos insufla os soldados ao campo de batalha. Morrer pela pátria deve ser o ideal do soldado espartano, a quem dirige seus versos: "Oh, que belo é morrer pela querida Pátria! Varão, nos combates fortes, com os primeiros exporás tua vida" (*Canto I*, 1-3). Se os jovens combatentes, a quem ele dedica os cantos, estiverem dispostos a aceitar a morte na batalha como ideal, a *aretê* apregoada por Tirteu fará sentido ou, dito de outra forma, o ensino da *aretê* faz-se presente quando o soldado almejar ser um herói. Não mais o herói homérico, mas o herói da pátria.

Calino¹⁹ é contemporâneo de Tirteu. Quase nada restou de seus poemas. Sabemos, no entanto, que *aretê* também é a valentia e a devoção à pátria. Parece mais educador da *aretê* do que Tirteu ao colocar atitude, não só guerreira, como também social: "Até quando seguireis cruzados de braços? Quando tereis um coração valoroso, jovens? Não os dá vergonha com vossos vizinhos por vossa indolência? Estais descuidados, como na paz, quando a guerra se apossou da terra toda" (Frag. 1²⁰, apud OCA, 1989, p. XV).

¹⁸ Nasceu na Ática, no século VII a.C.

¹⁹ Nasceu em Éfoso, em meados do século VII a.C.

²⁰ No comentário dos líricos feito por Francisco Montes de Oca, o autor, quando cita as passagens, não dá referência do livro ou número do fragmento. Quando não tive acesso direto aos versos citados, optei por uma nomenclatura referente à ordem que aparecem no estudo do autor - além do número da página onde encontra-se o comentário (*Frag. 1; Frag. 2; etc.*).

O mais antigo dos poetas atenienses é Sólon²¹ que foi também grande legislador. Por ter origem numa família nobre que empobreceu teve um senso acurado de justiça. O papel exercido como político, de árbitro entre a aristocracia e o povo, transpôs às suas poesias (OCA, 1889), as quais se consubstanciavam em formação, visto que o legislador, naquela época, era considerado o educador de seu povo. A justiça e o respeito às leis da *polis*, são seus ideais de *aretê* e o confirmamos nesta passagem: "Dei ao povo todo o poder que era preciso, sem abater nem engrandecer demais seus direitos. Procurei não prejudicar aos poderosos cujas riquezas são invejadas. Cobri com um forte escudo ambos partidos, a fim de impedir toda vitória injusta" (*Frag. 2*, apud OCA, 1989, p. XVI). Tem acesso à *aretê* todo aquele que, enfim, cumprir seus deveres de cidadão com a cidade, agindo de acordo com a legislação vigente e defendendo sua pátria.

Com Mimnermo²² já é possível vislumbrar que estamos próximos da filosofia racional dos sábios de Mileto (JAEGER, 2001). O poeta opera uma mudança radical no princípio da *aretê*. Não mais o homem herói, guerreiro, patriótico. Mimnermo interessa-se pela juventude, período da vida que se é feliz: "Morra eu quando já não me importe o amor furtivo e seus deliciosos dons e a voluptuosidade, belas flores da juventude, caras ao homem e à mulher" (*Frag. 3*, apud OCA, 1989, p. XVII). Essa *aretê*, a da valorização do humano e seu direito a viver - e viver bem - Mimnermo quer ensinar aos duros corações guerreiros.

²¹ Nasceu em Atenas, no século VII a.C.

²² Nasceu em Cólofon, na segunda metade do século VII a.C.

Teógnis²³ escreve elegias a seu nobre amigo Cirno. Existe relação interessante entre Teógnis e Hesíodo. Enquanto o segundo realça o trabalho dos pobres, Teógnis, ao contrário, milita na manutenção da aristocracia de sangue. Para compreender esta nostalgia é necessário ver a profunda revolução que o conceito de *aretê* operava naquela época. Teógnis vive um tempo em que paulatinamente a *aretê* familiar, baseada na aristocracia rural, definha. O surgimento da moeda faz com que qualquer um ascenda à riqueza, ao mesmo tempo em que empobrece a velha nobreza (JAEGER, 2001). O poeta luta por manter a *aretê* tradicional que, para ele, é a nobreza de nascimento e ensina a Cirno a verdadeira *aretê*, aconselhando-o a não se juntar a pessoas "que antes cobriam sua nudez com grosseiras vestes de pele de cabra e viviam como selvagens fora da cidade" (TEÓGNIS, apud JAEGER, 2001, p. 242).

Arquíloco²⁴ era considerado um dos maiores poetas pelos gregos. Sua principal característica é o estilo forte, quase agressivo, de seus versos. Interessa-se pelo cotidiano das pessoas ao escrever, para além de idéias gerais, experiências reais. Escancara sua crítica aos poderosos quando diz: "Ao grande Imperador não estimo em nada; ao homem generoso e forte quero" (*Frag. I*). Sua *aretê* é preconizada de forma mais clara noutro verso que dirige a um "companheiro" que aconselha a amar sem cansar-se e que ninguém se ocupe com os invejosos que não suportam quem

²³ Nasceu em Mégara, em fins do século VI a.C. Em duas ocasiões no *Mênon* (95d-e; 96a), Platão coloca versos de Teógnis na boca de Sócrates com o objetivo de dizer que para o poeta a virtude pode ser ensinada. Os versos citados são: "*Bebe e come, em casa daqueles cujo poder é grande, assenta-te com eles e tenta agradar-lhes, pois aprenderás, dos bons, coisas boas. Porém, se te misturares com os maus, perderás até o espírito que tu és*"; "*Se houvesse possibilidade de fabricar e de colocar, no homem, a inteligência, alcançavam muitas e grandes recompensas. Jamais, de um bom pai, se geraria um mau filho, se obedecesse às suas sábias palavras; mas embora dê lições, nunca farás dum mau, um homem bom*". Platão, na continuação, não acompanha Teógnis, pois afirma que o mesmo está em contradição (96a).

²⁴ Nasceu em Paros, em fins do século VIII a.C.

vive feliz. Seu ensino parece, com isso, querer tornar a vida em plenitude - amores, o lar - não algo de que se envergonhar, mas, ao contrário, a *aretê* fundamental.

Novamente, o ideal da plenitude da juventude é o que pauta Semônides de Amorgos²⁵. Era conhecido como um detrator das mulheres, mas em termos de *aretê* esse não é seu aspecto mais significativo. Busca influenciar com seus versos basicamente os jovens. Aconselha-os a não iludirem-se com o futuro e/ou esperanças. "[...] deixa a tua alma gozar um pouco de prazer" (*Frag. 29*, apud JAEGER, 2001, p. 163). Seu recado de *aretê* é claro: nada de vida heróica; tudo pelos prazeres!

Afora seu declarado prazer pelo vinho e pelos banquetes, Alceo²⁶ dá prosseguimento a falar das coisas humanas. Seus sentimentos são sempre extremados: aos amigos tudo; aos inimigos rejeita perdão e celebra a morte. É num pequeno fragmento que deixa entrever, de forma aproximada, sua *aretê*: "Amado companheiro, os bons ama, e dos maus foge. E tem por verdadeiro que do homem malvado é sempre a amizade em curto grau" (*Frag. II*). Alceo bem pode ter dito isso nas rodas de vinho de que era freqüentador assíduo, pois a bebida, para o poeta, era o meio adequado para se descobrir o caráter de um homem. Se viver na plenitude, incluindo amigos, amores e banquetes for *aretê*, Alceo é mestre.

Safo²⁷ é a grande e única poetisa da antiga Grécia. A importância da mulher na vida da *polis*, apenas disfarçada e não admitida por seus antecessores, Safo irá

²⁵ Viveu na mesma época de Arquíloco. Apesar de ter nascido em Samos, ficou conhecido como o "de Amorgos" por ter conduzido uma empreitada e essa ilha. Durante algum tempo foi confundido com Simônides de Ceos.

²⁶ Floresceu em Lesbos, no século VII a.C.

²⁷ Nasceu em Lesbos por volta de 625 a.C.

assumir. É seu o papel de cantar a alma, as dores e, fundamentalmente, as paixões femininas: "A graciosa donzela em diferentes locais passa sua idade florida de delícias privada; seus cuidadosos pais dizem: - Amor a assusta, ali vive contente, que não quer de Pafia as suaves carícias - mas, ai! menina coitada, que já sente teu peito as amorosas chamas, triste, fechada e só, menina e enamorada" (*Cantinelas*, VII). Para Jaeger nunca estiveram tão unidas a poesia e a educação como em Safo. A casa dos pais, o lar da recém-casada, o dia-a-dia, enfim, não percebidos pelos homens (a pederastia masculina tem influência importante nessa omissão), torna-se a *aretê* que Safo quer transmitir. Fundamental, ainda, na poetisa, é que a influência feminina não fica restrita aos amores e lides domésticas. Ao serem percebidas na cidade passam a exercer, mesmo que timidamente, influência na política.

Uma das características da lírica de Anacreonte²⁸ é sua extremada paixão. Apreciador do vinho, faz com que tenhamos a impressão de escutar um ébrio chorando as mágoas do amor. Canta que quando bebe o bom vinho e está *abraçado com a dama, Vênus canta em verso*. Foi dos artistas mais populares da antiguidade, e dá prosseguimento aos poetas anteriores que elogiam a *aretê* individual. Este verso dá uma dimensão clara de seu princípio de viver para si, antes que para a pátria: "Mas de que proveito são as armas por fora, se a guerra é por dentro" (*Del Amor*, vs. 30-32). Não me parece, entretanto, que Anacreonte tem intenção explícita de ensinar sua *aretê*, pois nos seus versos fica sempre a impressão de estar realizando antes uma catarse, que outra coisa.

Simônides²⁹ é o precursor de uma nova forma de se fazer poesia. Não mais o

²⁸ Nasceu em Teos, na segunda metade do século VI a.C.

²⁹ Nasceu em Ceos, c. 556 a.C.

verso espontâneo que nasce de inspirações diversas (a luta, os amores, a vida, etc.), mas o verso encomendado. Nesse sentido, Simônides, junto com Baquilídes e Píndaro, é o poeta mais político da época. Apesar de um ou outro desafeto, são capazes de construir - se bem pagos - elogios fantásticos a qualquer um³⁰. Enquanto nos líricos abordados até aqui, muitas vezes existe dificuldade em se visualizar qual sua *aretê*, em Simônides ela surge de forma clara, compondo, inclusive, o título de um poema (*A Pítaco sobre la Virtud*). Na abertura de suas *Odas*, já apresenta a hierarquia das coisas mais valiosas a um homem: "É excelente coisa ter saúde robusta e deliciosa; e ter o segundo bom natural³¹ é o melhor do mundo; ser rico o terceiro, sem conseguir com fraudes o dinheiro; o quarto, sem testemunhas passar a puberdade com os amigos" (*De Cuatro Cosas*, I). O mito, é claro, ainda faz-se presente nas suas odes, mas cada vez mais - prenunciando a chegada dos pré-socráticos - aparece o homem como responsável por seu destino. Em *A Pítaco sobre la virtud*, Simônides ensina que não é fácil tornar um homem bom, mas uma vez tornado, *nem Deus resiste*. Quem paga, é certo, garante o elogio, mas não a *aretê*. Essa só alcança alguns poucos pelo esforço, pelo trabalho e pela bondade.

Baquilídes³² possui uma poesia bem mais simples que a de seu tio Simônides. Com ele encerra-se o ciclo dos líricos (Píndaro floresceu pouco antes; deixei-o por último pela grandiosidade de sua obra). Segue o estilo pelo qual Píndaro passou a ser conhecido como o maior dos poetas: cantos em homenagem aos atletas

³⁰ Por ser Simônides de Ceos o primeiro lírico que faz exaltações em troca de recompensa e pelo caráter explícito com que trata da *aretê*, Jaeger, surpreendentemente, considera-o o primeiro sofista (JAEGER, 2001, p. 260).

³¹ Não encontrei explicação e/ou comentário sobre este "bom natural" (*buen natural* na tradução espanhola). Pelo contexto da sua obra, penso que "bom natural" é algo como agir bem por natureza ou, ainda, *não fazer maldades voluntariamente*, nas palavras do próprio Simônides.

³² Nasceu em Ceos, c. 505 a.C.

vencedores nos jogos da Magna Grécia. Baquílides competiu com Píndaro, em muitas ocasiões, nos torneios de recitação poética. Nas ocasiões em que escreve de forma simples, melancólica e pessoal, mostra-se um grande poeta (OCA, 1989). Em alguns breves fragmentos salvos, o poeta apresenta sua *aretê*. Baquílides pertence à nobreza e, assim como Píndaro, luta pelos direitos "natos" da aristocracia. "Só um caminho é dado aos mortais para que consigam o bem" (*De los cuidados*, III). Não chegou até nós o restante deste fragmento, mas é bem provável que o poeta queira referir-se à *aretê* de sangue. Baquílides, possivelmente, não teve como objetivo transmitir sua concepção de *aretê*. O interesse maior era, antes, fazer fortuna e ser laureado nos torneios de poesias. De qualquer maneira, sua opção por privar algumas vezes do convívio de tiranos, demonstra que se é que alguém adquire *aretê*, isso só é possível se for "bem nascido".

Concluo³³ este inventário do ensino da *aretê* entre os líricos com Píndaro³⁴. É, seguramente, o maior poeta de sua época. Além dos fragmentos, temos odes completas destinadas aos heróis desportivos, precisamente quatorze Olímpicas, doze Píticas, onze Neméias e oito Ístmicas³⁵. Apesar de algumas características distintas em cada evento, possuíam elementos estruturais comuns: elogio do vencedor, relato mítico e sentenças morais (OCA, 1989). Porém, para Píndaro, o elogio ao aspecto desportivo era secundário. Seu discurso é claramente moralizante sem deixar nunca de exaltar a família e a pátria do vencedor. Para a época, o poeta

³³ Deixei de referir os poetas líricos que nada ou muito pouco expressam sobre seu conceito de *aretê*. Entre outros, Hiponacte de Éfeso, Terpandro de Antisa, Alcmeon de Esparta, Arion de Lesbos, Estesícoro de Himera, Íbico de Régio.

³⁴ Nasceu em Tebas, em 518 a.C.

³⁵ Estas denominações dos jogos pan-helênicos davam-se em função do local em que eram realizados e o deus reverenciado.

é o artista da "tradição". A aristocracia dá o último suspiro com Píndaro, pois, para ele, a validade da *aretê* reside na natureza inata e herdada (ibidem, p. LXXIII). Quando trata de virtudes particulares, eleva a moderação e o espírito de justiça. Ele não cansa, também, de auto elogiar-se, afirmando que a própria inspiração do poeta é uma grande *aretê*. Em toda a sua obra o poeta fala, muitas vezes, da *aretê*: o homem virtuoso é aquele que sabe tudo por natureza (*Olímpica Segunda*); o caminho é glorioso àqueles que honram a *aretê* (*Olímpica Sexta*); que os deuses concedam a moderação com os doces favores da fortuna (*Olímpica Décima Terceira*); não deixeis de amar a *aretê*, pois é melhor despertar inveja do que piedade (*Pítica Primeira*); a *aretê* não depende do homem é uma dádiva dos deuses (*Pítica Oitava*); "O que é o homem? O que não é? Não é mais que a sombra de um sonho. Mas quando Júpiter lhe concede a glória [*aretê*], uma brilhante luz, um raio de alegria ilumina sua vida" (*Pítica Oitava*, p. 63); os anos costumam nos trazer outra *aretê*: contentar-nos com o presente (*Neméia Terceira*).

Num pedaço de texto que restou de um de seus vários fragmentos, sob o título *Sobre la virtud*, Píndaro diz: "Já que um deus benfeitor nos mostra o caminho a seguir em cada um de nossos atos, sigamos-lhe e alcançaremos o mais nobre fim" (*Sobre la virtud*, frag. 5). Esta frase é importante para percebermos a incrível conexão ou volta-ao-tempo de Homero. Não há uma ode do poeta que não venha acompanhada da justificação da origem divina do vencedor. Píndaro precisa do mito para, desesperadamente, fundamentar os direitos da aristocracia. Talvez até mais que isso: ele acredita no mito como em qualquer outra realidade, visto que fala do mundo divino porque é "inspirado pelas musas". Em outras palavras, "a *aretê* só é divina porque um deus ou um herói foi antepassado da família que a possui" (JAEGER, 2001, p. 260). Se em seus versos o elogio da *aretê* constitui-se como

tarefa primordial do poeta, é claro, então, que Píndaro é um educador da mesma (ibidem, p. 262). Porém, veremos que não nos moldes dos sofistas ou de Sócrates, onde qualquer um pode atingir a *aretê* (com belos discursos ou examinando a alma). Para Píndaro somente os descendentes dos deuses do Olimpo ou, o que dá no mesmo, os filhos da aristocracia, podem alcançar a *aretê*. Oca faz brilhante síntese da luta de Píndaro frente ao ocaso da fidalguia:

Sua obra aparece na conjuntura em que se fecha sobre a aristocracia um iminente perigo de morte. Mas o poeta fecha os olhos à triste realidade presente. Seu olhar volta-se dócil com os dias grandiosos em que a 'visão do mundo', tal como ele a sente e a concebe, era algo aceito como evidência irrefutável. Por isso, sua obra adquire um inegável caráter de documento psicológico que ilustra, com perfeição, o "status animi" da nobreza de seu tempo. Frente à insegurança radical em que se achava o nobre, Píndaro oferece a seus correligionários um mundo maravilhoso, feito de luz, de serenidade, de grandeza (OCA, 1989, p. LXXVI).

1.4 A contingência humana nos trágicos

A tragédia que, de acordo com dados históricos, teria tido seu início por volta de 535 a.C. com Téspis no festival em honra de Dionísio, só adquire expressão máxima com os três maiores poetas do gênero: Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Em todos fica patente a intenção pedagógica de suas peças. Recordemos que num momento da apresentação, o próprio autor dirige-se ao público para justificar os desígnios, sejam humanos ou divinos. De resto, a arte em sua imensa grandeza só poderia surgir se estivesse em consonância com sólidas ordens de valores (LESKY, 2001)³⁶.

Ésquilo³⁷ possui, como característica distintiva dos demais trágicos, um forte acento na religiosidade. O destino humano, sem dúvida, já não é obra da divindade,

³⁶ O mesmo autor cita opiniões contrárias, como a irreverência de Grillparzer: *O teatro não é uma casa de correção para malandros, nem uma escola primária para menores de idade* (GRILLPARZER, apud LESKY, 2001, p. 46).

³⁷ Nasceu em Elêusis, em 525 a.C.

mas caracteriza seus enredos com a aparição constante dos deuses. A finalidade é mostrar aos cidadãos que o "desvio" moral acarreta dores sem fim. Homem virtuoso para Ésquilo é aquele que sabe de seus deveres para com a pátria, mas que fundamentalmente reconhece que a desgraça é inerente à condição humana. O que há de *aretê* nisso? O fato de sofrer e aceitar o sofrimento é condição para uma vida feliz, se não aqui, ao menos no *Hades*. Em *Prometeu Acorrentado*, depois de todos os sofrimentos do titã, surge, ao final da peça, a esperança que, após algumas gerações, ele será libertado. O essencial do ensino da *aretê* para o poeta é mostrar que o homem não pode tudo e Ésquilo (através de seus deuses) ensina seus limites que, não percebidos, irão precipitá-lo na desgraça. O sofrimento, enfim, é *aretê* porque "leva o homem à compreensão e ao conhecimento" (ibidem, p. 119).

Sófocles³⁸ é o maior de todos os trágicos. Das mais de cem peças que compôs restaram-nos apenas sete. Juntamente com Ésquilo, é o poeta do povo, ao contrário de Eurípides. O homem, em sua plenitude, ganha destaque com Sófocles. Não mais os deuses ou infortúnios externos ao humano: são as mazelas, a corrupção, a tradição, a maldade puramente dos homens que vai atrair as maiores multidões aos teatros (ainda hoje é o trágico mais representado). É com Sófocles que surge, pela primeira vez, a necessidade consciente da educação. Isso é distinto de um ato pontual de formação como em Homero ou Safo, por exemplo, pois "pressupõe a existência de uma sociedade humana, para a qual a 'educação', a formação humana, na sua pureza e por si mesma, converteu-se no ideal mais alto" (JAEGER, 2001, p. 321). A revolução empreendida por Sófocles foi estabelecer que a essência da *aretê* é a psicologia humana. Não basta, como norma até aqui, mostrar os valores

³⁸ Nasceu em Colono, em 495 a.C.

da tradição: o poeta empenha-se no ensino como ideal de homem, algo a se atingir. É do interior de cada um que nascem as ações e as condutas (ibidem, p. 327). Não é possível deixar de notar a força feminina nos textos deste grande poeta. Antígona, Electra, Jocasta, Ismênia, etc., concedem à mulher um status inteiramente novo. Elas, não só rivalizarão com os homens, como aniquilarão, até mesmo, o poderoso Creonte. Porém, seu poder é outro: é o poder da palavra: "Tuas ameaças não me atormentam. Se agora te pareço louca, pode ser que seja louca aos olhos de um louco" (*Antígona*, 469), responde Antígona às ameaças de morte do rei. A maior intencionalidade do ensino da *aretê* - ainda sem formulação explícita até aqui - surge com Sófocles. O poeta quer provocar um olhar interior em cada um dos espectadores e, quem sabe, antecipar-se, de alguma maneira, ao ideal socrático do *conhece-te a ti mesmo*.

Eurípides³⁹ é artista mais aristocrático que seus antecessores na composição de suas peças. Poucos anos mais jovem que Sófocles, Eurípides vive - e de certa forma provoca - o fim da tragédia. É época já do aparecimento dos primeiros sofistas, e o poeta faz transparecer no seu teatro esta influência. É significativo, por exemplo, o diálogo antinômico da Ama com Fedra no *Hipólito*. Ao amor de Fedra pelo enteado (algo absolutamente reprovável aos graves atenienses), a Ama consola-a fazendo um discurso da naturalidade do fato. É esse o ambiente preferido do mais introspectivo dos trágicos. A marca mais distintiva de seu texto é o conteúdo essencialmente humano de suas peças. É ele que, pela primeira vez, representa a realidade tal qual a experiência se mostra, e a realidade não é sempre bela como pensava Píndaro, e as tintas plúmbeas de Eurípides - o poeta que mais

³⁹ Nasceu em Salamina, em 480 a.C.

escandalizou a assistência - nada mais são que o cotidiano da *polis*. É claro que não abandona o mito de suas obras (nem Platão o fez), mas há algo de novo: o poeta retira "o mito de seu alheamento e da sua vacuidade, corrigindo-lhe a exemplaridade por meio do contato com a realidade vivida e desprovida de ilusões" (JAEGER, 2001, p. 398). Com Eurípides está decididamente rompido o elo entre a lei cósmica e a lei moral (ibidem, p. 405). Para Jaeger ele foi o primeiro psicólogo. Representa os sentimentos e as paixões humanas como ninguém e é o criador da patologia emocional (ibidem, p. 408). Pessimista, vê a liberdade como a escolha do mal menor. Em *As Suplicantes*, ao falar de *aretê*, explicitamente afirma que "é possível aprender virtude, assim como a criança é ensinada a ouvir e a dizer o que de começo não compreendia só por si" (*As Suplicantes*, 913). E essa *aretê* que ensina-se e aprende-se é a vida-como-ela-é, a contingência, as vicissitudes. Virtuoso é quem sabe ganhar e perder, amar e sofrer.

1.5 Crítica social na comédia

Temos notícia de inúmeros comediógrafos gregos: Cratino, Ferécrates, Êupolis, Frínico, Antífanes e Aléxis, dos quais quase nada restou, além de alguns fragmentos de Menandro (uma peça quase completa - *Arbitragem*). Com onze peças conservadas, foi Aristófanes⁴⁰ o grande poeta cômico do período. É um homem de tradição. Não aceita as inovações, tanto na tragédia, como na política e educação. Seus dardos nas peças que escreveu são direcionados àqueles que tentam "desestruturar" o Estado com práticas contrárias aos velhos costumes. Portanto, o tom de sua comédia é uma forte crítica aos novos costumes atenienses. Eurípides é

⁴⁰ Nasceu em Atenas, em 445 a.C.

considerado por ele como o grande vilão da tragédia, pois deixou de lado as grandes narrativas para representar a intimidade humana ou, em outras palavras, desnudou a fraqueza do povo. Existe certo paradoxo em Aristófanes, representado pelo fato de que não aceita o regime democrático da *polis* e é favorecido por este mesmo regime, o qual permitia suas afrontas contra os políticos e o governo da cidade. Porém, faz isso como alguém que ama sua pátria: sua crítica não é contra o estado, é contra esse estado. Os sofistas - e de resto Sócrates, confundido com eles - é outro alvo do ataque em suas comédias. Sua contrariedade é exposta ao escrever sobre o costume dos sofistas de andarem nas casas dos nobres, seduzindo seus filhos para aumentar sua renda. Aristófanes, talvez, pudesse ser denominado hoje como reacionário (GIORDANI, 1986), mas cumpriu papel educativo importante naquele período. *Aretê* é tudo aquilo que perpetua a velha educação aristocrática e, neste sentido, podemos referir que o poeta estava convictamente imbuído de sua missão de ensinar *aretê*. Afinal, mesmo em tempos modernos, ensina-se e aprende-se também brincando. *Não dêem ouvidos a esses reformadores de má índole*, diz Aristófanes, ao transmitir a necessidade da permanência dos valores tradicionais que já agonizam há algum tempo.

1.6 Verdade filosófica: a *aretê* dos pré-socráticos⁴¹

⁴¹ A história dos pré-socráticos (assim denominados, não em termos cronológicos, mas pelo fato da constituição de suas reflexões terem um caráter principal - não único, como mostro aqui - de investigação da origem e natureza do universo, e que antecede o princípio socrático de investigação da alma humana. Alguns pré-socráticos, inclusive, são mais jovens que Sócrates), que começa por volta de 585 a.C. com Tales de Mileto e vai até 362 a.C. com Arquitas de Tarento, abrange um longo período que possui concomitância num extremo com os líricos e no outro, com a entrada na

A partir do século VII a.C. ocorrerá algo que transformará radicalmente a vida e a mentalidade dos povos na Ásia Menor: o surgimento da moeda. Com o incremento do comércio e as trocas que a nova economia proporciona, ascendem novos "ricos", antes desprovidos das benesses da cidade. É a decadência definitiva da aristocracia de sangue. As técnicas passam a ter grande importância e desenvolvimento e, já desvinculadas das origens divinas, passam a oferecer imagens do mundo com altas doses de racionalidade. A técnica, assim dominada, não precisa mais do mito (PESSANHA, 1996). "Por que não seria semelhante àquele, o processo que teria produzido o universo atual e dentro dele continuaria a operar mudanças?" (ibidem, p. 14). É esse o ambiente que fará surgir na Grécia os primeiros pensadores que buscam entender o mundo a partir de sua origem.

Pouca coisa é referida a esses homens sobre a sua concepção ética. À abordagem aos pré-socráticos, geralmente, é acompanhada da denominação de "físicos". De fato, todos trataram da natureza, origem ou constituição da matéria. Diria que os primeiros refletiram exclusivamente sobre isso. Assim, Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras e outros⁴². Porém, um olhar atento nos pouquíssimos fragmentos que restaram de outros pré-socráticos, veremos que alguns tratam de *aretê* e, quiçá, do ensino da *aretê*.

Xenófanes⁴³ escreve em forma de poesia, e como a poesia continua sendo uma

Academia, do jovem Aristóteles (por volta de 366 a.C.). Tive, com isso, que estabelecer um critério para abordá-los aqui. O pensamento especulativo em educação e ética dos sofistas e de Sócrates, entendi que deveria ser precedido pelo início da reflexão racional dos pré-socráticos.

⁴² Jaeger diz que, apesar destes primeiros filósofos não tratarem de coisas humanas, o seu pensamento já contém, em germe, a vida do homem e seus valores (JAEGER, 2001, p. 203).

⁴³ Nasceu em Colofão, c. 580-475 a.C.

expressão importante da formação, significa que o espírito filosófico começa a atuar na educação. Sua característica mais importante é a idéia da incompatibilidade entre razão e mitologia (GIORDANI, 1986). Combate os líricos que exaltam a *aretê* esportiva "pois isso não enche os celeiros da cidade" (Elegias, frag. 2 - Pré-socráticos, 1996, p. 69). A verdadeira *aretê* é a busca da verdade e, entre as virtudes diversas, a justiça é a que vem em primeiro lugar (ibidem, p. 68). Xenófanes tem intenção de ensinar *aretê*? Apesar de não ser explícito, é provável que a frase seguinte confirme que sim: "É ao pé do fogo que tais palavras debes dizer, no inverno, deitado em cama macia e saciado, bebendo doce vinho, lambiscando grão-de-bico: quem és, afinal, entre os homens? Quantos anos tens, meu caro? Que idade tinhas quando o Medo chegou?" (*Paródias*, frag. 22 - Pré-socráticos, 1996, p. 71).

Seguindo caminho diferente de Xenófanes, Heráclito⁴⁴ não se contenta com os homens sábios que falam com inteligência, mas não se preocupam com o todo da *polis* (*Sobre a Natureza*, frag. 114). As opiniões desprovidas de função são como *jogos de crianças* (ibidem, p. 95), pois, em primeiro lugar, os cidadãos têm que conhecer-se a si mesmos. A *aretê* mais elevada em Heráclito está expressa neste fragmento: "Pensar sensatamente (é) virtude máxima e sabedoria é dizer (coisas) verídicas e fazer segundo (a) natureza, escutando" (ibidem, p. 99). Ao expressar seu descontentamento com aqueles que nem quando ensinados aprendem (ibidem, p. 89), deixa entrever sua intenção de transmitir a *aretê*.

⁴⁴ Nasceu em Éfeso, c. 540 a.C.

Demócrito⁴⁵ foi, provavelmente, o pré-socrático mais fecundo em obras. Escreveu cerca de noventa títulos⁴⁶, restando apenas fragmentos de alguns. É dez anos mais jovem que Sócrates, e apesar de possuir sua cosmogonia, já está impregnado com o espírito da nova filosofia nascente. Neste sentido, foi o que mais ocupou-se das questões éticas⁴⁷. A injustiça, também para Demócrito, é dos principais males, visto ser "belo opor obstáculos a quem comete injustiça" (*Sentenças de Demócrito*, frag 38 - Pré-socráticos, 1996, p. 274). A felicidade se conquista com retidão e sabedoria, de nada valendo a riqueza ou a beleza do corpo (ibidem, p. 274). Encontramos no fragmento 45 a sentença que será repetida mais tarde por Platão: que é melhor sofrer injustiça do que cometê-la (ibidem. 275). Em vários fragmentos a excelência (*aretê*) do caráter é posta no mais alto pedestal, apesar da amizade também ser ressaltada, desde que seja com homens inteligentes (ibidem, p. 179). Como são muitos os fragmentos que falam da educação, parece-me que o ideal de *aretê* e o ensino da *aretê* estão imbricados, ou seja, a *aretê* em Demócrito é a educação e, lógico, há a possibilidade de se ensinar justiça, amizade e correção de caráter. Cito, em seqüência, os fragmentos que tratam disso: "[...] a instrução transforma o homem [...]" (*Tapeçarias*, frag. 33); "Nem arte, nem sabedoria é algo acessível, se não há aprendizado" (*Sentenças de Demócrito*, frag. 59); "Quem se contradiz e palra muito, não tem boa disposição para aprender o que é preciso" (ibidem, p. 278); "O pior de todos os males é a leviandade no educar a juventude, pois é ela que gera aqueles prazeres de que nasce a perversidade" (*Estobeu*, frag.

⁴⁵ Nasceu em Abdera, C. 460 a.C.

⁴⁶ Inclusive um denominado *Sobre a Virtude* do qual, infelizmente, nada restou.

⁴⁷ Interessante observar que em sua *Paidéia*, Werner Jaeger, por algum motivo, não refere-se a esse filósofo que tanto tratou sobre educação.

178); "Se as crianças tivessem liberdade de não trabalhar, nem as letras aprenderiam, nem a música, nem as lutas, nem o sentimento de honra que é a principal condição para a virtude, pois é, sobretudo, desses estudos que costuma nascer o sentimento de honra" (ibidem, p. 289); "A educação para afortunados é adorno, mas para infelizes é lugar de refúgio" (ibidem, p. 289); "São melhores as esperanças dos homens educados que a riqueza dos ignorantes" (ibidem, p. 289); "A educação dos filhos é coisa escorregadia: o sucesso que tem é cheio de luta e preocupação, e ao insucesso nenhuma outra dor supera" (ibidem, p. 299).

Demócrito é o último dos pré-socráticos. É ele quem faz a transição da cosmogonia à filosofia de conceito e pavimenta o caminho dos primeiros mestres de *aretê* por ofício. O ambiente da época de seu florescimento é o da cidade-estado na mais alta efervescência política e pedagógica, e isso acaba por transparecer em seus escritos que ora exaltam a retidão do caráter à moda socrático-platônica, ora eleva o poder da palavra ao jeito sofista.

1.7 A *aretê* política dos sofistas

No século VI a.C., após a queda da tirania, as cidades gregas em geral, mais especificamente, Atenas, passam a viver intensa atividade política. O contexto exigia a preparação de homens públicos a gerir os negócios da *polis*. É nesse ambiente que florescem os sofistas que oferecem como ideal a *aretê* política. Apesar de que, no tempo em que Platão escreveu o *Mênon*, a sofística já estava desacreditada (WILAMOWITZ, apud VIVES, 1970), é inegável a relevância deste movimento à concepção do ensino da *aretê* em Sócrates e Platão.

Guthrie, no seu estudo pormenorizado, cita doze sofistas. Ao contrário do que se

pensou por longo tempo, eles não possuem unidade de ação. Talvez o único ponto em comum é serem professores de retórica⁴⁸. Refiro alguns que trataram de educação e/ou ética e detenho-me, particularmente, no maior e mais conhecido mestre de *aretê*: Protágoras de Abdera.

É necessário, primeiramente, lembrar que a imagem dos sofistas ficou na marginalidade durante grande período da história. "Mercenários" ou "individualistas", eram alguns dos adjetivos correntes para defini-los. Hoje, entretanto, os comentadores helenistas são quase unânimes em afirmar que se Platão seria inconcebível sem o pensamento socrático, da mesma forma, sem um Protágoras ou Górgias, não haveria Sócrates. São eles que abrem as portas a um novo *logos*, radicalmente distinto à física predominante dos pré-socráticos, tornando-se os criadores da formação espiritual e da ciência educativa, cuja trilha, ainda hoje, seguimos (JAEGER, 2001).

Górgias⁴⁹ escreveu algumas obras das quais - da mesma forma que os demais sofistas - só restaram alguns fragmentos. Sua especialidade era a retórica e não teve a intenção de ensinar *aretê* (GUTHRIE, 1995). Pródico⁵⁰ tinha interesse em sinonímia e possui um belo texto mítico (atribuído a ele por Xenofonte), denominado "A Escolha de Hércules", em que o jovem Hércules é abordado por duas mulheres: uma é vulgar e insinuante, a *Perversidade*; a outra é bela e nobre, a *Virtude*. A primeira promete-lhe caminho fácil de riqueza e luxo; a *Virtude* fala-lhe de trajetória penosa, mas ensina-lhe que só com sacrifícios ele será caro aos amigos e honrado

⁴⁸ Já Jaeger considera como unidade entre eles o ensino da *aretê* política (JAEGER, 2001, p. 343). Guthrie, que acompanho, não pensa que todos eram mestres de *aretê*.

⁴⁹ Nasceu em Leontini, c. 490 a.C.

⁵⁰ Nasceu em Ceos, c. 470-460 a.C.

na pátria (*Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, Livro II, cap. I). Antífon⁵¹ não fala de *aretê*, mas há nos fragmentos 60 e 61 algo interessante sobre a educação das crianças: "[...] 'os homens de antigamente' acostumavam as crianças desde o início a se sujeitar ao domínio e fazer como se lhes dizia, a fim de livrá-las de ter choque muito grande quando virem na vida adulta que as coisas são muito diferentes. Daí a importância da educação, pois o bom termo depende do bom começo" (ANTÍFON, apud GUTHRIE, 1995, p. 268). A preocupação com a educação na infância, é algo totalmente inovador à época. Antístenes⁵² é figura interessante. Esteve bastante envolvido num dos debates sofísticos sobre o uso da linguagem, além de ter sido retórico e aluno de Górgias. É considerado o mais socrático dos sofistas e, apesar de Platão tê-lo enfrentado, foi, também, um entusiasta de Sócrates. É provável que tenha seguido "antes a forma do que o espírito do ensino socrático" (CAMPBELL, apud GUTHRIE, 1995, p. 281). Defende uma *aretê* do trabalho duro e uma vida ascética ou, ainda, a *aretê* enquanto finalidade da vida. Para Antístenes a *aretê* pode ser ensinada (frag. 69) e, uma vez adquirida, não se pode perder. Seu ensino é o exemplo antes que os discursos (frag. 70). Uma obra conhecida como *Duplos Argumentos*⁵³ chegou-nos sem conhecimento de seu autor, mas é de um sofista, provavelmente aluno de Protágoras. De acordo com o que restou da obra, Guthrie informa seu título: "Com respeito à sabedoria e virtude, se se pode ensinar". Abre dizendo que "existe um argumento, nem verdadeiro, nem novo de que sabedoria e virtude não se podem ensinar, nem aprender" (*Duplos Argumentos*, apud GUTHRIE, 1995, p. 292). Logo em seguida, o sofista lista uma série de argumentos referentes

⁵¹ Nasceu, provavelmente, em Ramno, c. 480-470 a.C.

⁵² Nasceu por volta de 400 a.C.

⁵³ Escrita por volta de 400 a.C.

àqueles que afirmam a não-possibilidade de seu ensino para, após, refutá-los um a um em sua defesa da possibilidade da transmissão da *aretê*. Os principais pontos são: a) é "muito tola" a afirmação de que alguém que possui o conhecimento não pode passá-lo, pois os mestres conservam o conhecimento que ensinam; b) é claro que existem mestres reconhecidos de *aretê*, afinal, o que aprendiam os alunos de Anaxágoras e Pitágoras, senão os seus ensinamentos; c) se algum filho não aprendeu as virtudes do pai, isso não é motivo para duvidar de sua possibilidade, visto que muitos outros aprenderam; d) sim, é verdade que muitos não aprenderam a *aretê* com os sofistas, mas o que dizer de outros tantos que aprenderam?; e) sobre o argumento de que muitos tornaram-se famosos sem freqüentarem os sofistas, exemplifica citando que se um recém-nascido fosse enviado para a Pérsia e crescesse lá, falaria persa e não grego, ou seja, aprendemos muitas vezes sem saber quais sejam nossos mestres (ibidem p. 292-293). O sofista não quer ser o único a ensinar *aretê*, mas acredita que pode elevar seu discípulo a um patamar superior aos demais pretendentes.

Protágoras⁵⁴ não só foi o maior mestre de *aretê* como foi mestre de vários sofistas. Escreveu, provavelmente, três obras: *A verdade*, *Antilogias* e *Sobre os Deuses*, das quais nos chegaram apenas fragmentos. É em Platão que temos de buscar uma fisionomia razoável do sofista. A primeira inovação de Protágoras em relação aos demais sofistas é não ter intenção de poder. Queria educar para tornar os outros melhores (GUTHRIE, 1995). Foi profundo defensor da justiça e da democracia⁵⁵. A relutância do sofista em definir um conceito de *aretê* deve-se a sua

⁵⁴ Natural de Abdera, c. 490 a.C.

⁵⁵ MacIntyre escreve que, apesar de Protágoras defender a justiça, compreende-a de forma flexível,

crença na relatividade dos valores. Porém, se não persegue *uma* concepção de *aretê*, podemos, ao menos, ter bastante clara sua intenção de capacitar os discípulos à boa gestão dos assuntos particulares e dos assuntos da cidade (*Protágoras*, 318c). E essa formação da virtude ocorre no seio da *polis*, não só pelo ensino, como também pelo exercício. Isso exige esforço e, se for o caso, punição. No limite é o estado inteiro uma força educadora (JAEGER, 2001). Se houver alguém completamente sem *aretê* não pode viver na cidade. Antes dos mestres de *aretê*, o ensino é adquirido "desde a mais tenra infância, primeiro pelos pais e amas, depois pelos mestres da escola e, finalmente, pelo Estado" (GUTHRIE, 1995, p. 238). Cabe ressaltar, por fim, a diferença de tratamento que Platão dispensa a Protágoras no diálogo homônimo em relação a outros sofistas. Platão caracteriza-o com respeito, estima e até simpatia, fazendo, inclusive, seu mestre Sócrates, eventualmente, titubear frente ao maior de todos os mestres de *aretê*.

1.8 Sócrates⁵⁶ e a exortação ao autoconhecimento

Com os sofistas a moral tradicional e as normas sofrem um abalo. É contra essa relativização dos valores que irá militar Sócrates, considerado por alguns o fundador da filosofia moral (WOLF, 2003; MARROU, 1990). Como sabemos que ele nada escreveu⁵⁷, a "obra" moral constitui-se em sua própria vida: o que ele pensa determina o que ele é e o que ele é determina o que ele pensa. A principal

ou seja, não existe a "virtude em si". A justiça da democrática Atenas não é a mesma da militar Esparta (MACINTYRE, 2001, p. 238).

⁵⁶ Nasceu em Atenas em 470-469 a.C. e morreu na mesma cidade, em 399 a.C. Sua mãe, Fenareta, era parteira e seu pai, Sofronisco, escultor.

⁵⁷ Não posso tratar aqui a *questão socrática* (o problema da correta fisionomia do Sócrates histórico).

característica de sua filosofia é fazer com que cada cidadão e, especialmente, os patrícios atenienses⁵⁸, realizem o auto-exame para descobrirem quem realmente são, de acordo com a inscrição no frontispício do oráculo de Delfos: *conhece-te a ti mesmo*. O conceito de autodomínio socrático é a superação da antiga concepção de justiça (submissão às leis de forma inquestionável). A exortação aos discípulos de "despirem a alma", converte-se na idéia de que a conduta moral encontra-se no interior de cada indivíduo (JAEGER, 2001).

Sócrates foi, acima de tudo, um exemplo de mestre - mesmo que ele próprio não admitisse ensinar alguém. Aquele que era admirado por todos que compartilhavam de suas conversas (com exceção dos donos do poder). Nunca preocupou-se com outra coisa que não fosse a coerência de sua reta conduta, ainda que tivesse que contrariar os interesses dos governantes. Vivia de forma extremamente simples, rejeitava a riqueza e, ao mesmo tempo, possuía forte personalidade. Enfrentou seus adversários - inclusive seus sentenciadores à morte: Ânito, Meleto e Licão - sem nunca perder a serenidade. Tratava quem o seguia por amigo, antes que aluno. Ao contrário da história dos mestres até então, seu ensino era profundamente democrático, e não é pouco provável que pudesse ter a mesma atitude do Sócrates platônico do *Mênon* que convida um escravo a dialogar. Não era contra o conteúdo do ensino sofístico, mas achava que o conhecimento de si era a principal *aretê*. Tinha uma função semelhante à de sua mãe nos partos: "Ela ajudava as mulheres a darem à luz seus filhos; Sócrates, que se dizia ele mesmo estéril - pois só sabia que nada sabia - procurava auxiliar as pessoas noutras forma de concepção, a das idéias próprias" (PESSANHA, 1996, p. 18). Se não possuía um conhecimento

⁵⁸ Conforme *Defesa de Sócrates*, 291.

"enciclopédico" à moda de alguns sofistas, tinha uma profunda intuição, algo que hoje chamamos de *sabedoria* quando queremos diferenciar de acúmulo de conhecimento.

Sócrates foi quem deu um outro sentido a *aretê*, até então fixada numa proficiência em alguma arte particular: com ele a *aretê* passa a ser o pré-requisito de uma boa vida (GUTHRIE, 1995). Formar seus seguidores na *aretê* é ensiná-los a buscar a verdade, a submeter-se às exigências do absoluto (MARROU, 1990). Definitivamente, *aretê* é o mundo espiritual privado de cada um. Portanto, a *aretê* é ciência e o vício é ignorância, e disto decorre a conclusão socrática de que se alguém erra, o faz por ignorância, ou seja, *ninguém pratica o mal voluntariamente*. Essa identificação da *aretê* como sendo um saber, implicava a unificação das virtudes tradicionais numa única virtude, a virtude em si. Mas se Sócrates não se considerava Professor, muito menos cria nos "mestres de *aretê*", como é possível essa relação virtude-conhecimento? Reale explica: "Evidentemente, não qualquer conhecimento (não, por exemplo, o conhecimento que é próprio das várias técnicas ou artes), mas a mais elevada e sublime ciência: a ciência do que é o homem e do que é bom e útil ao homem (hoje diremos: dos supremos *valores éticos*)" (REALE, 1993, v. I, p. 272).

Sócrates, paradoxalmente, não acreditava em mestres de *aretê*, mas foi o maior mestre de Platão. Ele que *nada sabia*, ensinou tanto! Ensinou que o homem torna-se bom quando é autoconstruído a partir de seu centro e age corretamente de acordo com sua consciência (PESSANHA, 1996).

Finalizo essa trajetória de *aretê* na antiguidade grega salientando que o termo adquiriu, ao longo do contexto histórico, sentidos diversos, mas a *aretê* sempre

expressou o ideal nuclear em toda a história dos helenos. Platão foi o grande "revolucionário" desta nova tensão, relativa à possibilidade ou não do ensino da *aretê*, já com significado próximo (não idêntico) àquele intuído por Sócrates; mas, mesmo passados cerca de 500 anos, não esquece a tradição grega e nunca deixa de referir a mais longínqua *aretê* de um Aquiles ou de um Odisseu.

2 PLATÃO⁵⁹ E A EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE

Temos a sorte das obras de Platão, em sua totalidade chegarem intactas até nós, enquanto muitas dos seus contemporâneos, e até daqueles que vieram posteriormente, terem se perdido em grande parte⁶⁰. Ele pode ser considerado como um dos maiores gênios da história da humanidade por sua “obra quase intangível por seu mérito” (MIGUEZ, 1966, p. 68). Consta que em sua juventude, interessava-se pela poesia, aliás, algo comum aos rapazes do seu tempo. Recebe lições de Crátilo que, influenciado pelas idéias de Heráclito, concebe o conhecimento em constante mudança. Mais tarde, busca conciliar as duas grandes correntes filosóficas da época: a impermanência heraclitiana e a estabilidade da escola eleática. Nessa época ouviu os sofistas, como todo jovem “bem nascido”. Importa ressaltar que o ambiente cultural em Atenas neste período é posterior à fase áurea da cidade, o chamado *século de Péricles*. Platão nasce pouco depois da morte deste

⁵⁹ Platão, que para alguns teria como nome real Aristócles e adquiriu o pseudônimo devido aos seus ombros largos (DIÓGENES LAÉRCIO apud REALE, 1994, p. 7), nasceu em Atenas em 428-7 a.C. e morreu na mesma cidade em 348-7 a.C., tendo, portanto, um longo período de vida para a época. Sua origem familiar é aristocrática, sendo que a mãe - Perictione - era parente do grande legislador Sólon e seu pai - Ariston - tinha ligações com o antigo rei Códrus.

⁶⁰ Consta que a primeira compilação das obras completas de Platão, teria sido realizada por um tal Aristófanes de Bizâncio (III a.C.) que organizou-as em três grupos. Trasilio (I d.C.) reagrupou-as em nove grupos de quatro obras. Não há consenso na autenticidade de alguns diálogos platônicos, mas parece confirmada as *Cartas*, enquanto *Definições* é rejeitado. Simone Manon usa a classificação de Robin e Moreau, que sigio: *Hípias menor*, *Hípias maior*, *Íon*, *Protágoras*, *Apologia de Sócrates*, *Críton*, *Primeiro Alcibíades* (o segundo é duvidoso), *Cármides*, *Laques*, *Lísis*, *Eutífron*, *Górgias*, *Menexeno*, *Mênon*, *Eutidemo*, *Crátilo*, *Banquete*, *Fédon*, *República*, *Fedro*, *Teeteto*, *Parmênites*, *Sofista*, *Político*, *Timeu*, *Crítias*, *Filebo*, *Cartas*, *Leis* (MANON, 1992, p. 6-7).

governante e é significativo observar que morre pouco depois da derrocada de Atenas por Filipe da Macedônia (GIORDANI, 1986). Portanto, é num clima de princípio e culminância do declínio da hélade que o filósofo empreenderá seus esforços na reconstrução do estado ideal. Ainda assim, observa Giordani, a Atenas dessa fase clássica continua sendo:

O campo aberto para o desenvolvimento das liberdades individuais: o Estado existe para o cidadão. As instituições se adaptam às novas circunstâncias, evoluindo constantemente num sentido democrático. Os poetas cantam livremente suas emoções individuais, seus rancores e seus amores. As idéias livres criam doutrinas filosóficas inovadoras; as artes caracterizam-se pela variedade, beleza, elegância (ibidem, 1986, p. 111).

Como já referenciado, Platão no encontro com Sócrates estabelecerá o rumo definitivo de seu pensamento, porém, antes ainda de fundar sua escola e após a morte de seu mestre, empreende uma série de viagens que tem por finalidade o aprofundamento de seus estudos e o início de sua experiência como político (ou talvez formulador político). Vai a Megara e estuda com Euclides; ao sul da Itália e conhece Arquitas de Tarento; na Sicília revê seu amigo Díon e organiza uma idéia de governo para Siracusa; em Cirene na África conhece os *irracionais matemáticos* de Teodoro que irá, futuramente, influenciá-lo em seu conceito da *justa medida* (PESSANHA, 1996). De volta a Atenas funda a Academia em 387 a.C., fato que irá marcar profundamente não só o mundo helênico (pois para lá acorrerão sábios de toda a Magna Grécia), mas a própria história da humanidade. O contexto que, afinal, vai dar rumo ao pensamento platônico passa por fatos que vão desde seu descontentamento com a tirania do governante Crítias, até o excesso de democracia que para ele constitui o governo de Péricles⁶¹ e, principalmente, a vontade de fazer

⁶¹ No final de sua vida, já na velhice, Platão vai admitir a democracia como a forma de governo “menos ruim” que as demais.

justiça *post mortem* a seu mestre Sócrates, através da constituição de uma educação exemplar para o estado ideal, para que este não repita a condenação àquele que foi “o mais sábio e o mais justo dos homens” (*Fédon*, 118e).

Após a breve contextualização histórica do mestre da Academia, preciso admitir algumas dificuldades a quem se dedica a compreender Platão. O primeiro obstáculo é o esforço que tem que ser empreendido a fim de que não se faça uma analogia direta do pensamento moral da época (em especial naquilo que importa a este estudo, a *aretê* platônica) com os valores no século XXI. Esforço nunca pleno da ausência de aproximações indevidas. Outra dificuldade é a presença constante de mitos nos diálogos, forma que o filósofo encontra para “justificar” o momento do impasse que surge na reflexão racional (SOARES, 2002). Se isso não bastasse, ao contrário de outros pensadores antigos,

Platão não é precisamente um filósofo de sistema à maneira de Aristóteles, Plotino, Espinosa, Kant ou Hegel que expressam sua visão do mundo por meio de uma rigorosa exposição constituída por partes interdependentes e coerentes que, como os órgãos de um sistema, atuam em função de um todo e colimam uma verdade total ou geral (BINI, 1999, p. XLI).

O próprio estilo de seus escritos em forma de diálogo, tão estranho a nós, proporciona, na mesma medida, beleza e dúvidas. Por vezes, fica a impressão que o Sócrates platônico brinca com o leitor, fazendo-o sentir-se na ignorância. Platão provavelmente, porém, não tinha a mesma intenção que punha no seu personagem e mestre Sócrates e, talvez, nosso sentimento de que “falta algo” seja porque não sabemos mais lê-los - nem interpretá-los - adequadamente (KOYRÉ, 1988). Platão não tem a preocupação da construção de um método acabado, nem mesmo de começar e encerrar um tema num livro. Pelo contrário, para conseguirmos nos aproximar de sua concepção seja de “alma”, “idéia” ou “bem” necessitamos percorrer

o conjunto de sua obra⁶², para que tenhamos uma imagem razoável do que tentamos compreender. Hare lembra, muito apropriadamente, que Platão inventou a Filosofia e que, portanto, era natural que inventasse a terminologia à medida que ia caminhando e, nesse sentido, não conseguiu ser claro de todo (HARE, 1998). Além do mais, cabe ressaltar que nossa plena confiança no argumento racional só dificulta o entendimento do fundador da Academia que usa e abusa de mitos, exemplos, fábulas poesia. É essa forma literária do diálogo que, segundo Gadamer, evita um uso dogmático da palavra escrita, pois recupera o movimento vivo da conversação. Nos diálogos platônicos vemos a importância essencial do perguntar, o que constitui-se mais difícil que o responder. Os interlocutores⁶³ de Sócrates sentem na pele isso quando tentam inverter os papéis. O *Górgias* é apenas um dos exemplos (471d-472d). Para Gadamer é fácil perceber nestes diálogos, o discurso autêntico do inautêntico:

Na fala, quem só procura ter razão, sem se preocupar com o discernimento do assunto em questão, irá achar que é mais fácil perguntar do que responder. Assim, se livra do perigo de ficar devendo resposta a alguma pergunta. Na verdade, o fracasso renovado do interlocutor demonstra que aquele que pensa saber mais e melhor não pode perguntar. Para perguntar, é preciso querer saber, isto é, saber que não se sabe. E no intercâmbio de perguntas e respostas, de saber e não saber, descrito por Platão ao modo de comédia, acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas *a pergunta toma a dianteira*. Uma conversa que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essa coisa através de uma pergunta (GADAMER, 1997, p. 473-474).

⁶² Grube excetua *O Banquete* que para ele constitui o único diálogo em que Platão propõe e encerra um tema (GRUBE, 1994).

⁶³ Em outro livro o autor se refere aos interlocutores como semelhantes “a uma sombra em que todo mundo pode reconhecer-se” (GADAMER, Hans-Georg. *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós: Barcelona, 1999, p.60).

Para conseguir uma fisionomia adequada de Platão, muitos filósofos e historiadores da Filosofia⁶⁴ têm se debruçado no conjunto da obra do ateniense. Schleiermacher, entre outros, resgatou o platonismo como filosofia, visto que até o século XVIII Platão estava tão intimamente fundado na filosofia cristã, que passou a considerá-lo um teórico místico qualquer da idade média. O mérito de Schleiermacher foi estabelecer que a obra de Platão – como referi anteriormente – não era um sistema fechado⁶⁵ e sim uma forma diferente de se fazer Filosofia, através do diálogo. Jaeger explica que a virada de interpretação de Schleiermacher foi o estabelecimento não só da sua correlação entre os diversos livros, mas “o fato de lhe interessar mais expor a Filosofia e a sua essência através do movimento vivo da dialética do que sob a forma de um sistema dogmático acabado” (JAEGER, 2001, p. 583), e que o diálogo deveria ser compreendido a partir do ambiente da época áurea grega e, com isso,

[...] brotava um conceito de interpretação novo e mais elevado do que aquele que até lá servira de base aos Filólogos, circunscritos à gramática e ao estudo da Antiguidade; e podemos até afirmar que, assim como na antiguidade a Filosofia Alexandrina foi desenvolvendo os seus métodos à luz da investigação da obra de Homero, também *a ciência histórica do espírito alcançou no século XIX o seu máximo apuro, com a luta para conseguir compreender o problema platônico* (ibidem, p. 583-584, grifo meu).

Os comentadores que me auxiliam a justificar a permanência do pensamento do fundador da Academia, muitas vezes, caem em declarações apaixonadas em direção a ele. Caem? É possível fundamentar a atualidade de Platão sem escorregar

⁶⁴ Talvez não seja lugar aqui para levantar pormenorizadamente as ilustres figuras que contribuíram na interpretação da filosofia platônica. Antonio Freire, S.J., em seu livro *O Pensamento de Platão*, dedica o capítulo XIII ao levantamento destes teóricos e suas principais contribuições. O trabalho de Giovanni Reale é fundamental: o quinto volume (segunda parte) de sua *História da Filosofia Antiga*, no verbete dedicado a Platão, elenca os estudos fundamentais sobre o ateniense.

⁶⁵ Uma teoria enquanto sistema, era a forma filosófica corrente na Grécia, até então (JAEGER, 2001).

a uma apologia? Porque penso não ser possível, concluo este item da Dissertação à maneira platônica: juntando prosa à filosofia.

Gomes, na introdução de sua tradução do *Mênon*, fala de sua imensa tarefa declarando que a “águia de Platão” paira muito alto, que não é à toa chamaram-lhe “o divino Platão” (GOMES – Prefácio ao *Mênon*, 1992). Já Miguez, na sua introdução às obras completas, é poético ao dizer que na presença de Platão “todo o real se transfigura” e que o mestre parece “despertar-nos de um sonho” visto que levou a todo o tempo e a todos os homens “o poder de seu espírito” (MIGUEZ, 1966). Ressaltando a atualidade de sua obra, Koyré afirma que seus textos não envelheceram e que:

Questões indiscretas e perturbantes – o que é a virtude? A coragem? A piedade? Que querem estes termos dizer? – questões com as quais Sócrates aborrecia e exasperava os seus concidadãos, são tão atuais – e, de resto, tão embaraçantes e perturbantes – como outrora (KOYRÉ, 1988, p. 9).

“Gênio universal” é como o chama Tannery que acrescenta ser sua leitura a mais “sã e alentadora” (TANEERY, 2003). Manon vai mais longe ao opinar que não é nenhum exagero o que Alain falou a respeito do ateniense:

Não há nenhum erro em Platão. Nele está todo o pensamento humano. Platão é o único autor que é suficiente; mas ele não ensina nada. Ele nos acompanha, mas jamais nos força. É o único em que se pode confiar totalmente (ALAIN apud MANON, 1992, p. 11).

Giordani não tem dúvida em afirmar que Platão não deixou de abordar nenhum grande tema da Filosofia (GIORDANI, 1986), enquanto Reale declara que o sábio grego constitui o vértice mais alto do pensamento antigo (REALE, 1994). O maior estudioso da *Paidéia* grega, Jaeger, diz: “todos os séculos da Antiguidade que se seguiram a ele ostentam na sua fisionomia espiritual traços da Filosofia platônica (por mais metamorfoseados que estejam)” (JAEGER, 2001, p. 581). Opinião

semelhante compartilha Freire, ao dizer que o Filósofo da Academia “continua hoje tão atual como nos tempos em que regia a célebre escola Filosófica do Jardim de Academo” (FREIRE, 1967, p. 318).

Com este breve apanhado – os apologistas modernos são muitos – sinto-me encorajado a, no próximo item, penetrar mais profundamente no pensamento do Filósofo do século IV a.C., para buscar entender, posteriormente, a educação de nosso tempo.

2.1 Ensinabilidade⁶⁶ da virtude

Se, como dito anteriormente, o pensamento de Platão só é possível ser compreendido através do olhar abrangente do conjunto de sua obra, então, mesmo que dedique o estudo pormenorizado da virtude como aparece no *Mênon*, necessito do apoio de outros diálogos para que possa situar, de maneira mais clara, a virtude no diálogo referido. Naturalmente, não seria possível aqui detalhar os vinte e nove livros⁶⁷ do filósofo, mas ao tentar explicar a questão da *aretê*, e sua possibilidade ou não de ensino, preciso, ao menos, transitar pelas passagens mais significativas dos diversos diálogos que trazem à luz a polêmica de forma mais proeminente. Portanto, o esforço neste espaço da Dissertação será problematizar o ensino da *aretê* no pensamento platônico, dando continuidade ao capítulo precedente onde me ocupei com o mesmo tema na anterioridade platônica.

Qual o peso do ensino da *aretê* no conjunto da obra do fundador da Academia?

⁶⁶ José Trindade do Santos (1992), e outros, utilizam o termo para demarcar a tensão da possibilidade ou não de ensino da virtude. É nesse contexto que emprego a expressão.

⁶⁷ Conforme nota 60.

A julgar pelos depoimentos de alguns platonistas, a *aretê* era o tema mais recorrente nos diálogos, e não só em Platão. Parece que na antiguidade grega, discutir o ensino da *aretê* era um lugar-comum. Diógenes Laércio nos dá notícia de inúmeros diálogos de diversos autores que focavam o tema, mas, infelizmente, quase todos se perderam⁶⁸. É visível a preocupação do mestre nos seus livros em definir a *aretê* e ensinar os concidadãos a serem dignos da *polis*. Um primeiro aspecto importante a ser analisado é o afastamento de Platão de Sócrates, por mais que sua admiração ao mestre nunca lhe tenha permitido admitir claramente. Enquanto para Sócrates – segundo testemunhos de Xenofonte e do jovem Platão – era tranqüilo a identificação da *aretê* com a ciência e, portanto, a plausibilidade de seu ensino, decididamente esse ponto não recebe aprovação automática de Platão. A *aretê* poderá até ser objeto de ensino, mas a um custo bastante grande, pelo menos à compreensão do leitor moderno, pois:

O leitor-ouvinte de Platão, o público para o qual a sua obra foi escrita, era uma personagem singularmente avisada, avisada de muitas coisas que, infelizmente ignoramos e que, sem dúvida, ignoraremos sempre, e singularmente inteligente e penetrante (KOYRÉ, 1988, p. 14).

A problematização que, em seguida, faço desta questão, transitando por algumas obras do ateniense, justifica-se pelo fato de que, seja a *aretê* transmissível ou não, o diálogo é o meio para que ocorra o debate; ele é, de certa forma, uma espécie de virtude (SISON, 1992). Além do mais, o diálogo traz a possibilidade de uma discussão viva no tempo presente. Dito de outra forma, a virtude “nasce” no diálogo, mas não é gestação fácil, nem rápida: não pode ter solução imediata, nem

⁶⁸ Além do *Mênon*, restou um pequeno diálogo apócrifo denominado *Da virtude*, elaborado, talvez, por um aluno de retórica. O diálogo é incomparavelmente inferior ao *Mênon*, além de reproduzir em algumas partes o texto literal do mesmo. De acordo com Souilhé (1926), uma lição de aluno que teve a sorte de passar à posteridade.

perder-se infinitamente num debate estéril.

O diálogo faz-se exatamente no sereno alternar-se de perguntas e respostas até vislumbrar um pouco de luz. Nada mais que um pouco, pois nem o diálogo nem a virtude se esgotam: não se pode perguntar tudo como, tampouco, se pode admitir tudo como resposta (SISON, 1992, p. 194).

Por isso, o leitor de hoje, acostumado ao ensino de “sistema”, estranha esse “Sim”, “Como não?”, “Indubitavelmente”: a formação para Platão é bem mais essencial que a informação. Uma coisa que parece certa é que todos pretendem ser virtuosos, independente de como isso ocorrerá: se por ensino, por natureza, por um dom divino ou outra forma qualquer. Talvez, ainda, tenha que ser aceito, se não a ensinabilidade, ao menos alguma espécie de correlação, do contrário por que Platão estaria tão empenhado na educação se não fosse para melhorar o mundo? (GRUBE, 1994). De qualquer maneira, o que não é plausível de admitir na *aretê* é o ensino sofístico, o ensino regrado e com finalidade pré-concebida. Nesse debate, a opinião genial de Burnet esclarece porque, apesar de Platão, por vezes⁶⁹, fazer Sócrates expressar-se pela não-possibilidade do ensino da *aretê*, esteja querendo dizer algo, provavelmente, diferente:

O ponto de debate entre Sócrates e seus contemporâneos não era aquele (se a virtude podia ou não ensinar-se), senão outro mais fundamental sobre que tipo de virtude era idêntico ao conhecimento e, portanto, podia ensinar-se. Os sofistas não se equivocavam em sustentar que a virtude podia ensinar-se; se equivocavam pelo fato de que a virtude que pretendiam ensinar era justamente aquela que ao não ser conhecimento algum, não podia ensinar-se, e também pelo fato que ignoravam por completo aquela virtude superior que sim era conhecimento e a única, portanto, suscetível de ensino (BURNET, apud SISON, 1992, p. 42).

Por fim, preciso descrever, mesmo que de forma sucinta, a excelente explicação que Grube faz do *nous*. O autor sustenta que, se para Platão os homens praticam o mal por falta de conhecimento e propõe um tipo de educação para suprimir ou evitar

⁶⁹ Conforme *Protágoras*, 361a.

este mal, então é necessário procurar qual a natureza deste conhecimento no fundador da Academia. Quando deixa as generalidades, Platão identifica esta essência como o *nous* (em Anaxágoras o *nous* é o princípio ordenador do caos inicial do mundo; o termo é freqüentemente traduzido por “mente” ou “pensamento”). Grube começa por dizer o que não é o *nous* em Platão, dada a sua dificuldade de apreensão: 1) não é conhecimento técnico do tipo dos ofícios dos artesãos; 2) não é um desejo de saber tudo de qualquer coisa e, tampouco; 3) se assemelha ao “gênio” ou pessoa dotada de capacidade intelectual superior. O comentador busca o significado de *nous* sob três perspectivas distintas: o objeto de seu conhecimento, seu método de pensamento e o processo psicológico. Seu objeto de conhecimento são as idéias e inclui o conhecimento da beleza, da maldade, etc. Como método de pensamento, o *nous* pode ser equiparado ao método científico que analisa as hipóteses e inquiri as possibilidades. Finalmente, o processo psicológico, de compreensão mais difícil. Quando Platão, por exemplo, quer referir-se à forma, à idéia, usa a metáfora da luz solar⁷⁰. O bem supremo (que nunca é perfeitamente esclarecido pelo ateniense) é identificado aproximadamente com o recurso criativo do mito. Porém, até mesmo uma justificação transcendente, necessita esforço e não advém a qualquer um de forma indiscriminada. Hoje chamaríamos, aproximadamente, este processo psicológico de *intuição*. Enfim, caso a *aretê* seja objeto de ensino, deverá identificar-se com alguma espécie de conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas a conexão das condições psicológicas, um método definido e um conteúdo que Platão chama *nous* (GRUBE, 1994). Finalmente, o mesmo comentador formula e tenta responder uma importante questão: é impossível agir com má intenção se se está de posse do *nous*? Se o homem verdadeiramente

⁷⁰ Conforme adiante, p. 121.

dedicou-se à busca do bem durante sua vida, se renunciou ao excesso, se cumpriu as determinações do legislador⁷¹ nunca procederá mal, pois é contraditório alguém que alcança o conhecimento dos valores, conhece o bem e compreende o plano do universo atuar contra este plano “belo, verdadeiro e bom” em proveito próprio. Tudo, enfim, lhe satisfaz plenamente, dado que “seu conhecimento é bondade” (GRUBE, 1994, p. 390-391).

2.2 A produtividade da aporia

De acordo com o estilo e referências históricas, os diálogos costumam ser divididos em três fases: de juventude, maturidade e velhice. Os diálogos de juventude são também conhecidos como socráticos⁷² dada a forte influência do seu mestre neste período. Foram escritos, provavelmente, com Sócrates ainda vivo e retratam a forte presença do pensamento do mestre de Platão. Essa questão, como já referido anteriormente, não é tranqüila entre os comentadores. Encontram-se desde posições que defendem um pensamento bastante autônomo de Platão⁷³, como o entendimento de que essas primeiras obras contêm, quase que exclusivamente, a doutrina socrática⁷⁴. Seja como for, o jovem Platão buscava definir nestes primeiros livros uma virtude particular. Mas, inicialmente, essa preocupação era específica, ou melhor, a essência e o próprio segundo nome da

⁷¹ Conforme adiante, p. 72.

⁷² Ainda denominados diálogos menores, por pertencerem ao início do trabalho filosófico de Platão e, portanto, não conterem um corpo de doutrinas com profundidade teórica, nem uma visualização clara do pensamento autônomo do mestre da Academia.

⁷³ Conforme JAEGER, 2001; MANON, 2003 e outros.

⁷⁴ Conforme RAEDAR, 1905; MAIER, 1913; POHLENZ, 1913 (nota citada por JAEGER, 2001, p. 600 – a não ser pelos comentários de Jaeger, não tive acesso direto às obras).

obra referia-se a uma virtude particular. Porém, ainda não chega a definir a “virtude em si” o que só acontecerá posteriormente nos diálogos da maturidade ou, como defendido por alguns, nos diálogos de transição entre a primeira e a segunda fase.

Antes de iniciar a investigação dos diálogos menores, é necessário problematizar algumas questões. A primeira delas diz respeito à aporia. Esses primeiros livros (*Eutífron*, *Laques* e *Cármides*) levantavam uma série de temas, mas não chegavam a uma conclusão razoável. Portanto, aporéticos são chamados esses diálogos que após perguntarem o que é a piedade (ou religiosidade), coragem e prudência terminam com formulações do tipo: “... desviamos nosso pensamento [...], será conveniente, portanto, que voltemos a considerar o que é piedoso” (*Eutífron*, 15d); “temos que concluir disso, Nícias, que não descobrimos a verdadeira natureza da coragem” (*Laques*, 199e); resposta de Cármides a Sócrates: “como poderia eu saber aquilo que, segundo afirmas, nem vós sois capazes de descobrir o que é?” (*Cármides*, 176a). A pergunta que nos assalta imediatamente é o que levou Platão a “terminar” os diálogos dessa maneira? Quando pensamos na objetividade da ciência temos que admitir que, por mais dificuldades que possa existir na definição de conceitos, medidas, etc., é possível chegar a aproximações consensuais satisfatórias e, às vezes, até a certezas. Mas Platão não se ocupa disso. Seu esforço é pensar as virtudes. Ora, como fechar questão em tema tão controverso, em especial na Atenas do século IV? O que importa ao filósofo é levantar as problematizações que conduzam os discípulos à apreensão do *eidos*⁷⁵ das virtudes. Enquanto não souberem a essência da piedade, da coragem ou da prudência (ou temperança) não poderão julgar qualquer caso onde estas virtudes estiverem em

⁷⁵ Conforme adiante, p. 98.

tensão. Por mais que esses diálogos causem em nós uma sensação de não sair do ponto de partida, Jaeger é enfático ao dizer:

É preciso ser muito ingênuo para, do fato de nenhum destes diálogos terminar com a definição didática do tema discutido, tirar a conclusão de que estamos diante de um principiante que arrisca os primeiros passos, falhados, num campo ainda inexplorado teoricamente. Não. (JAEGER, 2001, p. 596).

A ausência de conclusão acaba por proporcionar ao discípulo (e ao leitor) uma eficácia educativa aplicável, talvez, inclusive em tempos modernos. Nesse sentido, com a pergunta “o que é a coragem?”, Platão não intenciona chegar à resposta objetiva, mas à formação do conceito da virtude em si. Cabe ressaltar que a colocação de dificuldades no discurso não era nova. Desde Zenão que negava a possibilidade do diálogo filosófico – à moda “a todo argumento, sempre há um argumento contrário” – que a Grécia conhecia este princípio. O Sócrates de Platão não abre mão – e muito provavelmente, também, o Sócrates histórico – de sua tradicional incerteza, pois não definir é de longe melhor do que apresentar resultados apressados e inconsistentes (HARE, 1998). Não podemos esquecer a luta de Sócrates contra os Sofistas. Estes sim possuíam um ensino com a promessa de não deixar nenhuma questão sem resposta. Sócrates demarca claramente sua posição, com a conhecida “só sei que nada sei”. Opta por deixar, se for o caso, perguntas sem respostas ao invés de arriscar conclusões falsas e contraditórias. Platão não permanecerá com a proposta aporética nos próximos diálogos, mas é inegável o significado pedagógico dos mesmos.

2.3 Relação da virtude com os demais temas platônicos

Existe em Platão uma relação intrínseca entre sua filosofia moral e sua epistemologia. O filósofo acompanha Sócrates na tese de que a virtude consiste em

um conhecimento. O mestre de Platão afirmava que ninguém pratica o mal voluntariamente e, se o faz, é por ignorância. O diferencial de Platão – e sua dificuldade – é que se a virtude é um saber necessita-se definir este saber. Ao mesmo tempo, o ateniense amplia e, de certa forma, modifica a tese socrática, pois pensa que a aquisição da virtude não garante a prática do bem. É possível que alguém tomado de cólera aja de forma irracional, embora seja um ato voluntário (CANTO-SPERBER, in: CANTO-SPERBER, 2003). Daí a importância da *sophrosyne*⁷⁶.

Se o objetivo de se adquirir a *aretê* possui fins práticos e pré-determinados na sofística (e só compulsoriamente atingir o bem), Platão pensa a aprendizagem da *aretê* intimamente com a felicidade. Independente de benefícios *a posteriori*, como um cargo no estado, a condição de alcançar a felicidade é tornar-se virtuoso. Apanhando a injustiça como exemplo, no *Górgias* Sócrates vai argumentar contra Pólo que é preferível a pobreza e até a doença do que a injustiça. O mais desgraçado dos homens é mais feliz se possui a justiça (*Górgias*, 468e-481b). Mas, afinal, o que é a felicidade? A prática filosófica, a apreensão da *aretê* é sua condição de possibilidade. Feliz é:

Uma maneira de ser determinada por um estado de alma e por uma forma de “agir bem” que constitui o fim de toda ação. Sobretudo, a vida feliz é a vida mais apropriada a nossa natureza moral; ela deve contribuir para a imitação do bem, para o domínio da parte racional da alma e para a manutenção da atividade do conhecimento (CANTO-SPERBER, in: CANTO-SPERBER, 2003, p. 346).

O prazer – que o jovem Platão exclui das condições de uma vida pautada no bem – passará a se considerado virtude nos livros da última fase de seu

⁷⁶ Aproximadamente, “prudência”, “temperança” ou, ainda, “cuidado de si”. Neste último sentido, assemelha-se a máxima do oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo” (OLIVEIRA, 1988). Alguns autores preferirão, ainda, traduzir por *sabedoria prática* ou *sabedoria moral*.

pensamento, como o *Filebo*. Um dos exemplos utilizados é a sede. Se a sede é um mal, então, quando tomamos água, cessando o mal, resta o bem ou o prazer. Porém, o prazer já não mais existe à medida que estamos saciados. Por isso, Platão correlaciona prazer e dor neste caso, concluindo não haver sempre oposição entre os dois. Ademais, os chamados prazeres físicos e todo corpo do programa de ginástica (tratada pormenorizadamente na *República* e nas *Leis*) têm a intenção clara de proporcionar ao indivíduo uma mente sadia, condição inicial para se tornar um cidadão de bem. O velho Platão se dá conta de que mesmo que quiséssemos, não conseguiríamos suspender os prazeres do corpo, sejam desejos sexuais, um bom vinho ou outros. O que importa aqui, repetimos, é a moderação destas práticas. A educação dos prazeres se opõe a seguir o instinto na busca desenfreada dos mesmos. Quanto mais o homem estiver participando dos valores supremos, mais o sentimento de prazer verdadeiro comporá sua alma.

Há um aspecto interessante na concepção de religião em Platão e na freqüência de sua recorrência ao mito nos seus diálogos, com a educação dos valores. Antes de Sócrates, o politeísmo impregnava o estado e o cotidiano dos cidadãos. Os deuses cumpriam função não só estatal (o culto obrigatório) como, também, ética. Devia-se à divindade as graças que o indivíduo recebia na vida privada, mas também, a falha humana, ou seja, o erro era devido menos à pessoa do que aos deuses. No limite, a “infração” era um descuido do protetor, muitas vezes, particular do cidadão. Platão quer o monoteísmo, aceita o rito estatal, porém, deixa muito claro que o homem é exclusivamente responsável pelos seus atos. É dele a glória, mas também o ônus do que faz. Portanto, a recorrência ao mito em seus diálogos não tem a intenção de fundamentar teologicamente sua filosofia, mas de buscar um

recurso de explicação lá onde o pensamento não mais alcança. Para alguns⁷⁷, Platão funda aí a metafísica.

Por fim⁷⁸, a relação da *aretê* com a arte. Esta deve ser julgada (aceita ou rechaçada), apenas secundariamente, sob o aspecto estético. Visa primeiramente servir a formação de pessoas justas, tendo como mirada o bem-estar da *polis*. Se o efeito moral da arte é mal, se a obra não faz homens melhores, então deve ser excluída (GRUBE, 1994). O comentador resume afirmando que Platão:

Ao subordinar, implacavelmente, em suas obras, a forma ao conteúdo terminou por relegar a totalidade da arte a instrumento de educação para os jovens e entretenimento para os adultos, considerando-o um elemento de muito menos valor para a vida dos homens, um elemento que, se não for controlado [...], poderá conduzir-los por mau caminho (GRUBE, 1994, p. 316).

Se a arte - seja a música, poesia, dança, etc. - far-se-á presente na educação platônica dada a importância de formar nos jovens uma têmpera de harmonia e autocontrole, por outro lado e fundamentalmente, deve instilar nos futuros guardiões ou governantes apenas bons exemplos que possam ser imitados.

2.4 As virtudes cardeais

O estado ter condenado à morte “o mais sábio e justo dos homens” é inconcebível para Platão. Só mesmo um governo com seus valores deteriorados e sem reis-filósofos poderia ter agido desta maneira. Os primeiros livros do ateniense ainda não retratam sua dor, pois seu mestre ainda vivia, mas está completamente

⁷⁷ Conforme ROBIN, 1943; BROCHARD, 1975 e outros.

⁷⁸ Poder-se-ia, ainda, relacionar a virtude com a saúde, visto que uma alma boa está imbricada com um corpo sadio.

encharcado da influência de Sócrates. Só posteriormente a esses primeiros livros o ateniense constituirá um corpo de doutrina com a marca de quem, inconformado com a injustiça cometida contra seu mestre, busca uma educação e um estado justo. Aquele jeito socrático de interpelar as pessoas, seja no ginásio⁷⁹ ou na rua, Platão vai transpor a seus diálogos de juventude. Algumas questões comuns a esses livros iniciais, bem como o tema da virtude particular, abordo em seguida.

Apesar de nos diálogos Platão referir-se a diversas virtudes e contra-virtudes (como o *Hípias Menor* ou do falso) e mesmo dedicar obras inteiras a discutir, por exemplo, a amizade no *Lísis* ou a beleza no *Fedro*, o filósofo vai deixar claro na *República* aquelas que para ele são as primeiras ou as denominadas *virtudes cardeais*⁸⁰. São elas a coragem, a prudência, a sabedoria e a justiça⁸¹. Possuem íntima ligação com as qualidades próprias do estado ideal, visto que para um grego da época áurea não havia a distinção (corrente hoje em dia) entre ética particular e ética de estado. Um bom carpinteiro ou um bom médico era alguém excelente não só na sua técnica específica, como também virtuoso e honrado por todos (MANON, 1992).

Filosofar é condição *a priori* para que as virtudes cardeais cresçam na alma do homem, visto que estão indissociavelmente ligadas. A valentia (ou coragem) torna-se vício ao invés de virtude se não for exercida com prudência. A realização suprema disso, por sua vez, depende da sabedoria. Pode-se, talvez, afirmar que a

⁷⁹ O ginásio na Grécia era o local público de encontro de jovens e homens maduros para conversação e exibição (oratória ou corporal).

⁸⁰ Assim foram nomeadas por Stº. Ambrósio (séc. IV d.C.) as quatro virtudes principais desenvolvidas por Platão na *República* (ABBAGNANO, 2000, p. 117).

⁸¹ Platão faz o exame dessas virtudes no livro IV da *República*.

verdadeira virtude reside na sabedoria. Por outro lado, a sabedoria exercida sem controle e orientação não resulta em produtividade. Por isso, ao mesmo tempo que a sabedoria engendra uma alma temperante, a temperança assegura que a sabedoria seja utilizada para bons fins. Para que essa formação se efetive, são necessárias algumas condições prévias no indivíduo, proporcionadas pela educação da sensibilidade⁸². Daí a importância que o ateniense confere ao desenvolvimento nas pessoas, desde a infância, da música, canto, poesia, etc.

Se há uma espécie de “solidariedade” entre as diversas virtudes, cabe ressaltar suas diferenças:

A coragem e a temperança são virtudes de exercício e de costume que implicam o esforço e a vitória da alma imortal sobre a alma mortal. A sabedoria, pelo contrário, tem uma evolução espontânea, uma vez aplainados todos os obstáculos (FOUILLÉE, 1943, p. 455).

Se a sabedoria é a virtude por excelência, a justiça, por abarcar as demais, é a mais elevada (MANON, 1992). Ela é “esse elemento que deu a todas o poder de nascerem e, após o nascimento, as preserva na medida em que está presente” (*República*, 434a). A justiça consubstancia-se em função da constituição da coragem, prudência e sabedoria, mas estas não se concebem sem a justiça, de forma que Platão deixa claro que a existência das diversas virtudes não caracteriza exercício isolado, pois formam todas uma unidade (FOUILLÉE, 1943). Canto-Sperber chama a atenção para o fato de que a justiça para Platão possui também finalidade prática como as demais. Além de corresponder ao conjunto de todas as outras, também significa as relações com o outro (CANTO-SPERBER, in: CANTO-SPERBER, 2003): consiste “em fazer o seu próprio trabalho e não interferir no dos

⁸² Essa educação para a sensibilidade é desenvolvida principalmente nos livros II e III da *República*.

outros” (*República*, 433e). Da mesma forma, a sabedoria não é só atividade teórica, mas também prática, quando, para além da compreensão do inteligível, é uma forma de assimilação do bem (*ibidem*, 428c).

A ordenação desta transversalização das diversas virtudes é papel do Legislador. Ele possui o conhecimento da medida ideal de cada uma e estabelece a justa medida não só entre as virtudes mas entre as virtudes e os vícios, pois a origem do mal encontra-se exatamente na ausência de medida. A principal aliança é a da coragem com a sabedoria, pois, além de garantir a paz ao estado, proporciona a felicidade dos indivíduos. Mas a coragem alia-se também à justiça que resulta em guardiões menos ferozes; a prudência com sabedoria evita que o homem se torne um tolo (*Político*, 306a-311c), além do que as pessoas tendem a reconhecer apenas um tipo de desordem na alma, representada pela depravação, covardia, impiedade, etc., mas não vêem a mais danosa: a ignorância. Ela faz com que os cidadãos, na maioria das situações, pratiquem o mal sem perceber ou mesmo querer. Há que se insistir: seja qual for a virtude – coragem, prudência, sabedoria – quando praticada em excesso torna-se um vício. Daí a importância da medida que Platão desenvolve no *Filebo*, incluindo o prazer não só como constituinte da natureza humana, mas, também, admitindo ser uma virtude. Em seu último livro, que ficou inconcluso, *As Leis*, Platão vai chegar a afirmar que sem experimentar a virtude e o vício o homem não se torna sensato (*As Leis*, 648a).

Importante ressaltar que, das virtudes *cardeais* aqui referidas, Platão não dedica um diálogo para problematizar especificamente a sabedoria⁸³ e a justiça. A

⁸³ Não considero o diálogo *Téages* ou *do saber*, já que acompanho a maioria dos estudiosos de Platão que colocam-no no grupo das obras *duvidosas*.

República, apesar de denominar-se “da justiça”, trata do tema muito mais amplo da construção do estado ideal, abordando, com isso, uma amplitude de assuntos que vão desde a própria justiça, discutida mais pormenorizadamente no Livro I, até seu conceito de alma, idéia, valores e outros. Como trato em seguida daqueles diálogos que receberam a preocupação de uma virtude particular por parte do ateniense, essas duas não serão retomadas. Isso não significa sua menor importância no conjunto do *corpus platonicum*, o que penso ter justificado acima, demarcando o conceito de sabedoria e justiça em seus diversos livros.

Por fim, se a justiça não só abarca as demais, como parece ser a virtude mais elevada, talvez se possa resumi-la na própria idéia de moral em Platão. O filósofo assim se refere na *República*: a justiça “quer” que o homem “assuma o comando de si mesmo, se discipline e conquiste a sua própria amizade” (*República*, 443d). Ora, mas afinal, o que é um homem justo? Em uma brilhante síntese, Simone Manon responde:

É um ser moderado, senhor de si mesmo, capaz de introduzir ordem e medida nos apetites do ventre e nos impulsos do coração, preocupado em realizar a concórdia interior dispondo o elemento inferior à docilidade com relação ao elemento superior.

É um ser corajoso, capaz de salvaguardar através dos sofrimentos e prazeres, tentações e decepções, os valores da razão. Um ser generoso que retém o melhor com toda sua paixão, pois não se deve chamar de coragem uma força posta a serviço de interesses estranhos ao interesse moral [...].

Finalmente, é um ser sábio, submisso à exigência essencial do bem, graças a esse longo trabalho de ascese que liberta pouco a pouco os olhos da alma do invólucro grosseiro das opiniões, das ilusões, dos erros de que é vítima aquele que não aprende a ver (MANON, 1992, p. 178).

2.5 Tentativa de definição das virtudes particulares

Não há possibilidade aqui de fazer uma análise exaustiva dos diálogos que tratam de virtudes particulares. O estudo mais pormenorizado será destinado ao *Ménon* que trata da *virtude em si* e sua ensinabilidade. A linha traçada, onde

confesso o arbítrio, segue duas preocupações: demarcar a trajetória que vai da tentativa de Platão em definir o conceito das virtudes particulares até o *eidos*⁸⁴ da virtude (sem interesse cronológico), e mapear na obra platônica as referências a virtudes específicas, tendo como foco neste inventário o último capítulo da Dissertação que buscará as possíveis conexões entre o ensino destas virtudes na Grécia do século IVa.C. e o ensino de valores na escola do século XXI. Já foi referido antes (item 2.1) a proeminência deste tema para o fundador da Academia. Para iniciar a apresentação das virtudes platônicas ressalto, ainda, o lugar superior que Goldschmidt coloca esta questão no conjunto da obra do ateniense. Em seu livro *Os Diálogos de Platão*, o estudioso ressalta que Platão não trata de outra coisa que não sejam os valores. São eles que fazem que, mesmo pensando diferente, em muitas ocasiões ajamos de forma concordante (um valor como a tolerância é um bom exemplo; o acordo de não agressão proporciona o convívio comum, mesmo na radical diferença – entendendo isso, claro, como datado e circunstancial). É interessante observar que este autor não faz a distinção, ou seria melhor dizer, acha-a irrelevante, entre virtude e valores. Trato disso no terceiro capítulo.

Como já foi discutido, Platão em seus primeiros diálogos não chegava a uma conclusão no que se refere à questão inicial proposta ou da própria intenção do diálogo. Mesmo em algumas obras posteriores, necessitamos de acuro para buscar a definição do mestre. Já problematizei antes (item 2.2) a questão da aporia. Não me ocupo aqui – não é esta a finalidade do estudo – de detalhar a aporia destas virtudes particulares, ou seja, de buscar em que medida Platão define ou não o que é amizade, piedade, etc. O esforço será, antes, descobrir as aproximações do que

⁸⁴ Conforme adiante, p. 98.

seja ou não cada virtude particular. Pois antes de Cármides dizer, no final do diálogo, que não pode definir o que seja a prudência, visto que nem Sócrates sabe-a, o traçado do diálogo é feito com uma série de possibilidades de definição, inclusive, por exclusão. Esse é o meu interesse.

Começo, então, pelo *Cármides*. Sócrates é apresentado ao belo adolescente Cármides. À proposta de Crítias (tutor de Cármides) para que o rapaz se desnude (exposição corrente na época), Sócrates sugere que seja “despida” sua alma. Sob o pretexto de tratar de uma dor de cabeça do jovem, o mestre de Platão começa por questionar a alma, visto que as dores do corpo e da alma curam-se em conjunto. O que vai inquirir Sócrates para o rapaz é o tema do diálogo: a temperança. Aliás, um assunto não muito familiar em nosso tempo. A *sophrosyne* possui traduções variadas⁸⁵. Pelo que se depreende do contexto da época, uma definição mais próxima na atualidade seria *autocontrole* ou *controle de si*. Segundo o entendimento de Oliveira em sua introdução ao diálogo referido:

O indivíduo *sophron* é aquele que tem o entendimento suficiente para conhecer os seus limites, saber ocupar o seu lugar, ser moderado, controlar-se, abster-se daquilo que possa ser considerado vergonhoso ou contrário às normas estabelecidas (OLIVEIRA, 1988, p. 30).

Também é possível acrescentar moderação, discrição e, no âmbito do estado, respeito aos valores da *polis* (ibidem, p. 31). Na primeira intervenção de Cármides, transparece que ele não ignora o conceito, tanto é que sobre a própria definição do termo diz que não seria prudente dizer que sabe da prudência. Ao mesmo tempo, um jovem de alta aristocracia dizer que ignora o conceito também não é prudente (*Cármides*, 158d). Após, Cármides surge com a primeira tentativa de definição:

⁸⁵ Conforme nota 76. A dificuldade de tradução do grego não é só em língua portuguesa; também o inglês, alemão e francês possuem o mesmo impasse (OLIVEIRA, 1988).

moderado é fazer as coisas bem feitas (ibidem, 159 b). Sócrates, como de costume, examina as respostas dadas e, após alguns questionamentos, o jovem torna com nova definição: a prudência faz o homem sentir vergonha e ser modesto (ibidem, 160e). Mais adiante, surge a melhor tentativa de definir o termo, desta vez pela boca do próprio Sócrates (neste momento em diálogo com Critias):

Portanto, só o prudente, e só ele, se conhecerá a si próprio e será capaz de indicar aquilo que sabe e o que não sabe. Nos outros será, igualmente, capaz de examinar se alguém sabe o que sabe e julga saber. Nenhum outro o consegue. *Isto é que é ser prudente, e prudência é conhecer-se a si próprio: é saber o que se sabe e o que não se sabe* (*Cármides*, 167a, grifo meu).

O diálogo continua com o pormenor da prudência não ser uma ciência e se teria alguma vantagem nisso (*Cármides*, 165-167). O livro termina com a indefinição do que seja a temperança. Platão, porém, põe na boca de seu mestre algo importante que poderia ter passado despercebido: seja o que for, a prudência é um bem e é feliz quem a possui (ibidem, 176a).

O *Eutífron* põe Sócrates a debater a piedade. Platão tinha em torno de trinta e dois anos quando redigiu o diálogo. Sócrates viria a morrer poucos anos depois, mas, como depreende-se do texto, a acusação de Meleto contra Sócrates, de “não cultuar os deuses do estado”, já corria no Tribunal. Portanto, este diálogo enlaça, com a *Apologia* e o *Críton*, a questão da condenação do mestre de Platão. O debate parece um drama tenso, pois ao mesmo tempo tem Sócrates que procurar uma definição de algo de essência transcendente, e por outro lado, se defende as leis do estado – e a religiosidade é uma destas normas – não pode ignorar a divindade. A questão de fundo será, então, a relação entre os homens e os deuses. Sócrates, porém, parece não conseguir disfarçar seu espírito mais filosófico do que religioso, visto que defende um culto de acordo com a natureza dos homens, onde a religião

do estado não se sobreponha à prática do bem (MIGUEZ, 1966).

Sócrates questiona Eutífron no instante em que este está prestes a fazer uma denúncia contra seu pai por ter assassinado um escravo. A primeira problematização do mestre em relação ao tema do diálogo é se denunciar o próprio pai não é um ato impiedoso (*Eutífron*, 4b). Eutífron responde com absoluta convicção de que seus amigos ou familiares até podem indignar-se com seu ato, porém, os deuses, com certeza, aprovam sua atitude (*ibidem*, 5d). A segunda idéia importante de Sócrates é questioná-lo como pode saber a real vontade dos deuses (*ibidem*, 5e). Mas Eutífron anda em círculos. Como sabemos, Sócrates busca a essência da piedade e não exemplos dela. Eutífron arrisca com “piedoso é aquilo que agrada aos deuses e ímpio o que não lhes agrada” (*Eutífron*, 7a). Sócrates mostra-lhe a inconsistência desta afirmação, pois se também é corrente que os deuses brigam e não possuem acordo em muitas coisas (Eutífron concorda com isso), como afirmar que acusar um pai é ato pio pelos deuses se um deles pode até concordar, mas o outro não (*ibidem*, 8b)? Platão faz em seguida Sócrates estabelecer um genial exercício de lógica. Mostra a Eutífron que “ser piedoso” é distinto de “agradar os deuses”. Um ato é amado pelos deuses quando é pio e não, é pio porque agrada os deuses. Portanto, primeiro é preciso saber o que é ser piedoso para, só depois, decidir se isso ou aquilo satisfaz os deuses (*ibidem*, 10e). Eutífron entrega-se a Sócrates. Como em outros diálogos, o personagem confessa: não sei mais o que dizer (*ibidem*, 11a). Antes de encerrar-se a conversa – concluída numa aporia e na proposta de que retomem o assunto em outro momento – Sócrates propõe a melhor, e talvez única definição do diálogo, mesmo que provisória: a piedade é algo como a justiça, se é que todo ato ímpio é, necessariamente, injusto (*ibidem*, 12a).

Outro diálogo considerado aporético é o *Laques*⁸⁶. A preocupação aqui é com a coragem ou valentia (alguns, ainda, denominam *valor*). A coragem é uma virtude essencialmente do guardião do estado, visando manter em si mesmo e nos outros um pensamento justo com relação ao que é um verdadeiro bem e um verdadeiro mal (MANON, 2003). Sócrates trava o debate com dois generais atenienses: Laques (primeiramente com esse) e Nícias. O segundo parece um espírito mais filosófico, ao ponto de Sócrates, paradoxalmente aos outros diálogos aporéticos, afirmar que Nícias fala da *aretê* em geral, mas não conseguiu definir a virtude específica da coragem⁸⁷ (*Laques*, 199e). Naquele tempo, a atitude de Lisímaco e Melesias (ambos de pouca participação no diálogo) era comum. Buscavam a melhor educação guerreira para seus filhos e é aos generais aludidos que irão recorrer. Porém, Sócrates os faz ver que apenas fazer frente ao inimigo não é suficiente (ibidem, 190e). A coragem é uma qualidade moral e que supõe um conhecimento: o conhecimento do bem superior à vida. A coragem verdadeira implica o conhecimento do bem em si. Certamente Laques e Nícias são valentes e honestos, mas falta-lhes filosofia (KOYRÉ, 1988).

O que Laques consegue propor (após a explicação de Sócrates do que seja a coragem em si) é que a valentia é uma “força da alma” (*Laques*, 192c). Mas o ateniense insiste que a força e energia sem inteligência de nada servem (ibidem, 193e). Como nos outros diálogos até aqui comentados, chegado o impasse,

⁸⁶ Goldschmidt dedica toda a primeira parte de seu livro *Os Diálogos de Platão* a analisar os diálogos aporéticos. Para ele, neste grupo encontram-se não só o *Cármides*, *Eutífron* e *Laques*, como também o *Hípias Maior*, *Lísis*, *Eutidemo*, *Teeteto*, *Íon*, *Hípias Menor*, *Crátilo*, *Mênon*, livro I da *República*, *Protágoras* e *Parmênides*. O autor parece não ter companhia a esta posição.

⁸⁷ Sócrates é quem propõe este rumo à Laques: “Não tenhamos demasiada pressa, meu amigo, a falar da virtude tomada em seu conjunto; a tarefa nos resultaria um pouco pesada. Limitemo-nos, para começar, a uma de suas partes para verificar a qualidade de nosso saber; isto nos resultará, provavelmente, mais fácil” (*Laques*, 190c).

Sócrates propõe outro rumo. Quem sabe a coragem não se assemelha com a fortaleza da alma (ibidem, 194d). Sócrates não chega a problematizar essa definição, pois em seguida Nícias entra na discussão. Primeiramente, esse segundo personagem, define a valentia como uma ciência do que se deve temer ou não (ibidem, 194e) para, na continuação, falar desta virtude como o bem que abarca não só a coragem como também a prudência, a justiça e os demais valores (ibidem, 198d). Porém, Sócrates interessa-se pela virtude específica da coragem. Ambos enredam-se nisso e finda o diálogo de forma cômica, com a briga entre Laques e Nícias, e na ausência de uma conclusão do que seja a coragem.

Realizado o estudo dos diálogos aporéticos que encaminham Platão a definir a forma da *aretê*, quero, em bloco, levantar algumas virtudes ou pseudo-virtudes que surgem em outras obras do fundador da Academia. Antes, ainda, ressalto que as virtudes individuais problematizadas nos diálogos acima, retornam freqüentemente em outros livros, mesmo que a proposta de fundo seja outra. Porém, na essência, não alteram substancialmente o conteúdo das discussões dos diálogos menores, no máximo, ampliam seus conceitos.

O *Lísis* debate a amizade. Talvez a virtude platônica mais compreensível no mundo contemporâneo. Após transitar por considerações como a amizade é o supremo bem (*Lísis*, 220b) e uma atração natural de duas almas carentes (ibidem, 221d), a melhor definição parece ser a de que a amizade é uma utilidade, uma entreatada espontânea (ibidem, 221e). O tema do dever é o assunto principal do *Críton* que possui conexão – como em outros livros – com a justiça. Críton arranhou uma forma de tirar Sócrates da prisão e salvá-lo da morte (*Críton*, 45b), porém o mestre não aceita. Essa atitude não é conforme a lei e o dever está acima de qualquer interesse (ibidem, 46c). Além do mais não se paga a injustiça com injustiça,

mesmo sendo nós os penalizados (ibidem, 49c). Devemos ao estado e aos seus concidadãos tudo o que somos e em hipótese alguma, portanto, poderemos dar as costas às leis da cidade (ibidem, 50d). O diálogo encerra-se com Sócrates dizendo a Críton o que as leis diriam a ele no momento da fuga:

Se morres, serás vítima da injustiça, não das leis, mas sim dos homens e se saís daqui vergonhosamente, trocando justiça por injustiça e mal por mal, faltarás ao pacto que te obriga conosco, leis, e prejudicará a muitos que não deveriam esperar isto de ti e a ti mesmo, bem como conosco, a teus amigos e a tua pátria (ibidem, 54e).

Já o breve diálogo *Hípias Menor*, provavelmente um escrito do jovem Platão, não apresenta o brilho de outras obras. Sócrates arranca seu princípio de que “ninguém faz mal voluntariamente” e mesmo sem um maior desenvolvimento do que intenta, vemos a proposição da falsidade como antivalor produtor no sentido de que se um homem que sabe o que é o bem, pode mentir, falsear a verdade, esse que engana com conhecimento de causa, acaba sendo mais hábil, mais instruído e mais capaz que aquele que o faz sem querê-lo. Se o homem instruído é sempre melhor que o ignorante, parece, então, que o falso com inteligência é melhor que o sem inteligência (*Hípias Menor*, 368a). Para fugir a esta conclusão tão estranha a Platão, é que vai surgir a idéia de que nenhum homem pratica o mal voluntariamente⁸⁸ (ibidem, 376b). Uma virtude tão cara aos gregos, a beleza, pensei da conveniência em trazer aqui, visto, como já justificado, que a finalidade do inventário das virtudes na doutrina do mestre da Academia é traçar as que proporcionam uma possibilidade de conexão com o ensino de valores na atualidade. Refletindo, porém, na exasperação do hedonismo contemporâneo, decidi citar o *Hípias Maior*. Cognominado “do belo” vemos Sócrates rebater as várias tentativas de definição de

⁸⁸ É visível aqui a correspondência do Sócrates platônico com o Sócrates histórico. Posteriormente, Platão irá reformular este conceito (conforme acima p. 61).

Hípias, pois o sofista fala de exemplos de beleza e não do belo em si: a identificação com uma bela virgem (*Hípias Maior*, 287e) ou que ser belo é ser rico, gozar de boa saúde, ser honrado por todos, chegar à velhice depois de ter prestado tributos aos pais mortos e receber belos funerais dos filhos (ibidem, 291e). Hípias, com seu imediatismo, arriscará ainda, que se um homem ridículo vestir-se com roupas adequadas, se tornará belo (ibidem, 294b). Sócrates tenta convencer-lo de que a aparência do belo não define o belo em si (ibidem, 295a). A primeira suposição socrática é que se algo for útil será também belo (ibidem, 295d). Depois relaciona com o proveitoso: se um corpo belo, uma instituição bela, a ciência e outras coisas tiverem proveito, serão belas em si (ibidem, 296e). Novamente neste diálogo, Platão põe na voz de seu mestre a identificação do bem com o belo (ibidem, 297b). A agudez de Platão proporciona a reflexão a respeito da subjetividade dos sentidos, para chegar-se a uma afirmação categórica de um ser belo. Sendo os olhos e os ouvidos os que determinam que isso é feio e esse outro bonito, e se olhamos e ouvimos de forma diferente (percepção), então é impossível um critério universal de beleza (ibidem, 303e). O diálogo encerra-se bem ao jeito sofístico com o aborrecimento de Hípias com a forma “palavreada” de Sócrates e, retomando com outro exemplo, diz que o belo é exatamente apresentar-se diante dos tribunais e conselhos com um discurso capaz de persuadir a ponto de ganhar as maiores honras (ibidem, 304a). Por fim, o *Filebo* que aborda o tema do prazer⁸⁹ coloca Sócrates e Protarco a debaterem se é a sabedoria ou o prazer que proporciona a felicidade aos homens (*Filebo*, 11d). Provavelmente, a vida humana deve conter uma mistura de ambos (ibidem, 22a). Para desenvolver essa concepção, Sócrates

⁸⁹ A questão de que o *Filebo* trata fundamentalmente do prazer é polêmica. Sônia Maria Maciel (2002) inventaria essa controvérsia e se posiciona pela “felicidade humana” como tema de fundo do diálogo.

passa a analisar os diferentes tipos de prazer. Primeiro a sua relação com a dor (ibidem, 31d). Prazer e dor formam uma combinação harmônica e quando esta harmonia se desintegra vem-nos a dor. A segunda espécie de relação é com a memória (ibidem, 34a), ou seja, o prazer é experimentado pela lembrança, independente do corpo. Os prazeres mistos são a terceira espécie. A mistura de prazer e dor pode acontecer exclusivamente no corpo, na alma ou em ambos (ibidem, 46d). A última espécie de prazer tem origem no espírito, ou seja, não são afetados pela dor. São eles: as belas cores, as figuras geométricas, a música, o aroma (ibidem, 51b). Para meu propósito, essa breve explanação dos conceitos de prazer que surge no *Filebo* é suficiente⁹⁰, visto que o diálogo é bastante complexo na análise da mescla de prazer (*edonê*) e sabedoria (*frônesis*). O arremate de Platão é que o prazer puro, das atividades espirituais, está em último lugar nesta hierarquia. Primeiro vem a medida, depois a proporção, em terceiro a sabedoria, em quarto as ciências, as técnicas e as opiniões justas (ibidem, 64c-67b).

O mestre da Academia não vê tarefa fácil definir o que seja a *aretê*, empreitada, aliás, não menos difícil do que buscar saber se a *aretê* é algo que se ensina. Antes de tratar este problema específico no *Mênon*, abordo algumas aproximações na obra de Platão.

2.5.1 O Eutidemo, o Górgias e o Protágoras

O primeiro aspecto significativo do *Eutidemo* ocorre quando Sócrates dialoga com Clínia para dizer-lhe que é necessário buscar a sabedoria ou filosofar para ser feliz (*Eutidemo*, 278d). Para alcançar este objetivo, entretanto, é necessário

⁹⁰ Conforme acima, p. 74.

descobrir qual é esta ciência (ibidem, 280b). Surge a crítica de que os sofistas possam portá-la (ibidem, 285b). Ela deverá constar obrigatoriamente, segundo Sócrates, da capacidade de ao mesmo tempo produzir e utilizar o que produz (ibidem, 288e). Várias artes são examinadas com o intuito de verificar se alguma delas cumpre estas condições. Após a querela dos sofistas contra Ctesipo e Sócrates, o mestre de Platão conclui que o método dos sofistas serve exclusivamente para eles e a mais ninguém (ibidem, 306b). O sentido geral do diálogo aponta a diferença de educação recebida por Clínias, a dialética, e a oferecida pelos sofistas. A primeira faz virtuoso quem procura Sócrates, a segunda deixa os alunos sem o conhecimento do que seja o bem. Surge uma virtude nova aqui: o êxito. Significa o correto emprego da técnica e do conhecimento (ibidem, 278e). Porém, em seguida, Platão faz ver que tudo isso sem a maior das virtudes, a sabedoria, de nada resolveria (ibidem, 279d). O ponto importante que interessa a esse estudo é quando Sócrates retoma que todos querem ser felizes e quem proporciona a correta busca da felicidade é a ciência, por isso os cidadãos almejam ser sábios (ibidem, 280e). Agora, diz Sócrates, todos estariam dispostos a qualquer sacrifício para atingir este conhecimento? Mas será que se ensina a ser virtuoso? O discípulo da dialética, o seguidor de Sócrates, Clínias, acha que sim, e o mestre de Platão responde que Clínias *tem razão, a areté se ensina* (ibidem, 282c). Entretanto, que ciência é esta e qual seu processo, Platão não esclarece. Sócrates dá voltas com os sofistas e termina na indefinição. Sem dúvida, é um tema caro a Platão e de difícil resolução. Afinal, ensina-se a *areté*?

Desfilam muitos temas no *Górgias* ou *da retórica*, mas a questão central é mesmo a crise das virtudes tradicionais. Novamente vão se opor duas posições: a perspectiva prática dos sofistas e o diálogo socrático que almeja a formação do bom

cidadão. O pós-nome *retórica* deve ser entendido no contexto de Platão. É mais que o entendimento moderno do uso da palavra, pois significava a preparação cultural de forma ampla. Saber expressar-se era sinônimo de boa educação. Se a retórica (o ensino que se opõe Sócrates) faz os homens melhores, então, deve haver um objeto específico. Górgias tem dificuldade em achar a resposta, até que arrisca ser:

A capacidade de persuadir pela palavra os juízes no Tribunal, os Senadores no Conselho, o povo na Assembléia, enfim, os participantes de qualquer espécie de reunião política. Com este poder farás teus escravos o médico e o professor de ginástica; e até o grande financeiro chegará à conclusão de que arranjou o dinheiro não para ele, mas para ti, que sabes falar e que persuades a multidão (*Górgias*, 452e).

Porém, há outras artes que persuadem e o mestre de Platão quer saber a qual Górgias se refere (*ibidem*, 453d). Aquela que seu objeto é tanto o justo como o injusto (*ibidem*, 454b), esclarece o sofista, para logo depois cair em contradição (*ibidem*, 461a-b). É quando entra Pólo no diálogo. Sócrates pede que os sofistas não se aborreçam com o que vai dizer: em sua opinião a retórica é meramente uma adulação (*ibidem*, 463b). Mais adiante, Platão faz seu mestre pronunciar a conhecida expressão de que, para ele, sofrer a injustiça é preferível a cometê-la (*ibidem*, 469c) e fazer o que nos agrada só é bem quando o resultado for proveitoso (*ibidem*, 470a). Para Sócrates a mais deplorável das imperfeições é a injustiça (*ibidem*, 477c), de onde se conclui, como já expus (item 2.4), que a justiça é a virtude mais elevada. Além da injustiça, a covardia, a intemperança e a ignorância⁹¹ são muito piores do que a doença e a pobreza (*ibidem*, 477d). O último e mais colérico sofista, Cálicles, entra no debate (*ibidem*, 481c) para declarar: teus

⁹¹ O oposto, claro, das virtudes cardeais: justiça, sabedoria, prudência e coragem.

princípios não são belos por natureza, mas apenas por convenção (ibidem, 482e)⁹². Bem mesmo são as vidas de delícia e liberdade sem freio (ibidem, 492c), continua o sofista. Após uma série de exemplos, Sócrates deduz (quase sozinho, dado a “teimosia” de Cálicles) que nem sempre aquilo que é bom é agradável, nem o mau necessariamente é penoso (ibidem, 497d). O ateniense encaminha o final do diálogo com uma longa exposição das virtudes principais de um homem - virtudes cardeais - (ibidem, 507a-c) e exorta Cálicles a dedicar-se à prática da *aretê*, só assim será um homem de bem (ibidem, 527d).

Se há dúvidas em relação à aporia do *Mênon*, parece não haver em relação ao *Protágoras*. Esse diálogo é o mais próximo do *Mênon* no que se refere ao tema do ensino da *aretê*. Nesse, porém, a solução fica decididamente em suspensão. Dois assuntos dominam a discussão entre Sócrates e o maior de todos os sofistas, Protágoras: o ensino da *aretê* e a relação entre as várias partes desta com a tese socrática da unidade das virtudes particulares. O início do diálogo assemelha-se ao *Górgias*. Sócrates quer saber qual a vantagem de se freqüentar os sofistas e, neste caso, a Protágoras (*Protágoras*, 311b). Hipócrates, que pede a companhia de Sócrates para ir à casa de Cálias (onde encontra-se Protágoras), responde que quer ir ao encontro do sofista, pois é ele mestre na arte de falar. Mas falar o que, questiona o ateniense, e Hipócrates já não sabe o que dizer (ibidem, 312e). No encontro com Protágoras, Sócrates refaz a questão da vantagem do seu ensino, ao que o homem de Abdera responde que o discípulo tornar-se-á melhor a cada dia, seja nos assuntos particulares ou nas questões públicas (ibidem, 318d). Sócrates, a princípio, não acredita que se possa ensinar a *aretê*, e justifica mostrando que a

⁹² Essa posição está na raiz da disputa entre *nomos* e *physis* na Grécia e que é desenvolvida por Guthrie no capítulo IV de seu livro *Os Sofistas*, 1995.

cidade a despeito de sofistas ou qualquer outro educador da *aretê*, não tem conseguido produzir cidadãos virtuosos (ibidem, 319b). Protágoras conta um mito para explicar que não só é possível ensinar a *aretê*, como qualquer cidadão está apto a adquiri-la. Mas deve escolher os mestres de virtude mais aptos, e ele é um deles (ibidem, 328a). O diálogo continua e na argumentação de ambos ficam patentes suas diferenças. A oposição está no modo como conceituam a *aretê*: “enquanto Protágoras as julga distintas porque, empiricamente, sabe que todas elas são diferentes, para Sócrates todas se reduzem a uma mesma realidade – o conhecimento” (PINHEIRO, 1999, p. 20).

O sofista tenta convencer Sócrates do fato da coragem não estar, necessariamente, imbricada com a justiça (contra a unicidade da *aretê* socrática), visto que há homens corajosos e injustos, justos e ignorantes (*Protágoras*, 329e). Diante do questionamento do mestre de Platão, Protágoras cede parcialmente: aceita que sabedoria, sensatez, justiça e piedade sejam semelhantes, porém, a coragem é diferente. Cidadãos com todos os defeitos, contrários às virtudes descritas, podem ser tremendamente corajosos (ibidem, 349c). Sócrates identifica a coragem com a sabedoria ao que replica o sofista afirmando que “não necessariamente” (ibidem, 351a). Na continuação surge o recorrente argumento socrático do erro ser fruto da ignorância (ibidem, 356e). O diálogo termina de forma estranha. Parece que Protágoras, que não abre mão da possibilidade de ensinar a *aretê*, já não tem convicção que a mesma seja conhecimento, enquanto Sócrates que, a princípio, não achava viável o seu ensino, intui que o mesmo é alguma forma de saber (ibidem, 361c)⁹³.

⁹³ Conforme Burnet, acima, p. 62.

Após esse longo percurso, buscando compreender a historicidade do conceito de *aretê* entre os gregos; o contexto que influenciou Platão, principalmente o encontro com Sócrates; a possibilidade da *aretê* ser alguma espécie de conhecimento; a importância da aporia enquanto exercício filosófico de autocompreensão; a estreita relação da *aretê* com os demais temas platônicos; o peso das quatro virtudes capitais para o fundador da Academia e a unidade das mesmas; o surgimento das virtudes particulares nos diálogos e a tentativa de defini-las; e, finalmente, a busca do conceito da “virtude em si”, passo ao estudo do *Mênon* que avança nas discussões tratadas até aqui e traz um possível encaminhamento à dúvida persistente: ensina-se a *aretê*? Não serei apressado em dar solução a uma das mais significativas polêmicas na obra do ateniense. Pretendo problematizar a própria tensão que fica no assunto, pois se em Platão a palavra parece ser sempre penúltima, não serei eu a dar a última.

2.6 A essência da *aretê* no *Mênon*

O lugar do *Mênon* no *corpus platonicum* corresponde ao início da segunda fase ou da maturidade⁹⁴. De fato, podemos perceber elementos tanto da influência socrática, como a tentativa de autonomia teórica do mestre da Academia (como mostro adiante, a teoria da reminiscência é o principal elemento que assegura uma independência no pensamento platônico). Platão tinha, provavelmente, vinte e seis anos quando elaborou o diálogo, de acordo com referências históricas fornecidas pelo próprio diálogo (BLUCK, 1961, apud IGLÉSIAS, 2001). Apesar de *Mênon*

⁹⁴ De acordo com Maura Iglesias, em sua introdução ao *Mênon*, o diálogo ocuparia um lugar intermediário entre os da primeira fase (juventude) e os da segunda (IGLESIAS, 2001).

declarar que é hóspede do grande político Ânito, a cena dramática parece ocorrer numa praça pública ou num ginásio⁹⁵. Entre os comentadores não há dúvida quanto à autenticidade do diálogo.

Mênon, a personagem que dá nome ao diálogo, é natural de Larissa (Tessália) e possui existência histórica. Pertence a uma nobre família que não economiza em sua educação, tendo, inclusive, escutado o grande sofista Górgias. É perceptível a influência destes “mestres da eloquência” em sua atitude. Expressa-se muito bem, possui idéias políticas ambiciosas, no entanto não caracteriza-se pela agressividade de outros sofistas (PALEIKAT, 1960). A existência histórica do personagem Sócrates é inquestionável. A questão, como já referi antes, é identificar o que há no Sócrates platônico do Sócrates histórico e vice-versa. É possível que a primeira parte do diálogo que trata da possibilidade do ensino da *aretê* caracteriza um Sócrates histórico. Já quando Platão apresenta sua teoria da reminiscência, o mestre de Platão talvez seja apenas o porta-voz de sua filosofia. O outro personagem é significativo não só na obra do ateniense, como na antiguidade clássica. Platão introduz um escravo (que acompanha Mênon) a fazer filosofia com Sócrates! Esse é um traço revolucionário naquele tantas vezes acusado de conservador. Por fim, o último personagem surge tão rapidamente quanto desaparece: trata-se do poderoso e influente político Ânito. Viveu na época de Sócrates, sendo um dos acusadores em seu processo de “corromper a juventude” e “não cultuar os deuses do estado”. Era muito rico, porém ascendeu ao poder não por sangue – visto que pertenceu à classe dos artesãos – mas por méritos próprios. A opinião de Grube é que a “repentina aparição de Ânito constitui, provavelmente, a pior peça de técnica dramática em

⁹⁵ Cf. nota 79.

Platão, tanto mais curiosa quanto que o *Mênon* é obra de grande vivacidade” (GRUBE, 1994, p. 351 – nota 17).

Quanto à estrutura, o diálogo possui um início inusitado. O afoito Mênon abre querendo já uma definição:

Poderias dizer-me, Sócrates, se a virtude se adquire mediante o ensino ou mediante o exercício, ou se não é consequência nem do ensino nem do exercício, e é por natureza que advém ao homem, ou inclusive se provém de alguma outra causa? (*Mênon*, 70a).

Com sua tradicional ironia, Sócrates argumenta que, ao contrário daqueles grandes sábios⁹⁶, ele não possui a capacidade de responder tudo de forma imediata (ibidem, 70b). Afinal, se nem ao menos sabe o que é a *aretê*, como saber se se ensina, ou qualquer parte dela (ibidem, 71b). Mênon surpreende-se pela “ignorância” do mestre de Platão e, como recebeu bom ensino de Górgias, pode – segundo diz – declarar o que seja a *aretê* (Mênon tenta a primeira definição). Ela é uma capacidade de gerir as coisas da cidade e com isso atender aos amigos e desprezar os inimigos. Quanto à *aretê* da mulher, é necessário que saiba administrar a casa e ser obediente ao marido. Além destas, há a *aretê* própria da criança, do velho e tantas outras (ibidem, 71c-72a). Sócrates troça com Mênon: “Na verdade, Mênon, tenho muita sorte: eu andava buscando uma única virtude e encontro em ti um enxame de virtudes” (ibidem, 72a). Sócrates, com alguns exemplos, tenta mostrar que o fato do homem, da mulher, da criança possuírem cada um uma *aretê* específica, não diz nada sobre o *eidos*⁹⁷ da mesma (ibidem, 72c). O discípulo tenta, pela segunda vez, definir a *aretê*: é a capacidade de comandar homens (ibidem,

⁹⁶ Os sofistas.

⁹⁷ Conforme adiante, p. 98.

73d). “Mas comandar de que forma”, pergunta Sócrates, “seria com justiça?” Ao que o outro responde afirmativamente visto que a justiça é *aretê*. *É aretê* ou *uma aretê*? – retorna o mestre (ibidem, 73e). Mênon encontra-se enredado e já não sabe o que dizer. Sócrates retoma outros exemplos da diferença entre unidade e multiplicidade. Mênon pede que ele próprio tente definir aquilo que não consegue. Sócrates ironiza respondendo à maneira dos sofistas e, desta vez, Mênon está satisfeito com o argumento. Porém, o mestre insiste: não é essa a melhor maneira de responder (ibidem, 76e). O discípulo encoraja-se e busca a terceira definição: *aretê* é desejar coisas belas e ser capaz de consegui-las (ibidem, 77b). Sócrates faz a crítica de que todas as pessoas querem coisas belas. A questão da *aretê*, neste caso, é saber quem é capaz de alcançá-las (ibidem, 78a-b). Diante Sócrates arrisca uma definição preliminar a partir do raciocínio de Mênon: *aretê* é o poder de conseguir as coisas boas (ibidem, 78c). Mas o argumento volta a ficar circular, pois o mestre de Platão é rigoroso: coisas boas com justiça? O “enxame” retornou. Mênon enceta um longo discurso para, ao mesmo tempo, confessar-se incapaz de responder e insinuar que Sócrates encontra-se na mesma situação (ibidem, 80a-b). O mestre quer voltar à investigação, entretanto, o discípulo passa à ofensiva:

E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te procurar que tipo de coisa, entre as coisas que não conheces? Ou ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberás que isso que encontraste é aquilo que não conhecias? (ibidem, 80d).

A saída de Sócrates é a sua teoria da rememoração (ibidem, 81a-c). A alma do homem é imortal. Antes de seu término, renasce novamente. Dada suas inúmeras existências, acaba por conhecer tudo. Conseqüentemente, não é de se admirar que possamos lembrar qualquer coisa, inclusive, o conceito de *aretê*. Logo, *aprender é rememorar*. Para provar sua tese, o mestre chama um escravo de Mênon e faz-lhe

uma série de perguntas sobre geometria. O escravo responde corretamente e, quando não encontra solução, Sócrates chama a atenção de Mênon de que ele irá rememorar o que, em potência, já possui em sua alma. O escravo consegue responder e Sócrates conclui que a aporia é essencial ao processo de conhecimento (ibidem, 82b-85b). A partir de agora ele terá prazer em procurar o que não sabe. No retorno ao diálogo com Mênon, o mestre ensina que o que fez o seu serviçal responder acertadamente – mesmo não conhecendo o assunto – foi uma *opinião verdadeira* (ibidem, 85c). O que segue é o aspecto central deste estudo. Mênon insiste na mesma questão inicial⁹⁸ e Sócrates, mesmo relutante, aceita investigar se a *aretê* é algo que se ensina (ibidem, 87b). Caso seja possível, então, necessariamente tem que ser uma ciência. Ambos tentam descobrir se a *aretê* é ciência. Inicialmente acordam que toda ciência é um bem; sendo a *aretê*, igualmente, um bem, então ela deve ser ciência (ibidem, 87c-89a). Em seguida, confirmam a hipótese ao ver que não é possível ser bom por natureza. É necessária uma educação para isso (ibidem, 89b-c). Porém, surge um problema: se a *aretê* se ensina por ser uma ciência, então, deveria haver professores deste assunto. E, para Sócrates, não há (ibidem, 89c). Ânito, neste momento, surge no diálogo e se enfurece ante a suposição de que os sofistas possam ser os tais mestres da *aretê*

⁹⁸ É significativa a tradução deste parágrafo (86c-d) por Maura Iglesias (PLATÃO, Mênon, Loyola/PUC-RIO, 2001), diferente, por exemplo, de Francisco Saramanch (PLATON, Obras Completas, Aguilar, 1966). A tradutora entende que Mênon pergunta não se a *aretê* é algo que se ensina, mas se essa coisa advém pelo ensino ou de outra maneira. Neste momento do diálogo, de fato, parece que Mênon não insiste de forma repetitiva com a mesma questão do parágrafo inicial (conforme acima, p. 89), pois se Sócrates não pode respondê-lo porque não sabe o que seja *aretê*, Mênon usa do artifício como se dissesse: “Pois bem, seja o que for essa ‘coisa’, é passível de ensino, ou não?”. No grego estabelecido por John Burnet (que acompanha a tradução), a palavra ἀρετή (*aretê*) só aparece no final da fala de Mênon, sugerindo - no meu ponto de vista - a perspicácia da tradutora.

(ibidem, 91c)⁹⁹. Os verdadeiros mestres são os próprios cidadãos da *polis* (ibidem, 92e). Mas como podem os atenienses, mesmo os melhores de todos, serem mestres de *aretê*, se alguns não conseguiram tornar bons nem os próprios filhos, pergunta Sócrates (ibidem, 93a-94e). Sai de cena o colérico Ânito. Volta a querela, se os sofistas são reconhecidos por todos como professores de *aretê*. Nem mais Mênon tem certeza; de onde o mestre de Platão desfaz a conclusão anterior, afirmando a não possibilidade do ensino da *aretê* (ibidem, 96c). Sócrates, no entanto, não desiste: talvez a ciência não seja o único critério para a possibilidade de conhecimento. Quem sabe a *aretê* não tem origem na *opinião correta*. Se não temos a compreensão do que seja a *aretê*, podemos, pelo menos, possuir uma opinião verdadeira (ibidem, 97b), nada inferior à ciência. Isso não significa que elas sejam idênticas. As opiniões corretas nos advêm, são importantes, porém, duram pouco. É pela dialética que efetiva-se a reminiscência e, gradativamente, aquilo que era opinião verdadeira, transforma-se em ciência (ibidem, 97e). O *Mênon* finaliza com Sócrates recapitulando a discussão: a) o homem possui a *aretê* por ciência ou por opinião verdadeira; b) ambas não são algo da natureza, portanto, a *aretê* não advêm por natureza; c) os homens não são bons por natureza; d) quanto à possibilidade de ensino, se fosse ciência isso seria possível; e) mas para ser possível o ensino de uma ciência, são necessários mestres da mesma; f) mas parece que não há esses professores, portanto, a *aretê* não deve ser ciência nem coisa que se ensina; g) porém, há acordo de que seja a *aretê* um bem; h) mas, o que nos faz possível esse bem é a ciência ou opinião correta; i) se ocorre um bem fora dessas duas possibilidades, só pode ser por obra do acaso, não pelo agir humano; j) concordou-

⁹⁹ Na opinião de Santos essa aparição de Ânito faz as vezes da Introdução que, diferentemente dos outros diálogos, o *Mênon* não possui (SANTOS, 1992).

se já, que a *aretê* é “coisa” que não se ensina, portanto, também não é ciência; l) nesse sentido, os grandes homens de estado não são virtuosos por nenhuma ciência ou por sabedoria; m) eles o são, então, por uma opinião verdadeira¹⁰⁰ e se utilizam, muitas vezes, da palavra inspirados pelo deus; n) portanto, a opinião verdadeira nada mais é que uma concessão divina (ibidem, 98c-99c). O diálogo termina com Mênon concordando com Sócrates que a *aretê* só nos aparece por concessão divina. Ao menos que exista um homem muito superior aos outros em sabedoria (ibidem, 100a). De qualquer forma, somente será possível saber se a *aretê* é algo que se ensina se, antes, voltarmos a pesquisar o que seja a virtude em si (ibidem, 100b).

O *Mênon* possui a riqueza de conter uma série de concepções que irão desenvolver-se novamente em outros diálogos. Assim é: a teoria da reminiscência, opinião verdadeira, ensino sofístico. Especialmente interessante à finalidade desta Dissertação, é a passagem da opinião (*doxa*) para o conhecimento (*episteme*). A palavra *doxa* surge pela primeira vez como conceito com Platão (GADAMER, 1999). Se Sócrates não apreende o que seja *aretê*, isso não significa que ele não possa ter uma opinião. Porém, a busca é pela *episteme*, visto que a *doxa* “abrange o domínio da crença, *pistis*, e o da fantasia, da imaginação, *eikasía* que tem por objeto o devir, o sensível” (PAVIANI, 2001, p. 92). Já a *episteme* é o lugar da “ciência do raciocínio, do entendimento, *dianoia*, onde se situam a geometria e as ciências correlatas, e a ciência da intelecção pura, *noesis*, que investiga o ser, o inteligível” (ibidem, p. 92-93). Para a educação da *polis*, isso possui uma importância fundamental. O agir apenas por *doxa*, sem consciência, pode levar o homem a ter hábitos saudáveis e

¹⁰⁰ Maura Iglesias prefere *feliz opinião* (*Mênon*, 2001, 99c), enquanto Ernesto Gomes, *bom-senso* (*Mênon*, 2002, 99c).

ser correto com os outros, porém estará sempre sujeito à instabilidade (ibidem, p. 177). Entretanto, Platão não acreditava que todos os cidadãos da *polis* alcançariam o “conhecimento supremo”. Pelo contrário, isto estaria reservado a poucos. Se o povo, no entanto, recebesse o hábito da virtude poderia, ao menos, ter uma “justa opinião” (MANON, 1992; VIVES, 1970).

Inegavelmente, o assunto central do diálogo é a *aretê*. Não mais uma em particular, mas a *aretê* em si e, mais que isso, a possibilidade ou não de seu ensino. Talvez o tema central não seja seu aspecto mais importante, mas resida exatamente no paradoxo existente do ensino de algo que não sabemos bem o que é (SOARES, 2002). O certo é que o assunto é recorrente em Platão. Aquilo que já tinha se esboçado nos diálogos da primeira fase, nas espécies de ensino da época, no *Górgias* (dialético e sofístico) e na busca do conceito de *aretê*, no *Eutidemo* e no *Protágoras*, amplia-se neste diálogo que trata com maior especificidade do tema¹⁰¹. Na leitura da obra do ateniense, quase que conseguimos transpor-nos àquela época e intuir a força que possuía a capacidade de falar bem que estava na raiz do ensino da *aretê*. Absolutamente nada atraía mais adolescentes, jovens, homens maduros do que duas ou mais pessoas debatendo um assunto qualquer ou como se dizia: disputando quem venceria o duelo. Só assim podemos abstrair a importância da oratória para os gregos. Costuma-se ver a educação da *polis* voltada à política ou a política ter como finalidade primordial a educação do povo. Penso que as questões estão imbricadas: educação e política, política e educação constituem a essência da Atenas do século IV e seria difícil determinar a proeminência de um ou o que “vem antes”.

¹⁰¹ Conforme acima, p. 17.

Que a *aretê* existe está assentado. O problema é sua origem para poder responder a Mênon da possibilidade de ensino. Vimos que a ciência não é a condição dessa plausibilidade, pois não há professores da mesma. É necessário que exista alguma coisa qualquer que sirva de suporte: ela é a opinião correta. Sua gênese é a rememoração do conhecimento que em sua totalidade já possuímos, graças aos inúmeros renascimentos da alma. Entretanto, a opinião verdadeira não pode ser transmitida de forma segura, a menos que exista um homem que:

Não tenha uma mera opinião verdadeira, mas conhecimento: conhecimento das idéias, que são as explicações da razão pela qual as coisas são como são, e que são, também, por causa da dependência das outras idéias em relação ao bem, explicações de como é melhor que elas sejam. Os detentores deste conhecimento são as únicas pessoas que podem determinar que tipo de vida é boa, e, portanto, as únicas pessoas que podem providenciar a educação [...] e a governação que são as condições necessárias para a vida boa (HARE, 1998, p. 72).

A recorrência ao mito (teoria da reminiscência), possui influência do orfismo de Pitágoras¹⁰², mas com finalidade distinta em Platão. A explicação religiosa ou lendária que o fundador da Academia estabelece não propõe uma ascese ou crença pela fé. O mito é a metafísica em Platão. Aquilo que o ateniense não consegue expressar pela razão, utiliza-se de uma figura¹⁰³. Ele possui a intuição – uma quase certeza – que a *aretê*, de alguma forma, prende-se aos homens (ou a alguns homens), mas não vê como fundamentar sua convicção. Modernamente, abandonaríamos, por isso, a questão. Platão não. Sua obstinação é nossa sorte!

Enquanto o *Protágoras* restringe-se à afirmação de que a *aretê* é um saber, o *Mênon* objetiva determinar que saber é esse. Na referência a Callot, Sison esclarece

¹⁰² Pitágoras de Samos (580/78 - 497/6 a. C.) apanhou o conteúdo da religião órfica já existente e modificou-a. Para ele, o processo de libertação da alma resulta de um trabalho intelectual que a purifique.

¹⁰³ Conforme HEGEL, 1996, p. 437; MANON, 1992, p. 95; VIVES, 1970, p. 196.

que para o autor a saída do problema da ensinabilidade da *aretê* no diálogo, tem a ver com a ensinabilidade da dialética enquanto método da ciência moral.

Seu instrumento principal é a razão, impulsionada pelo Eros, o amor ao saber. Através dela se revela a verdade na intimidade da consciência individual. Em consequência, poderia dizer-se que todo ensino, todo esforço por transmitir ou tomar pensamentos emprestados é inútil; e que jamais efetuará a desejada moralização da alma ao revelar-se - por via de conhecimento - a essência da virtude (CALLOT apud SISON, 1992, p.50-51).

Mesmo admitindo-se que a *aretê* não é objeto de ensino – por ser caráter individual da razão – a educação e o hábito podem fazer de cidadãos comuns homens virtuosos (ibidem, p. 51). O problema, mais uma vez, é definir o que seja isso: *ensino*. Se for a arte professada pelos sofistas não é ensino, não é ciência, não há ensino da *aretê*. Porém, se estabelecermos um outro tipo de conversação, um processo interrogatório aberto, um contínuo diálogo, o resultado é completamente outro. O fundamental é que indaguemos a nós mesmos. Sem isso, não começamos a pensar nem avançamos na *aretê*. Agora, toda pergunta pressupõe uma resposta, mesmo que seja sem palavras. Portanto, é provável que a *aretê* não surja como um nascimento, mas seja um constante vir-a-ser proporcionado por esse jogo ininterrupto de pergunta e resposta (SISON, 1992). Capelle entra na disputa para opinar que sim, a *aretê* para Platão pode ser ensinada, mas isso só ocorre quando o ateniense estabelece sua teoria do conhecimento. A única condição é que seja realizada por um verdadeiro mestre: como Sócrates, por exemplo (CAPELLE, 1972).

O *Mênon*, como já referido, faz parte desta transição entre as primeiras obras do fundador da Academia e os diálogos da segunda fase. Por isso acaba por apresentar tanto o estilo antilógico - característico das obras onde prevalece a pergunta “o que é?” e cada resposta do interlocutor é submetida a uma refutação que visa, mediante a introdução de exemplos consensualmente aceites, a obtenção

de uma proposição contraditória (SANTOS, 1992) - como o estilo hipotético¹⁰⁴ - representado pelos livros que buscam superar a aporia, onde, a partir de uma proposição conhecida ou dada como verdadeira pelos dialogantes, serão extraídos os raciocínios que permitirão chegar às respostas às suas perguntas (ibidem, p. 23). O que difere o *Mênon* dos diálogos exclusivamente aporéticos é não permanecer na ignorância daquele que pergunta, procurando pela via de hipóteses sucessivas, uma definição ou, no mínimo, uma tentativa de superar o não saber. As “opiniões verdadeiras”, afinal, não são mais nem menos do que hipóteses e devem sua aparição ao aceite de ambos os dialogantes (ibidem, p. 25).

A maior riqueza (e dificuldade) do *Mênon* está em resolver o paradoxo: como pode a *aretê* ser um saber enquanto o saber mesmo não é possível, e a *aretê*, no entanto, estar ao alcance de alguns que não podem transmiti-la? Em primeiro lugar, o favor divino faz com que poucos homens atinjam a *aretê*. Porém, adquirida, ela não pode ser transmitida (ibidem, p. 27). Mas então, terá Sócrates recebido esta graça divina? Será ele um mestre de *aretê*? Santos é esclarecedor ao explicar que as respostas às duas perguntas são diferentes. Sim, Sócrates recebeu o favor divino, isso não resta dúvida: o oráculo de *Delfos* “prova-o”. No entanto, ele não pode transmitir a *aretê*. Ora, a *aretê* não é um saber? Sócrates “só sabe que nada sabe”! (ibidem, p. 27). Mas ele é um “agente” da reminiscência. Isso não é condição para ser virtuoso, mas pode ajudar... Koyré sintetiza, ao afirmar que o fato de a *aretê* não ser ciência (pois não se ensina), não é para ser tomado à letra:

¹⁰⁴ Santos denomina os diálogos antilógicos de *destrutivos* e os hipotéticos *construtivos* (SANTOS, 1992, p. 22). Goldschmidt pensa que o diálogo fracassa em sua intenção de discutir a ensinabilidade da virtude, porque o método por hipótese não é apropriado à discussão dos valores (Goldschmidt, 2002, p.118).

Não se ensina, mas *pode-se* ensinar. [...] E é, de resto, absoluta verdade de que não haja mestres da virtude e que ela não seja ensinada? Que faz então Sócrates? Não é claro que toda a sua ação [...] não é mais que um ensino da virtude? (KOYRÉ, 1988, p. 27).

O autor não tem dúvida disso, tanto que taxa: “sim, a virtude ensina-se [...] mas não se ensina a *Mênon*” (ibidem, p. 27).

Só mesmo a leitura atenta dos quatro livros de Werner Jaeger sobre a formação do homem grego, encontrará a declaração que todo o seu esforço, desde o livro I com as epopéias homéricas, destina-se a explicar a filosofia platônica¹⁰⁵; porém, mais que isso, o autor tem uma preocupação específica: a *paidéia* grega ou a história cultural, educativa e de formação do homem daqueles tempos. Como este estudo versa sobre Platão, não no aspecto exclusivamente filosófico, mas nas suas inter-relações com a educação, talvez, então, não seja ametódico concluir o capítulo dando exclusividade às observações de Jaeger no que diz respeito ao seu estudo do *Mênon*.

Nesta obra de Platão, surge pela primeira vez o conceito de totalidade ou *eidos* que Jaeger explica dizendo referir-se àquilo em que este algo chamado “virtude” no caso do *Mênon*, “coragem” no *Laques*, “amizade” no *Lísis*, etc. não surge como múltipla e variada, mas como uma e mesma *aretê*, a unidade das virtudes (JAEGER, 2001). Esse *eidos* não é outra coisa senão o bem na totalidade.

Jaeger entende que o diálogo de Sócrates com o escravo de *Mênon*, constitui o momento mais brilhante do texto, pois seria a demonstração da certeza num método científico em detrimento à experiência sensível (ibidem, p. 709). Essa cena do diálogo, como sabemos, é a construção de sucessivos quadrados no chão, onde

¹⁰⁵ Conforme Jaeger, 2001, p. 476.

Sócrates inquiri o serviçal a respeito de questões geométricas. Platão dá significativa importância às matemáticas. Essa ciência serve de ponte para que o fundador da Academia busque a natureza daquele conhecimento intuído pelo Sócrates histórico (ibidem, p. 710). O episódio do escravo é significativo, ainda, pois a aporia ali provocada (84c) e resolvida (85b) é precisamente a fonte do conhecimento e da compreensão (ibidem, p. 711).

A teoria da reminiscência que surge pela primeira vez neste diálogo será desenvolvida em pormenores no *Fédon*, na *República*, no *Fedro* e nas *Leis* como teoria da imortalidade da alma e o mundo das idéias. O que importa para Platão, aqui, é mostrar que a verdade encontra-se já na alma de cada cidadão. Por isso, o ateniense resiste em falar de *ensino*. Isso é tarefa dos sofistas. Aprender “não consiste numa assimilação passiva, mas antes numa procura esforçada, que só é possível pela participação espontânea de quem quer aprender” (ibidem, p. 712). O que coincide com a idéia de que educação é auto-educação ou, nas palavras de Gadamer, educar é educar-se.

Com o auxílio da *República*, o comentador acha resposta para a importante questão da essência da *aretê*. Todos os bens particulares (saúde, riqueza, coragem, etc.) não serão verdadeiros bens se não estiverem acompanhados da razão. Portanto, a essência da *aretê* é o saber utilizado racionalmente. É quando a alma (sede do pensamento) medita sobre a essência das virtudes supremas.

Por fim, Jaeger parece ele mesmo ter sido atingido pelo “peixe elétrico” do *Mênnon* e “não saber mais o que dizer”, pois estabelece inicialmente que “Platão prefere acabar o diálogo com uma aporia autenticamente socrática” (ibidem, p.714), pois se a *aretê* é um saber, tem que constituir-se possível de ser ensinada e como

não há mestres de *aretê*, está criado o impasse. Porém, logo adiante o comentador diz:

Assim, ao terminar o *Mênon*, continuamos, aparentemente, no mesmo lugar em que estávamos no Protágoras. Mas isso é só aparência, pois na realidade o novo conceito do saber que com o auxílio dos exemplos matemáticos adquirimos na parte central do *Mênon*, abre-nos as perspectivas para um tipo de conhecimento que não é suscetível de ser ensinado do exterior, mas nasce na própria alma de quem o inquiri com base numa orientação correta do seu pensamento (ibidem, p. 715).

O autor, além disso, concorda com outros intérpretes quanto ao fato de que a *aretê* não é possível ser ensinada nos moldes dos sofistas, mas se houver um educador melhor que todos os homens, isso é possível. Ora, Sócrates é esse homem (ibidem, p. 715). E conclui explicando que o dilema da não possibilidade da transmissão da *aretê*, possível apenas com um auxílio divino, é apenas aparente. Quando Sócrates, despretensiosamente, diz que “a não ser que” exista um estadista capaz de fazer virtuosa outra pessoa, este “a não ser que” é a solução do dilema: Sócrates é o verdadeiro estadista. Daí, concluo eu, se Sócrates é alguém que pode transmitir a *aretê* (mesmo considerando a necessidade de algumas condições prévias na alma do outro - fruto do programa rigoroso de educação da *República* e das *Leis* - e seja contemplado com o bafejo do deus), então, há que se admitir sua ensinabilidade.

Encerro o capítulo com algumas referências à significância do *Mênon* no conjunto do *corpus platonicum*. De acordo com Santos, constitui-se como um diálogo singular dada a variedade de abordagens com que é apresentado o tema da *aretê* (SANTOS, 1992). Goldschmidt fala que a estrutura do diálogo não é comparável a nenhum outro, fundamentalmente, pelo seu método por hipótese (GOLDSCHMIDT, 2002). O *Mênon*, finalmente, é considerado por muitos como o melhor diálogo para conhecermos, de uma forma ampla, a doutrina filosófica de Platão. Aí o mestre da

Academia imprimiu, pela primeira vez, seu selo de Filósofo (PALEIKAT, 1960; GOMPERZ, 1952; HARE, 1998).

Virtude é palavra conhecida ainda hoje, mas é o termo valor que, aproximadamente, toma o assento do antigo sentido ético da *aretê* dos gregos. Antes, portanto, de debruçar-me na questão do ensino de valores, preciso, primeiro, ver como se deu a passagem do termo virtude para valor na modernidade, suas aproximações e distinções. É disso que me ocupo no próximo capítulo.

Se for permitido, termino, ainda, com uma apologia:

De uma lucidez exemplar, Platão soube conservar, apesar das desilusões, uma confiança generosa nas virtudes da ciência, ciência à qual consagrou a vida por que era, para ele, sinônimo de sabedoria. Personalidade excepcional, soube aliar, por uma espécie de graça, única na história da filosofia, o fervor místico ao rigor racionalista, a imaginação poética à abstração matemática, o desprendimento do contemplativo ao engajamento do homem de ação. Chamaram-no, e com justiça, “o divino Platão”: nesse homem, encontra-se o homem inteiro (MANON, 1992, p. 5).

3 SURGIMENTO DA TEORIA DOS VALORES

O conceito de *virtude* não desapareceu do vocabulário contemporâneo, mas é inegável não só a perda de sua força vinculante à moralidade antiga como, inclusive, a dificuldade de definição na atualidade¹⁰⁶. É verdade, porém, que alguns autores não se ocupam em distinguir a transição que ocorre do termo *virtude* para *valor*¹⁰⁷, mas se for analisado que o conceito de *aretê*, não só em Platão, mas em toda a antiguidade, como discuti nos capítulos precedentes, estava intimamente ligado ao conceito de *bem* ideal, então, parece-me essencial a distinção. É possível, inclusive, que seja no terreno axiológico que a contemporaneidade tenha trazido até nós, em relação à antiguidade, algumas idéias inteiramente novas (MEYER, apud HESSEN, 1967). O idealismo platônico não faz distinção entre *bem* e *ser* ou, mais apropriadamente, o *ser* não existe para o filósofo da Academia. É por isso, que à mentalidade grega torna-se impensável separar bom para isso e bom para aquilo: se alguém é bom, é bom cidadão, bom pai de família, bom artífice. Ou, ainda, estado ético e homem ético são uma e mesma coisa. Existe um *bem* ideal e pronto. O homem grego pode não apreendê-lo na totalidade, mas isso é outra coisa. O *bem* é

¹⁰⁶ Com o termo *valor* incorporado à modernidade, tornam-se raros os trabalhos referentes ao conceito de *virtude* em nossos dias. MacIntyre é uma das exceções. Em seu livro *Depois da Virtude*, vai defender o conceito original aristotélico de *aretê* que, em sua opinião, perdeu-se na atualidade.

¹⁰⁷ Goldschmidt defende que Platão não trata de outra coisa que não sejam valores - ou pseudo-valores ou antivalores (GOLDSCHMIDT, 2002) -, o mesmo que Franquena e outros que dizem que em Platão já encontra-se a moderna axiologia (FRANQUENA, 1967; MOREAU, apud OGIEN in: CANTO-SPERBER, 2002; HESSEN, 1967).

uno e todos sabem disso. Quando o conceito metafísico de *ser* surge e aparta-se do *bem*, é necessário cunhar outro termo, pois *aretê* não mais se sustenta. Esse termo foi buscado na economia e é, justamente, o *valor* (KUHN, apud SCHNÄDELBACH, 1991). É nesse instante que renasce¹⁰⁸, revigorado, o tema que vai ocupar, até hoje, o debate acalorado entre objetivistas e subjetivistas. Os primeiros, reivindicando validade universal dos valores; os segundos, que eles dependem da preferência individual.

Como surgiu o termo *valor* enquanto conceito filosófico no século XIX é o que procuro delinear aqui. Portanto, não desenvolverei uma história do conceito de *aretê* posterior a Platão até a modernidade¹⁰⁹, mas tão somente trato dos precursores da moderna axiologia, e como incluíram o *valor* na ética contemporânea. Detenho-me em quatro teóricos¹¹⁰: Max Scheler, Nicolai Hartmann, George Moore e Richard Hare¹¹¹. Antes, ainda, é necessária uma breve contextualização histórica.

Hume (1711-1776), que entendia o homem como um ser mais prático que racional, já esboça os rudimentos da embrionária teoria do valor (OGIEN, in: CANTO-SPERBER, 2003). Para ele é a partir da estrutura da natureza humana que surgem os sentimentos de censura e aprovação. Não há argumentos que possam

¹⁰⁸ Essa disputa já era o tema do dia entre os sofistas e Sócrates.

¹⁰⁹ Sonia A. Ignácio Silva, em seu livro *Valores em Educação*, desenvolve esta trajetória de forma resumida.

¹¹⁰ A digressão para tratar criticamente cada um destes teóricos, tampouco me parece pertinente aos objetivos desta Dissertação.

¹¹¹ Outros tantos filósofos detiveram-se na questão dos valores. Schnädelbach em sua *Filosofia en Alemania*, por exemplo, traça os precursores de seu país que, além de Scheler, Hartmann e Lotze, segue com Windelband e Rickert (SCHNÄDELBACH, 1991). Já Hessen não poupa tinta na referência aos moralistas cristãos em *Filosofia dos Valores* (HESSEN, 1967). Procurei seguir, em parte, a opinião de Ogien que coloca as escolas alemã e inglesa na vanguarda da moderna teoria dos valores (OGIEN, in: CANTO-SPERBER, 2003).

fazer diminuir ou aumentar o *valor* que uma pessoa atribui a um objeto (HUME, 1996). Se existe satisfação em apanhar moscas, isso é preferível a caçar. (ibid., p. 185). Hume pensa que "os objetos não possuem absolutamente nenhum *valor* em si mesmos, seu *valor* deriva exclusivamente da paixão" (ibidem, p. 180 - grifo meu). Contemporâneo de Hume, Adam Smith (1723-1790), apesar de ter sido um moralista (publicou em 1759 a importante obra *A Teoria dos Sentimentos Morais*), é do seu uso do termo valor na sua teoria econômica que a filosofia apropriou-se para fins éticos. Mas parece que o precursor no estudo do valor na filosofia foi mesmo Hermann Lotze (1817-1881). Concebeu a idéia dos valores como distinto da realidade e, aos separar o ser do valor, cunhou a conhecida expressão: *os valores não são, os valores valem*. Com esta separação, os métodos das ciências naturais não colocariam em risco os valores que permaneceriam com o status preservado (FRONDIZI, 1994). Contudo, Schnädelbach diz que o propósito de Lotze não foi uma reflexão ética, mas tão somente uma resposta ao positivismo da época e quem fez a junção da teoria do valor à teoria moral teria sido Nietzsche (SCHNÄDELBACH, 1991). Lotze, concebendo os valores como já presentes na mente humana, acaba assemelhando-se a Platão, no seu apriorismo valorativo (ibidem, p. 212). Seguindo a escola alemã, analiso, a partir de Scheler, o *valor* como conceito ético que busca dar conta do subjetivismo moral capitaneado por Nietzsche¹¹².

¹¹² Estou preocupado com a objetificação dos "valores" que tem Platão como importante defensor na antiguidade e que passa pela modernidade com os filósofos que retraçam o valor como elemento garantidor da estabilidade moral; e essa necessidade de estabilidade chegando à escola com o ensino de valores como conceitos apreensíveis. Portanto, **não** abordo a complexa problemática transcendentalismo X relativismo ético contemporâneo que tem Rawls, Habermas, Rorty, Apel e outros como interlocutores e estabelece Nietzsche como marco importante. Apenas preciso ressaltar que o conceito de *valor* surgido no século XIX tem como ambiente, nas palavras de MacIntyre, não só a dificuldade de acordo em relação ao catálogo de virtudes como, inclusive, a não concordância do conceito mesmo de virtude (ou valor) (MACINTYRE, 2001, p. 409).

3.1 A ética material do valor em Scheler

Como já foi dito, a objetividade dos valores surge como uma reação ao relativismo crescente e da necessidade de uma moral estável. Um dos seus principais representantes é Max Scheler (1874-1928). No livro *Ética*¹¹³, ele critica Kant por não ter se dedicado ao estudo do prazer e do valor e que erra ao considerar o homem um completo egoísta e hedonista do prazer sensível. Por esse motivo, "qualquer tipo de ética que fundamente suas explicações recorrendo à vivência emocional tem de ser para ele, em virtude deste pressuposto, hedonismo" (SCHELER, 1948, p. 9). O que ele está empenhado em mostrar é que a filosofia, ao separar a razão da sensibilidade, fez com que tudo o que não é lógico - como intuir, sentir, amar, odiar - seja sensibilidade (ibidem, p. 24). Para Scheler sentir é distinto do estado sentimental: uma dor sentida é diferente de uma dor observada. Com isso, o filósofo quer chegar a sua concepção de que a percepção sentimental não está unida aos objetos, mas aos valores (ibidem, p. 29). Os valores não podem ser criados, nem aniquilados: eles existem independentes do ser e não só valem, como disse Lotze, mas são. Para chegar a essa conclusão, precisa sustentar a impossibilidade de um "eu transcendental", um eu consciente de si. O "eu" é sempre objeto e encontra-se apenas na intuição interna, ou seja, é indiferente aos valores (ibidem, p. 38). Independentemente de serem apreendidos ou não, os valores estão na natureza. Nesse sentido, não podemos falar em subjetividade valorativa dos homens, pois o que faz a humanidade afastar-se dos valores - provocada, por exemplo, pelo "sistema capitalista de concorrência" - é a dificuldade de apreensão dos mesmos (ibidem, p. 41). O homem moderno, de acordo com o autor, exige que a

¹¹³ Em alemão *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik*.

vida produza algo útil simplesmente para gozarmos dela, mas não percebe que a vida mesmo é um valor e, portanto, é o homem que deve incorporar esse valor. Ocorre "uma reviravolta completa na moral moderna" (SCHELER, 1994, p. 161) em que o homem acumula coisas que não trazem satisfação. Afinal, pergunta Scheler, "qual é o sentido desta produção sem fim de coisas agradáveis, se o tipo que as pode desfrutar não as pode gozar absolutamente; e este que poderia gozá-la não as possui?" (ibidem, p. 163). Scheler, em nota, refere-se a Kepler para mostrar a diferença dos modernos em relação aos gregos no que diz respeito aos valores. Se se perguntasse na antiguidade "como ser alegre?", reponder-se-ia "pela alegria!". A resposta que a princípio parece tautológica é extremamente profunda. Nós pensamos sempre em quantidade de bens externos, enquanto para o homem grego *feliz* é um estado do ser, apreensível por si mesmo (ibidem, p. 164 - nota 130). Para o homem moderno, enfim, quanto mais o mundo torna-se divertido, colorido, estimulante, menos alegria proporciona-lhe.

Conforme referido, os valores para Scheler são captados não por meio da razão, mas através das vivências emocionais do perceber sentimental. Esses valores não são caóticos, mas possuem uma ordem, uma "hierarquia". A hierarquia estabelecida pelo filósofo é a seguinte: a) no nível mais baixo encontram-se os valores do agradável e desagradável que se referem aos sentimentos de prazer e dor; b) em seguida vêm os valores vitais como saúde, doença, velhice, morte, etc.; c) quase no topo estão os valores espirituais que, no seu interior, subdividem-se hierarquicamente em três, sendo o mais importante o conhecimento puro da verdade, seguido pelo justo e injusto e, por último, o belo e o feio e os demais valores puramente estéticos; d) o mais elevado de todos é o valor do santo e do profano que dizem respeito aos estados de êxtase e desespero (que aproximam ou

isolam do santo). As reações específicas são a fé, a veneração e a adoração. Captamos o valor do santo pelo amor (SCHELER, 1948). Com isso, Scheler quis desenvolver uma ética material que desse aos valores, além de uma *valência*, uma *existência*.

3.2 Autonomia do sentimento de valor em Hartmann

Em muitos aspectos Nicolai Hartmann (1882-1950) assemelha-se a Scheler. Também pensa o valor como entidade separada da vontade humana. Porém, enquanto para Scheler a idéia de valor não envolve nenhum aspecto do ser, para Hartmann ele já possui certo momento do dever ser (HESSEN, 1967). Por vezes ele utiliza a *aretê* grega (principalmente aristotélica) enquanto valores na modernidade, por serem, como aqueles, apenas acessíveis pela intuição pura.

Gadamer discorda desta relação:

Hartmann interpreta as virtudes aristotélicas como valores, mas esta interpretação resulta a todas as luzes insuficientes. Nela, *valor* encerra um significado objetivante. O valor tem sua validade própria, não depende de uma valoração; portanto, é conhecimento. Em Aristóteles, pelo contrário, a virtude deriva da educação. A virtude aristotélica distingue o ser humano tal como humano entre humanos, não só pelo correto acatamento de valores que são válidos por si mesmos, mas também pelo modo como ele é e se comporta, de acordo com sua formação, hábitos e caráter. Neste sentido, difere radicalmente do conceito de valor próprio da fenomenologia. Este é um dos casos em que a falta de diferenciação histórica é evidente, de tal maneira que tudo se reduz ao mesmo problema (GADAMER, 1999, p. 34-35)

O fundamental, no entanto, é que para o filósofo não apreendemos o valor de nenhuma maneira se apartarmos a vista do real. Isso significa "que o sentimento de valor não responde a casos fictícios, se não primeiramente só a casos reais; não toma a sério o inventado. Só o peso do efetivamente vivido tem força para despertá-lo" (HARTMANN, 1954, v. I, p. 353). Existe uma "intuição interna" que provoca o

sentimento de valor que, por sua vez, desencadeia uma "reação afetiva" como "resposta valorativa" (ibidem, p. 354). Hartmann, ante a questão de os valores mudarem de indivíduo para indivíduo e de acordo com a época, diz que o que muda são os homens, não os valores que permanecem sempre os mesmos. A relatividade dos valores poderia ser aceita caso sentíssemos justiça e injustiça por algo ao mesmo tempo. Como isso é impossível, o que ocorre quando valoramos "errado" é apenas a "cegueira para determinados valores" (ibidem, p. 358). De modo que a própria vida seria um sem-sentido se não houvesse, já, essa pré-determinação da consciência do valor. Dito de outra forma, dar sentido é dar valor (HARTMANN, 1954, v. V, p. 358). Por fim, interessa ver a relação dos valores com a obrigação moral. Hartmann afirma que: a) os valores morais exercem sua força de exigência na vida, não por meio de uma autoridade anterior, mas simplesmente porque são evidentes e reconhecidos pelo sentimento de valor; por outra parte, b) quando o homem está maduro e com os olhos atentos para um valor, não pode impedir que este valor determine seu sentir e c) não pode permitir que a divindade esteja por trás dos valores, guiando a vida humana, pois, neste caso, o homem não preocupar-se-ia com o cuidado da "alma" e haveria como que uma "corrupção teológica" da consciência moral. Enfim, d) existe uma grandiosidade e sublimidade dos valores que nada, nem ninguém, pode diminuí-los ou menosprezá-los: a força do real e o sentimento autônomo do valor (ibidem, p. 364-366).

3.3 Moore e o valor intrínseco

Relativizando a opinião de alguns que chegaram a considerá-lo "melhor do que Platão" - Maynard Keynes - ou que com ele "teve início a era da razão" - Lytton Strachey - George Moore (1873-1948) é reconhecido como marco importante da

ética teórica do século XX. Afasta-se de Scheler e Hartmann ao desconsiderar a intuição como alternativa para o raciocínio: "Nada pode substituir as razões para a verdade de qualquer proposição; a intuição só pode fornecer uma razão para a sustentação de que qualquer proposição seja verdadeira" (MOORE, 1998, p. 231). Por outro lado, da mesma forma que os filósofos alemães referidos, pensa que a vida humana só é possível ser analisada a partir de alguma idéia de *valor*.

A ética está preocupada em definir o que seja a "boa conduta". Nesse sentido, não é possível ao teórico da moral exortar alguém a fazer (ou não) algo, visto que "há pessoas e coisas demais no mundo", mas deve debruçar-se em saber "o que é *bom*" (ibidem, p. 101). Para Moore *bom* é como "amarelo": da mesma forma que não se pode explicar para alguém o que seja o "amarelo", também não se pode explicar o que é *bom*. Ambas são noções simples. Só explicam-se noções complexas. Ante àqueles que insistam que *bom* é tudo o que é desejado ou prazeroso o autor é enfático: "Meus caros senhores, o que queremos saber de vocês, professores de ética, não é como as pessoas usam uma palavra, nem mesmo que espécie de ação elas aprovam que o uso da palavra *bom* pode certamente implicar; o que queremos saber é simplesmente o que é *bom*" (ibidem, p. 109). É com base nesse argumento que Moore fixou o conhecido conceito da "falácia naturalista", ou seja, os filósofos morais identificam o *bom* sempre ligado à outra coisa - "*bom* é o desejado"; "*bom* é o prazeroso" - mas nenhum deles pensou em definir o *a priori* de *bom*. Para eles *bom* é *bom*. É algo natural. Daí a "falácia naturalista". O que busca o filósofo inglês é uma ética científica e sistemática que afirme as razões últimas do porquê "um modo de agir deve ser considerado melhor que outro" (ibidem, p. 148). E isso, certamente, não pode ser proporcionado pelas doutrinas metafísicas em ética pelo simples fato de que elas não possuem nenhuma relação com a pergunta *o que é o bom?* (ibidem,

p. 206). Moore adia um pouco mais a resposta à pergunta, visando pavimentar o caminho. A ética é incapaz de nos fornecer uma lista de deveres, porém uma tarefa plausível é ver entre as alternativas prováveis qual produzirá a maior soma de bens (ibidem, p. 236). Afirma ele que algumas coisas parecem ser consideradas boas em si mesmas, como algumas virtudes. Isso se dá em função delas possuírem *valor intrínseco*: é ele a melhor alternativa para descobrirmos o bem em si, e não a virtude. Aqueles que defendem a virtude como único bem, comumente caem em contradição ao prometerem algo "a mais" para quem for virtuoso: o céu, por exemplo. Moore exemplifica com uma situação a distinção virtude-valor: o fato de eu não roubar nada de ninguém faz com que eu tenha a virtude da honestidade, mas isso não significa que eu tenha o *valor intrínseco* da honestidade, pois poderei não ser honesto sempre (ibidem, p. 255-259). Moore define o que para ele é o universal ou o bom em si mesmo: "os prazeres da relação humana e o desfrutar de objetos belos" (ibidem, p. 272).

Por fim, o pensador do Trinity College defende que a afeição pelas qualidades pessoais de duas pessoas do mesmo tipo é preferível à afeição pela qualidade de apenas uma. A soma do que pode "dar certo" tem que, "naturalmente", ter precedência à soma do que pode "dar errado". O maior erro dos filósofos da ética, conclui Moore, é possuírem o costume de perguntar se isto ou aquilo é virtude, se isto ou aquilo deve ser feito, quando deveriam se ocupar com: têm *valor intrínseco*? É um meio para algo melhor possível? (ibidem, p. 303).

3.4 A linguagem do *valor* em Hare

Em seu principal estudo sobre a moral, *A Linguagem da Moral*, Richard Hare (1919-) principia dizendo que entende a ética como o "estudo lógico da linguagem

moral" (HARE, 1996, p. VII). E essa linguagem é do tipo prescritiva:

No que se refere à prescritividade dos julgamentos morais, Hare declara que esse tipo de julgamento envolve, implicitamente, imperativos. Assim, por exemplo, a proposição "É bom dizer a verdade" implica em "Faça isso!" [...]. Em outras palavras, os julgamentos morais dirigem as ações ou guiam as escolhas, embora não expressem ou evoquem sentimentos, atitudes (HUDSON, in: CANTO-SPERBER, 2003, p. 713).

Nesse sentido, será possível compreender melhor a natureza da linguagem prescritiva se for comparada com outros tipos de linguagem. A linguagem moral, por exemplo, adquire importância visto que um dos seus usos mais importantes é o ensino moral, e a relevância desta discussão para a ética é evidente (HARE, 1996).

A moral não pode cumprir sua função se nos basearmos em fatos que têm finalidade de reger nossa conduta. Tampouco pode a moral basear-se em princípios auto-evidentes. Por exemplo, quando alguém nos diz que devemos fazer o que nossa consciência manda, isso é facilmente rebatido pelo fato de que, muitas vezes, temos dúvidas em relação *ao que a consciência nos diz*. Essas duas posições eliminam muitas teorias éticas existentes. Não é à toa, portanto, que muitos filósofos modernos perderam a esperança na moral como atividade racional, explica Hare. Mas seu propósito é "mostrar que sua desesperança foi prematura" (ibidem, p. 46). A primeira coisa a demonstrar é que os juízos morais são proposições empíricas que, apesar de imprecisas (em comparação a sentenças comuns e lógicas), são **inferíveis**. Para isso, é fundamental distinguir se o que está em disputa são regras de conduta (o que devo fazer) ou regras de significado das palavras (o que devo dizer/escrever). No primeiro caso (o que devo fazer), importa ver os princípios gerais de nossa conduta; já no segundo caso (o que devo dizer/escrever), o que está em jogo são regras lógicas, não regras de comportamento, mas regras do falar e pensar coerentemente: saber o significado das palavras empregadas (ibidem, p. 50).

Supondo alguém que pense que "mentir é errado", na regra "o que deve fazer", essa pessoa pode entender que em determinada situação - evitar o sofrimento de um amigo - deva abrir uma exceção. Em seguida, por outro motivo - que pode, inclusive, ser justificável -, a mesma pessoa volte a mentir. Desde que ela consiga justificativas que sejam aceitas na vida prática, não vai daí nenhum problema com o princípio "não mentir", considerando fundamentadas as exceções. Para Hare isso é completamente diferente em se tratando de "o que devo dizer/escrever". Falar de impressões, neste caso, é enganoso. O filósofo pensa que não deveria ser difundido pelos teóricos da ética que os princípios de conduta são imprecisos, pois isso confundiria as pessoas comuns, porque não compreenderiam o que sejam "imprecisos", em qual sentido se está falando, e poderiam despreocupar-se, assim, com todo e qualquer princípio de conduta. Hare explica:

O fato de que se fazem exceções a eles não é sinal de alguma imprecisão essencial, mas de nosso desejo de torná-los tão rigorosos quanto possível. Pois o que estamos fazendo ao permitir classes de exceções é tornar o princípio não mais impreciso, mas mais rigoroso. Suponha-se que partimos do princípio de nunca dizer o que é falso, mas que consideramos esse princípio como provisório e reconhecemos que pode haver exceções. Suponha-se, então, que decidimos fazer uma exceção no caso de mentiras contadas em tempos de guerra para enganar o inimigo. A regra tornou-se agora "Nunca diga o que é falso, exceto em tempo de guerra para enganar o inimigo". Esse princípio, desde que a exceção torne-se explícita e seja incluída na formulação do princípio, não é mais impreciso do que antes, mas mais estrito. Numa grande classe de casos, onde previamente se deixava aberta a possibilidade de exceções e tínhamos de decidir por nós mesmos, a posição agora está regulamentada; o princípio determina que, nessas circunstâncias, podemos dizer o que é falso (ibidem, p. 54).

Um dos erros mais graves, para o autor, nas teorias éticas, é excluir o fator chamado "decisão". Quando alguém diz "isso é falso, portanto, não vou dizê-lo" ou "isso é falso, mas devido a tais motivos vou dizê-lo assim mesmo", o que está em jogo não é a lógica da inferência (ambas são possíveis), o que ocorre é um processo de decisão. Essa decisão comporta dois tipos de princípios: um *maior* que é um princípio de conduta; outro *menor* que é um enunciado do que deveríamos fazer se

adotássemos tal decisão. Disso decorre outra obscuridade em ética. No dilema familiar "como devo educar meu filho?" (que é uma questão distinta de "o que devo fazer?"), a resposta não pode se dar por *decisões*. Nesse caso, somente os *princípios* podem ser úteis (ibidem, p. 78-79).

Precisei seguir *A Linguagem da Moral* até aqui para que ficasse mais clara a questão *valor* em Hare, que encontra-se em conexão com as considerações precedentes. Quase toda a palavra na língua pode ser palavra de *valor*. Porém, o que demarca um termo ser ou não um termo de *valor* é seu uso para aprovar ou reprovar. Se tentamos definir uma palavra que não possui esta característica (aprovar ou desaprovar) como sendo *valor*, estamos definindo qualquer outra coisa, menos um vocábulo de *valor* (ibidem, p. 97). Hare defende que um propósito importante das palavras de *valor* é ensinar padrões, como quando alguém diz que "esse carro é bom" e questionamos "bom em quê?". Pode ser "econômico", "espaçoso", etc. Portanto, quando ensinamos, elegemos ou modificamos princípios (ou padrões) a linguagem mais adequada é a linguagem dos valores. Mas há um problema no nosso uso valorativo. Os princípios morais, depois de apreendidos, tornam-se excessivamente rígidos, e as palavras utilizadas para referir esses princípios cristalizam-se em formas descritivas. É isso que deve ser recuperado, ou seja, o uso avaliatório das palavras de *valor*. Hare sustenta que devemos reaprender a usar a linguagem do *valor* com esse propósito, sendo necessário, para isso, não apenas falar de modo "correto", mas, fundamentalmente, "fazer o que aprovamos" (ibidem, p. 158).

Por fim, Hare deixa claro que não está sugerindo uma análise conclusiva das palavras de *valor*. Seu propósito é mostrar que os juízos morais não são apenas afirmações de fato, mas, também, são descritivos: os princípios em que se baseiam

são a prova da aceitação que temos quando recorremos a um princípio moral como algo que "já está lá!". Se todos concordarmos, conclui, pela força da tradição, com algo que devemos ou não fazer, então esta decisão não é arbitrária, nem individual: não sou eu quem decido, isto tudo já está "engendrado por anos de educação" (ibidem, p. 209).

Procurei mostrar com esses quatro axiólogos que, mesmo com conteúdos diferentes, onde buscam um porto-seguro aos valores na ética contemporânea, todos são sabedores que uma teoria do *bem* universal, uma *aretê* ideal, não mais é sustentável. O surgimento do *ser* - desconhecido de Platão - provoca a necessidade de um novo lugar à moralidade. Esse lugar foi ocupado pelo *valor*. Portanto, pensar os valores na educação atual, passa, necessariamente, por todo esse acúmulo da moderna teoria do valor surgida a partir do século XIX, e que apenas esbocei aqui. Mas, dizer isso é concluir que a *aretê*, como fundamento da formação ética no mundo grego antigo, é impensável numa avaliação da moralidade contemporânea? Penso que não, e o último capítulo da Dissertação é o esforço de tentar sustentar isso.

4 CONEXÃO DO *MÊNON* COM O ENSINO DE VALORES NA ESCOLA

Ao me referir aqui à educação ou ensino de valores na escola, não estou interessado - ao menos *a priori* - naquelas ações práticas desenvolvidas em sala de aula. Abundam títulos em Pedagogia e Filosofia da Educação que se destinam a programas de ensino de valores como instrumental de transmissão dos mais diversos valores (respeito, amizade, paz, etc.), destinados a subsidiar o professor em seu plano de aula específico de ensino moral. Minha preocupação é, talvez, mais modesta. Partindo do pressuposto de que o ensino moral constitui-se como um dos poucos aspectos intrínsecos na educação, e nem mesmo a escola que quiser abandonar a educação moral não conseguirá, pois na própria transmissão de conhecimento estão embutidos valores (GOERGEN, 2001), vou descrever algumas tendências teóricas fundamentais em educação moral. Mesmo que ensino moral não seja sinônimo de valores, é inegável que os valores são, pelo menos, o elemento mais essencial dos mesmos.

A educação moral como socialização(a) pretende inserir os indivíduos na sociedade, buscando que se adaptem às normas sociais de forma heteronômica, ou seja, existe uma série de valores e normas de conduta que deve ser transmitida de geração para geração. Há sempre uma autoridade para transmitir esses valores (PUIG, 1998). Essa autoridade pode ser Deus, a lei, o rei, o mestre, etc. Já a educação moral como clarificação de valores(b) busca, através de processos de

auto-análise, levar os alunos a compreenderem quais são realmente os seus valores, para sentirem-se responsáveis pelos mesmos. Não há possibilidade de consenso em termos de valores, pois o critério é sempre subjetivo. Resta valorizar a tolerância e o respeito à opção do outro¹¹⁴. Os valores não se constituem numa apropriação, mas num processo. Nesse contexto, o educador não deve exaltar um valor em detrimento de outro (ibidem, p. 39-44). A educação moral como desenvolvimento do juízo moral(c) parte da compreensão de que o ser humano passa por estágios de desenvolvimento mental e, em cada um desses estágios, o propósito da educação é o de transmitir informações morais (valores) para que os educandos atinjam a etapa posterior (ibidem, p. 44-61). Por fim, a educação moral como formação de hábitos virtuosos(d) pressupõe que o sujeito, pela tradição, pela história, deve conhecer o que é o bem. A pessoa adquire a moralidade de forma natural pela adesão aos valores e tradições sociais e as converte num conjunto de virtudes pessoais. A partir disso, a educação moral é aquela que ajuda o indivíduo a se manter numa linha de conduta virtuosa. O educador tem que mostrar os modelos pessoais dignos de serem imitados, uma conduta moral "clara" e ambientes que fomentem a formação do bem (ibidem, p. 61-70).

Não pretendo que estas concepções abarquem a totalidade das teorias em educação moral, mas servem como panorama geral do ensino de valores na escola.

¹¹⁴ Uhl fala que a educação moral como clarificação de valores, a partir da valorização da auto-reflexão ética, assemelha-se à virtude antiga da prudência, uma das quatro "virtudes cardeais". (UHL, 1996, p. 83).

4.1 Ação¹¹⁵ moral na contemporaneidade

As diversas concepções em educação moral desembocam na atualidade e sofrem a influência de um ambiente onde as dúvidas são bem mais freqüentes que as certezas. Educar em valores pressupondo certa idéia de casuística¹¹⁶ é, no mínimo, desatenção aos eventos históricos que têm marcado a humanidade, especialmente a partir do final do século XIX. Como já referi, a época que se caracteriza pela denúncia da moralidade baseada em critérios objetivos do que seja o bem, determina igualmente - e por isso mesmo - o surgimento das variadas tentativas de fundamentar o valor. É o período do rompimento da unidade do mundo que pretendia justificar a ética e padronizar valores (HERMANN, 1999). O ambiente passa a ser marcado pela pluralidade de visões de mundo. MacIntyre acha que o problema ético atual é anterior. O erro estaria no projeto iluminista de justificar a moralidade. Ocorre que nos séculos XVII e XVIII a moral é pensada como uma resposta aos problemas do egoísmo humano, mas o egoísta não existia ou era excluído da comunidade humana antiga. Deve-se a isso o fracasso do projeto em justificar a moralidade, pois, ou se aceita o iluminismo que vai dar no "irracionalismo de Nietzsche" ou admite-se que ele foi um erro e, para a ética, não deveria ter acontecido (MACINTYRE, 2001).

¹¹⁵ Mesmo que o termo *ação* preste-se a usos muito diversos que passam pela Psicologia e Sociologia, por exemplo, e, inclusive em Ética, possuir apropriações distintas, optei pelo conceito, pois "o problema da ação permanece no centro das preocupações dos filósofos morais à medida em que a ação, seja qual for sua caracterização, é o principal objeto dos julgamentos morais" (OGIEN, in: CANTO-SPERBER, 2003, p. 30). E os julgamentos morais são os componentes principais da ação moral para pensar os conflitos de valor (PUIG, 1988). É da perda da estabilidade dos valores que estou ocupado aqui.

¹¹⁶ A casuística é a aplicação de regras morais a casos concretos, ou seja, pretende articular a universalidade de uma norma com a particularidade de um agir (CARRAUD e CHALINE, in: CANTO-SPERBER, 2003, p. 207).

É nesse contexto que a educação moderna é pensada: como desenvolvimento do homem certo a partir da apreensão de valores corretos. Dada à pluralidade das orientações de valor, a escola tem se enredado na tentativa de transmitir conteúdo ético. É provável que o desconhecimento das questões históricas até aqui tratadas, por um lado transforme a opinião sobre educação moral em algo próximo a um senso comum (respeitar os mais velhos, pedir licença, etc.) e, por outro lado, dificulte o trabalho com os alunos.

Quero demarcar que os valores são importantes na escola e na vida. Na verdade, todos nós valoramos e não tem como não fazê-lo. Eles dizem como as coisas são ou deveriam ser. Afirmam direção ao ser humano e um ponto de partida ético. Talvez a importância de me posicionar desde já sobre o assunto prenda-se na "crença disseminada, segundo a qual, não se podem discutir posições morais" (TAYLOR, 2000, p. 47). Porém, é necessário abrir os olhos ao fato de que questões aparentemente simples - como se mentir é correto - não recebem decisão uniforme. Se é difícil uma decisão jurídica, onde as normas estão, não só estabelecidas como escritas, mais ainda a avaliação moral. Postular decisão última nessa área é dogmatismo (FRONDIZI, 1994), e qualquer teoria que se proponha oferecer uma explicação unitária para a questão ética, irá envolver-se em dificuldades imensas.

O propósito de uma educação em valores deve apontar, não para internalização de normas, mas à compreensão de que elas são necessárias ao bem-viver. "Pouco adianta chorar os *cânones* perdidos ou sonhar com novas tábuas de lei talhadas em pedra" (GOERGEN, 2001, p. 157). Há que se mostrar aos alunos como lidar com as incertezas, com as precariedades, as contextualidades e os paradoxos das situações concretas à luz de alguns princípios gerais mínimos. Assim, o dilema atual é "como conciliar esta pluralidade sem recorrer a princípios transcendentais de um

lado, mas sem admitir o relativismo de todos os valores e normas morais de outro" (ibidem, p. 157). A educação moral torna-se complexa: ela é, ao mesmo tempo, necessária e de difícil sustentação. Um objetivo mínimo, talvez, possa ser a constituição de um "núcleo subjetivo" que faça dos alunos seres capazes de, gradativamente, assumirem decisões que sejam melhores para si, sem cegar ao outro e ao mundo. Educar-se num mundo de incertezas, mais do que incorporar valores, significa aprender a lidar com as incertezas. Isso não deve ser confundido com relativismo, já que se existissem princípios absolutos não careceríamos de educação: só a contingência necessita de educação! (ibidem, p. 156). Podemos dizer, portanto, que mesmo que não haja garantia de se alcançar objetivos, a educação valorativa é necessária, e um ensino sem determinados princípios morais seja, talvez, até impensável. Ela é uma tentativa de iniciar ou melhorar uma realidade moral através de uma ação, mas não é possível o controle da ação. A ação justifica-se pelo fato de que da mesma forma que não podemos "não agir", tampouco podemos "não educar" (PRESTES, in: SILVA, AZEVEDO e SANTOS, 1997).

Cada microespaço escolar - sala de aula, refeitório, pátio, etc. - torna-se condição de refletir valores, pois se for possível a ética aplicada, ela consubstancia-se apenas em situações concretas, onde o cuidado e a prudência são virtudes ou valores intrínsecos. Seja qual for o programa educativo, é necessário que se dê com e pelas práticas. As crianças e adolescentes não podem aprender valores e construir projetos de vida fora do ambiente no qual formam seu horizonte de compreensão (OELKERS, apud GOERGEN, 2001). É na vivência do ambiente moral que os alunos podem captar valores. O procedimento racional sistemático pode não ser o caminho melhor. Oliveira, ao explicar a ética em Vittorio Hösle, acrescenta que o

conhecimento dos valores dos outros pode e deve contribuir para a revisão dos nossos valores, se for o caso de considerarmos sólidos os argumentos do outro (OLIVEIRA, in: OLIVEIRA, 2000).

Vivemos uma contradição na escola, onde ao mesmo tempo em que se almeja certo consenso valorativo, cada agente pleiteia seu próprio direito à liberdade e autonomia. Muitas vezes, realizar a justiça a um tem a consequência de provocar a injustiça a outro. Nesse sentido, o debate ético que surge com força na atualidade, talvez não seja modismo, mas uma urgência frente aos graves problemas que temos enfrentado. Quem sabe MacIntyre não tem razão, ao afirmar que a dificuldade em decidirmos sobre questões morais deve-se ao fato da mesma ter nascido em contextos completamente diversos, contextos que não mais existem. Se for assim, já é hora, penso, de voltar a Platão.

4.2 Atualidade de Platão

No segundo capítulo da Dissertação procurei demarcar o tempo próprio de Platão na Atenas dos séculos V e IV a.C., desenvolvendo a forma como a *aretê* circulava naquele ambiente. Pretendo, agora, investigar em que medida a teoria educativa e ética do mestre da Academia, especialmente em seus aspectos cotidianos da prática moral, serve-nos como "sombra".

Inicialmente é importante dizer que seja o que for a *aretê*, será, necessariamente, o conhecimento do bem (PAVIANI, 2001). Se o *valor* é, de certa forma, o "sucessor" do bem, cabe ver as aproximações deste conceito na obra do ateniense¹¹⁷. E "aproximações" é o máximo que podemos fazer, pois nem mesmo

¹¹⁷ Nicolai Hartmann sustenta que a idéia de bem platônica é o primeiro princípio do valor (HARTMANN, 1954, v. V, p. 295). Conforme, também, REALE, 1994, v. II, p. 207.

Platão parece achar possível uma conceituação definitiva do bem (*República*, 506d-e). Mas para não deixar sem resposta a pergunta de Adimanto, o Sócrates platônico diz que vai pagar sua dívida falando, se não do bem, do "filho" dele, o sol. Aquilo que o bem é, em termos racionais, a relação entre o pensamento e os objetos, o sol é, em termos sensíveis, a relação entre a vista e os objetos. Na continuação, vale a pena transcrever todo o parágrafo:

Confessa, então, que o que derrama a luz da verdade sobre os objetos do conhecimento e proporciona ao indivíduo o poder de conhecer é a idéia de bem. Podes concebê-la como objeto de conhecimento por ela ser o princípio da ciência e da verdade, mas, por mais belas que sejam estas duas coisas, a ciência e a verdade, não te equivocarás se pensares que a idéia do bem é distinta delas e as ultrapassa em beleza. Como no mundo visível se considera, e com razão, que a luz e a visão são semelhantes ao sol, mas se acredita, erroneamente, que são o sol, da mesma forma no mundo inteligível é correto pensar que a cidade e a verdade são, uma e outra, semelhantes ao bem, mas é errado julgar que uma ou outra seja o bem; a natureza do bem deve ser considerada muito mais preciosa (ibidem, 509a).

Da mesma forma que o sol não é a vista, tampouco o bem é a inteligência. O bem comunica à inteligência o que seja a verdade, o belo, a *aretê*. Perseguir o bem é "visar à luz de um espírito purificado de tudo o que em nós projeta sombras" (MANON, 1992). Por tudo isso, fica evidente a relação estreita entre a *aretê* e o bem: um espírito elevado, aquele que aproxima-se do bem, não é somente transcendência lógica, mas transcendência moral. De nada adianta aprender *aretê* se não houver o princípio superior do bem. Ninguém salva o espírito se não salvar a moral (ibidem, p. 125).

Platão pode não ter sido o "inventor" da separação entre homem real e homem ideal, mas, certamente, é o grande sistematizador deste aparte. Perpassa, em seu pensamento, a crença de que se a pessoa for bem "formada", se perseverar na busca da *aretê*, se elevará a uma altura próxima do ideal de homem. Platão sonha em ver a cidade e seus cidadãos próximos do sumo bem. Por isso, todo o esforço do

filósofo em sua educação é a formação moral. Evidencia-se isso na quase totalidade dos seus diálogos e, se na *República* o texto é destinado mais apropriadamente aos "altos estudos" da Academia, as *Leis* trazem a primazia da educação moral em um formato mais "popular". Faço referência a estes livros, pois são aqueles em que a utopia platônica do estado ideal¹¹⁸ está condensada. Platão estabelece nas *Leis* que o cargo mais importante da "colônia" será o "diretor de educação" já que:

[...] aqueles que são corretamente educados se tornam, via de regra, bons, e que em caso algum a educação deve ser depreciada, pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens; e se ela alguma vez desviar do caminho certo, mas puder ser reencaminhada, todo homem, enquanto viver, deverá empenhar-se com todas as suas forças a essa tarefa (LEIS, 644 a-e).

Por tudo isso, a própria lei fica em segundo plano em detrimento da educação.

Hoje, quando referimos "educação como um todo", queremos dizer algo como a escola, o Professor que se ocupam, não só do ensino técnico, como da formação ética ou "preparação para a vida". Platão sabia bem da importância destes dois aspectos, mas o peso que colocava na educação moral faz com que separe o instrutor do educador. É devido a isso, como já referi, que lhe é tão cara a questão da ensinabilidade da *aretê*. Parece-me evidente que, se é fundamental à constituição da *polis* perfeita a aquisição da *aretê*, ela advém, obrigatoriamente, de alguém. O pedagogo, que na antiguidade era quem acompanhava a criança em suas diversas atividades cotidianas, é alguém que transmite princípios. Os mais velhos, no contato com os mais novos, mostram exemplos. Ambos são, informalmente, educadores de *aretê*. Afinal, não é possível uma educação técnica ou objetiva para um agir ético. De alguma maneira, a *aretê* é algo que todos já

¹¹⁸ Sison acredita que o estado utópico de Platão não deve ser compreendido como estado ideal-real, mas como **possibilidade**: a tensão entre o ideal e o improvável, que se torna condição de possibilidade através da *Paidéia* (SISON, 1992, p. 354-355).

possuem e a função dos responsáveis é facilitar o caminho até ela, é "sacá-la" (SISON, 1992). E a melhor prova de que este adulto está habilitado a essa tarefa é o fato de que só ensina quem sabe (*Alcibíades Primeiro*, 118d). Mas saber *aretê* não significa saber sentenciar *aretê*. Um exame meramente conceitual escapará do homem: a *aretê* não se define, ela acontece na prática cotidiana da família, dos negócios e na *polis*. Não existe outra forma de ensinar valores morais que não seja através do contato e da discussão pessoal (*Teeteto*, 172d), afinal, a alma deve ser cuidada através de encantamentos que, nada mais são, senão as "conversações belas" (*Cármides*, 157a). Efetiva-se a formação ética, enfim, pela aproximação, pelo exemplo e no encontro íntimo (o *eros* educativo) entre mestre e aluno, pois somente a força do amor conduz à *aretê*.

Na antiguidade, não havia uma preocupação específica em conhecer a psicologia infantil, em elaborar um projeto de educação para as crianças (MARROU, 1990). Porém, temos que pensar que para um grego, a educação não é sinônimo de escola. Refletir sobre educação moral para as crianças e adolescentes é, antes, constituir o educador moral. Dito de outra forma, o adulto na cidade grega, devido a uma vida dedicada a tornar-se "cada dia melhor" é, desde já, um educador moral (quão longe estamos dos gregos neste ponto!). Os pequenos gregos começam a incorporar *aretê* no momento em que recebem educação, aprendem a bondade e, tendo alcançado a razão, estão em conformidade com os hábitos adquiridos (*Leis*, 653a). Agora, com o crescimento, a responsabilidade de aumentar ou diminuir *aretê* é de cada um, conforme a honre ou desdenhe (*República*, 317e). Platão não acredita na punição como a melhor alternativa para a correção do erro (vício): possuir opiniões morais erradas, "cura-se" com educação que é muito mais poderosa que a justiça corretiva (*Sofista*, 229b). Claro está que, também aqui, a

educação não se propõe a dar visão. Isso as crianças já possuem. A educação moral (para a *aretê*) tem por objetivo corrigir o olhar (República, 517e-519d).

Ao contrário de Aristóteles, Platão parece não admitir que o objeto último da ética seja o contingente. A educação moral segue sendo a busca de um bem objetivo, absoluto e necessário (VIVES, 1970). O fundador da Academia quer reformar a educação vigente muito arraigada à tradição que vem de Homero e passa por Hesíodo, os líricos, os trágicos e os cômicos. Porém, sabe que não sustenta sua proposta sem os antigos: sua filosofia mesma é devedora da já longa tradição grega. Platão, contudo, tem algo que o tornará espelho às modernas teorias educativas. Antes dele a *aretê* advém apenas a alguns: pode ser a linhagem familiar, os laços de sangue, o dom da coragem e da força. A *polis* para ser boa e justa não pode, no entanto, conter apenas alguns poucos privilegiados virtuosos. Seu esforço é reformar a educação precisamente àqueles que só podem adquirir *aretê* "de fora", nem que seja por uma "opinião correta". Isso é bastante possível, pois mesmo aqueles que não praticam muito, sabem bem em que consiste a perfeição moral ou a *aretê* (MANON, 1992).

O próximo item, onde concluo a Dissertação, retomo alguns pontos até aqui desenvolvidos com o objetivo de mostrar que a educação moral platônica, em muitos aspectos, assemelha-se com o ambiente contemporâneo de transmissão de valores. Como a escola atual é devedora desta tradição, esses aspectos constituem a tensão entre o que pode ou deve permanecer e aquilo que pode ou deve ser superado.

4.3 Ensinar *aretê*, ensinar valores: conexões, tensões, possibilidades

Ao reconhecer Platão como o primeiro sábio que construiu uma moralidade baseada na justiça e contra a lei do "mais forte", seguindo os passos de seu mestre

Sócrates, não podemos pensar que ele tenha "inventado" seu conteúdo ético. Exageros à parte, que considerem que após Platão pouca coisa acrescentou-se à mentalidade humanista, a realidade é que é importante admitir que o ateniense possui uma dívida com uma longa tradição já em sua época. Platão empreendeu uma mudança radical no que, até então, existia em termos de *aretê* e ensino da *aretê*. Isso sim, não foi pouca coisa! Portanto, se não pude percorrer a trajetória da questão do ensino da *aretê* de Platão até a atualidade, por outro lado, descrever a *aretê* platônica sem mencionar a virada que o mestre da Academia implementou no conceito, pareceu-me que ficaria descontextualizado. Quando refiro dívida, falo de todas as épocas em relação a qualquer outra. Da mesma forma que Platão, mesmo querendo, não bane os líricos de sua cidade, os homens da contemporaneidade são atravessados pela longa tradição grega, anterior, inclusive, a Platão. Queiramos ou não, até a sociedade heróica ainda é parte inevitável de nós, pois: “[...] não há como possuir virtudes, a não ser como parte de uma tradição na qual as herdamos, e nosso entendimento delas, a partir de uma série de predecessores na qual as sociedades heróicas estão situadas em primeiro lugar na série” (MACINTYRE, 2001, p. 218).

É claro que a época das epopéias encontra-se, em muitos aspectos, distante de Platão. Na *Ilíada*, por exemplo, vemos uma *aretê* de parentes e amigos, onde nem mesmo aos adversários é dado o direito da ofensa pessoal. “Não ficam bem tais palavras, nem mesmo entre gente sem classe” (*Ilíada*, XXIII – 492), fala Aquiles a Ajaz e Idomeneu, interrompendo a contenta. Já na época clássica, a moral é perpassada pela devoção à *polis* e à democracia; é quando o espaço mais importante deixa de ser o palácio e passa a ser a praça pública (VERNANT, 2003).

Sustenta-se que a questão "ensina-se a virtude?" é debatida, pelo menos, desde os líricos como Teógnis¹¹⁹ e Píndaro, mas é provável que ainda antes. Em que aspectos, assim como em Homero, a contemporaneidade se vê refletida na tradição? A escola atual, a despeito de toda a crise do emprego, continua a defender um trabalho digno com justiça em suas relações; essa era a *aretê* que Hesíodo pretendia ensinar a Perses. Os legisladores de hoje, mesmo que distantes dos da antiguidade, em muitos aspectos (como a utilização do espaço público para fins privados, etc.), são os responsáveis por nossas leis escritas. Nenhuma escola pregará a insubordinação às normas aos seus alunos (por mais problemas que tenham), pois isso seria o caos. Assim pensava também um dos "sete sábios", Sólon. Assim como Mimnermo, nossas instituições ensinam valores que proporcionam à juventude viver bem, defendendo seu direito ao lazer e à felicidade. A altivez é valor importante para os Professores: saber respeitar não significa submeter-se às injustiças dos "poderosos", exatamente como ensinava Arquíloco a um "companheiro". Se o futuro é importante, o presente da infância, o seu direito ao lazer é ainda mais fundamental, ao menos "um pouco de prazer" nas palavras de Semônides de Amorgos. Não apenas a escola, mas a sociedade adulta de todos os tempos recorre ao conselho de afastar-se das "más companhias" e isso vem de Alceo. Como luta a escola para que as famílias participem da educação dos filhos! A grande poetisa grega Safo sustentava que sem os pais e o lar não é possível permanecer na *aretê* (é bem verdade que naquele tempo suas exortações destinavam-se quase essencialmente às moças). É sempre preocupante para a escola aquele aluno que se isola dos demais ou não consegue constituir amizades.

¹¹⁹ Marrou considera que a questão "Ensina-se a virtude?" tem início com Teógnis, pois é o poeta que passa a criticar duramente os que pretendem possuir a *aretê* sem ter o direito por ascendência (MARROU, 1990, p. 99).

Não é à toa que o tema da amizade é presença diária na instituição. Já Simônides de Ceos aconselhava a Pítaco a "passar a puberdade entre os amigos". Desviar-se da "moral correta" provoca dores sem fim, dizia Ésquilo; exageros considerados, a educação contemporânea não deixa, contudo, de alertar aos perigos de uma vida de valores "distorcidos". Refletir sobre seu ato, pensar se a ação é ou foi correta é instrumento educativo insubstituível na prática escolar. Sófocles pensava assim, tanto é que Antígona ao receber a negativa de Ismene em ajudá-la a sepultar o irmão, diz: "age como entenderes melhor". O aluno só irá constituir-se como cidadão responsável, se compreender que a vida é feita de alegrias e tristezas, enaltecimentos e vicissitudes e isso *As Suplicantes* de Eurípides já representavam. Mas não apenas a tragédia grega ensinava, a comédia também. Aristófanes fazia crítica social e transmitia *aretê*, brincando. A pedagogia, há muito, ressalta a importância do lúdico no processo de aprendizagem e, por que não dizer, no processo de aprendizagem de valores. Os pré-socráticos, como já descrevi, não constituíram, de forma proeminente, um conteúdo ético. No entanto, a introdução da "verdade" filosófica, na época, fez com que a *aretê*, aos poucos, deixasse de ser apenas opinião (*doxa*) para tornar-se algo apreensível pelo conhecimento. Aqui principia, fundamentalmente, uma conexão importante com a escola atual: a crença na existência de entidades objetivas, os valores a se atingir. O bem começa a afastar-se da contingência para afirmar-se como elemento compreensível pela razão. Desenvolvi, no segundo capítulo, a tensão da possibilidade ou não de se ensinar *aretê* em Platão. Preocupação, aliás, inexistente entre os sofistas, já que são ou autodenominam-se Professores de *aretê*, justamente porque ela pode ser ensinada. Ora, não é difícil notar o paralelo com a educação do nosso século, onde o ensino de valores é constitutivo da prática escolar.

No momento em que a democracia ateniense entende que a educação deve ser ampliada, e não ficar restrita aos filhos da aristocracia, é que vai surgir a escola. Alguns aspectos importantes têm-se que destacar em relação à escola atual. Em primeiro lugar, para os gregos a escola não era o espaço principal de educação das crianças, visto que este era o local primordial das aprendizagens "técnicas", como o canto, a educação física, etc. Como, na época de Platão, a formação do homem virtuoso constituía o empenho maior da *polis*, é no lar, no pedagogo ou no ginásio que ocorrerá a educação moral dos jovens. O "homem em si" era a preocupação maior da época helenística em detrimento da técnica (ibidem, p. 347). É bem verdade que nem Platão, nem seus conterrâneos, pensaram a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, a qual possui suas especificidades e que deve ser valorizada. Isso só ocorreu muitos séculos depois, especialmente com Rousseau. Mas, da mesma forma que a modernidade "inventou" a infância, não poderemos dizer que a contemporaneidade a esqueceu? Cada vez mais as crianças assumem tarefas de adultos, cometem infrações de adultos, vestem-se como adultos, assistem aos mesmos programas de televisão dos adultos, as estatísticas apontam para o aumento do número de meninas grávidas com menos de doze anos, etc.

Uma distinção importante entre *aretê* e valores prende-se ao fato de que Platão fala de justiça, prudência, amizade, mas não tem um programa de ensino que contemple virtudes particulares. Ele insiste em dialogar sobre o *eidos* da *aretê*, pois não acredita possível alguém se tornar bom nisso ou naquilo, em justiça ou amizade. Hoje, soa como sem sentido tratarmos na escola de "valores em si". A pedagogia propõe problematizar a amizade, a solidariedade, o respeito. A idéia grega de amizade, por exemplo, é algo comum. Significa amizade da/na *polis*. Isso é estranho

ao mundo moderno que estabelece a amizade na esfera privada. Somos capazes de refletir entre trair um amigo ou trair a pátria (e é possível que escolhamos trair a pátria). Essa pergunta para os gregos é inconcebível: quem a formula não tem país, não tem pátria! (MACINTYRE, 2001). Temos uma dificuldade, senão impossibilidade, de considerar o indivíduo como um todo. Se no século IV a.C. o conhecimento tinha como objeto o próprio homem, a ciência moderna buscou uma objetividade alheia às coisas humanas. Em Platão, a realidade praticamente confundia-se com a verdade; na atualidade já não há realidade segura. Cada interpretação encontra seu limite na interpretação do outro. Nesse sentido, a visão do outro tem, necessariamente, que ser pensada como possibilidade (HERMANN, 2001).

A vida moral era compreendida, entre os atenienses, como um bem interno. Enquanto nós, ao tratarmos de qualquer valor, o relacionamos à observação ou entendimento empírico do que seja coragem, amizade, etc., em nós mesmos ou nos outros, os gregos eram portadores de uma unidade de *aretê*. Se hoje faz todo sentido questionar qual ou que tipo de coragem se está referindo, já que o valor passou a ser um bem externo, para um grego que carrega a *aretê* como algo internalizado pela tradição, essa questão não faria nenhum sentido. Mas algo há de similar na antiguidade e na contemporaneidade: ambas, por motivos diferentes, estão num ambiente de crise dos valores. Platão constrói sua filosofia no período da decadência grega, na crise da democracia ateniense, no afloramento do relativismo da sofística. Os axiólogos modernos vêem a crise dos valores como o desdobramento da própria crise da metafísica que desemboca num ambiente escolar que caminha no "fio da navalha" entre a singularidade e a pluralidade.

Um aspecto de coesão da unidade grega era a tradição. MacIntyre acredita na

possibilidade de pensarmos, hoje, num ponto de partida ético calcado na história que constitui cada um de nós:

Sou filho ou filha de alguém, primo ou tio de alguém; sou um cidadão desta ou daquela cidade, membro desta ou daquela associação ou profissão; pertenço a tal clã, tal tribo, tal nação. Por conseguinte, o que é bom para mim tem que ser o bem para quem vivencia esses papéis. Herdei do passado da minha família, da minha cidade, da minha tribo, da minha nação uma série de débitos, patrimônios, expectativas e obrigações legítimas. Estas constituem os dados de minha vida, meu ponto de partida moral. [...]. É provável que essa idéia pareça estranha e até surpreendente do ponto de vista do individualismo moderno" (MACINTYRE, 2001, ps. 369-370).

Se MacIntyre recupera aspectos da ética helenística para buscar saídas à crise moral contemporânea, por outro lado Hegel acreditava que as formas mais antigas da filosofia, especialmente a filosofia grega, eram ingênuas, ultrapassadas e pobres (HEGEL, 1996). É provável que a Dissertação, com arriscada pretensão, tenha caminhado no sentido de mostrar o contrário. Ghiraldelli Jr., explicando Rorty, parece-me acertar no diagnóstico ao afirmar que tanto a direita política como a esquerda "se baseiam em algum tipo de variação do platonismo" e, nesse sentido, o uso feito pela direita, "um pouco modificado pode muito bem ser aproveitado às necessidades da esquerda" (GHIRALDELLI, in: GHIRALDELLI, 2000, ps. 44-45). Quero dizer que, ao referirmos a educação ou a influência platônica, talvez seja precipitada a afirmação de que a ética grega esteja "ultrapassada" ou que representa o "conservadorismo". Os limites impostos pela sociedade do nosso século a uma objetivação dos valores, **não** serão resolvidos pela chamada educação "progressista"¹²⁰. Ao sustentar isso não me coloco no "outro lado": o debate político é estéril exatamente porque prende-se ao contexto e, por isso, não vê o limite da plataforma (a metáfora que utilizei na Introdução do trabalho).

¹²⁰ Conforme nota 1.

Por tudo o que desenvolvi até aqui, quero encaminhar o final da Dissertação retornando ao *Mênnon*, tendo um olho em Platão e outro na educação atual. Inicialmente, espero ter conseguido mostrar que, apesar da nossa sociedade ser radicalmente diferente da época helenística, aquilo que nos gregos era intrínseco, qual seja, a unidade ou o “bem interno”, encontraremos, com característica distinta, no ambiente escolar contemporâneo, mesmo que pautado pela pluralidade. Por mais que pareça contraditória, a realidade escolar mostra que, a despeito da crise dos valores e do elogio ao adágio “gosto não se discute”, a educação segue firme na busca do aperfeiçoamento moral dos alunos, onde o ensino de valores tem espaço garantido. O mestre segue tendo, apesar de tudo, autoridade ou, que seja, “alguma” autoridade como educador moral.

O formato do debate entre Sócrates e Mênnon nos traz um ensinamento não desprezível em educação moderna: o diálogo. Como já referi, Platão pode não ter criado a convicção de que *aretê* ensina-se, mas tem como absolutamente claro a necessidade da mesma compor a alma daquele cidadão da *polis* ideal. Penso que mesmo uma educação moral que sabe seus limites na atualidade e, portanto, possa desconfiar de uma transmissão objetificadora de valores, ainda assim, trabalha na perspectiva de, pelo menos, problematizar esses valores. O diálogo, lá e aqui, fomenta o acesso à *aretê* e aos valores. A “educação progressista em valores” que, de acordo com Silva, “rejeita a absolutização e o objetivismo axiológico” (SILVA, 1995, p. 128), necessita ela também, deste diálogo aberto, sem dogmatismo, para viabilizar seus objetivos. Portanto, este diálogo, se possui chance de sucesso, necessariamente tem que ocorrer na perspectiva platônica, onde a pergunta não possui artimanhas, não possui outra intenção que não seja os atores fazerem o “parto” do conhecimento. Ao contrário, aquela conversa que tanto Platão combatia, a

retórica sofisticada, termina por tornar a palavra vazia de significado, pois não há nenhuma relação da palavra com o conhecimento. "Sua função é persuadir. A persuasão depende da emoção, da sugestão, das crenças. [...]. O método da persuasão passa a ser fim em si mesmo" (PAVIANI, 2001, p. 30). Os programas em valores humanos que seduzem a escola contemporânea, ou seja, aqueles que crêem que os valores são conteúdos assimiláveis como as ciências lógico-matemáticas, por exemplo, assemelham-se, de alguma forma, a certa persuasão que busca resultados excelentes, mas é possível que tenham sérios problemas de resultado efetivo. Não será Platão mais "moderno" que nós, ao propor seu conteúdo de ensino em forma de diálogo? O estilo proseado já existia à época de Platão. Então, por que usar personagens ao invés do próprio filósofo descrever sua filosofia? Ora, se o tema for cosmogonia, como no *Timeo*, a prosa dá conta. Mas, como escrever um texto, em primeira pessoa, sobre assunto tão controverso como ensino de *areté*? Platão "quis mostrar, não o pensamento pronto, mas o pensamento se fazendo. Sistemas prontos, dogmáticos, ele os conhecia e os combatia" (SCHÜLER, 1998, p. 15).

A palavra "possibilidade" que coloquei na epígrafe deste último item da Dissertação, pretende demarcar que ao olhar a escola de hoje e sua dívida com os gregos, não seria prudente defender um "certo" ou "errado" lá, tampouco um "certo" ou "errado" aqui. Da mesma forma que podemos pensar que a perda da antiga unidade grega determina à educação atual uma orientação distinta, qual seja, a de que ensino moral como transmissão de virtude não se sustenta, também podemos inferir que a ciência moderna - e com ela a Pedagogia - por pretender ser senhora de seu objeto mediante um método, acaba por excluir a reciprocidade participativa "que fazia possível nossa participação no belo, no bom e no justo, assim como nos

valores que faziam possível a vida humana em comum" (GADAMER, 1999, p. 84), o que representou a culminância da filosofia grega. Talvez não exista outra instância na sociedade contemporânea que viva mais esse dilema cotidiano do que a escola. Se, de alguma maneira, ela sabe que já não possuímos um padrão ideal de homem a perseguir, também sabe - eu diria, tem a convicção - que sem princípios mínimos não haveria possibilidade de ensino. Aprender é, afinal, aprender um princípio; e se os valores dependessem exclusivamente das individualidades, a educação não teria sentido (FRONDIZI, 1994).

Por fim, o *Mênon* traz, ainda, uma alternativa aos impasses com os quais a escola depara-se frente ao esgarçamento das orientações de valor. Um pouco antes de fechar o diálogo, dada às insistências de Mênon para que Sócrates responda como advém a *aretê* aos homens, o mestre diz que o *bom senso*¹²¹ é uma possibilidade e que "usando dele os homens de estado governam, com justiça, as cidades" (*Mênon*, 99c). Penso que o conceito moderno de *bom senso*, mesmo que não seja solução à diversidade moral, talvez esteja a meio caminho entre a unidade perdida e a humanidade "perdida" em sentido.

Essa tensão entre poder ou não ensinar valores se acentua na contemporaneidade, pois não temos controle do processo de formação. Dito de outra forma: não podemos determinar se os alunos serão afetados ou não pela experiência, influenciados ou não pelo encontro com pessoas ou idéias (HERMANN, 2001). Não possuímos confiança na efetivação do ensino ético, mas de forma alguma o desprezamos.

¹²¹ Conforme nota 100.

Podemos questionar como agir, mas não a necessidade de cooperação e entendimento quando o que está em jogo são crianças e adolescentes, especialmente crianças pobres que, em alguns casos, já perderam tudo o que podiam perder, e a escola é o que restou: de instrução e de formação; de conhecimento e de convívio. É para a educação, enfim, que "se voltam, com todo o direito, muitos dos sonhos da humanidade" (PRESTES in: SILVA; AZEVEDO; SANTOS, 1997, p. 188). Apesar das diferenças e dificuldades, já bastante abordadas aqui entre o século IV a.C. e o século XXI no tratamento das virtudes, não resisti voltar a Platão para concluir: "As cidades, para serem felizes, não precisam de muralhas, navios, arsenais, tropas, nem grandeza. Só precisam de virtude" (*Primeiro Alcibíades*, 134d).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. *A escola entre a agonia moral e a renovação ética*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 76, ps. 258-277, 2001(Especial).

BINI, Edson. *Introdução*. In: PLATÃO. **As Leis**. Bauru: EDIPRO, 1999.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BOTO, Carlota. *Ética e Educação clássica: virtude e felicidade no justo meio*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 76, ps. 121-146, 2001(Especial).

BRANDÃO, Eduardo; BERLINER, Claudia. **Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BROCHARD, Victor. **Estúdios sobre Sócrates y Platón**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1975.

CANTO-SPERBER, Monique (org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. Trad. Ana Maria Ribeiro-Althoff, Magda França Lopes, Maria Vitória Kessler de Sá Brito e Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CAPELLE, Wilhelm. **Historia de la Filosofia Grega**. Madrid: Editorial Gredos, 1972.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 76, 2001(Especial). Tema do fascículo: *Ética, Educação e Sociedade: um debate contemporâneo*.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Trad. J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

EURÍPEDES. **Helena**. Trad. José Eduardo do Prado Kelly. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

_____. **Hipólito**. Trad. Bernardina de Sousa Oliveira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUILLÉE, A. **La Filosofía de Platón**. Buenos Aires: Ediciones Mayo, 1943.

FRANCA, Leonel. **Noções de História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1965.

FREIRE, Antonio. **O Pensamento de Platão**. Braga: Livraria Cruz, 1967.

GADAMER, Hans-Georg. **El Inicio de la Filosofía Occidental**. Trad. Joan Josep Mussarra. Barcelona: Paidós, 1999.

GALLO, Silvio. *Em Torno de uma Educação menor*. Educação e Realidade, Porto Alegre, n° 27: 169-178, jul/dez, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, Pedro. *Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa?* Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, n° 76, ps. 147-174, 2001(Especial).

GOLDSCHIMIDT, Victor. **Os Diálogos de Platão**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2002.

GOMPERZ, Theodor. **Pensadores Gregos**. Asunción: Editorial Guaranya, 1952.

GRUBE, G. M. A. **El Pensamiento de Platón**. Trad. Tomás Calvo Martínez. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

GUSDORF, Georges. *Ciencias Humanas e Valores*. In: GUSDORF, Georges. **Sciences de L'Homme et Professions Sociales**. Paris: Ed. Privat, 1974. (documento traduzido pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS).

GUTHRIE, W.K.C. **Os Sofistas**. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

HARE, R.M. **A Linguagem da Moral**. Trad. Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O Pensamento de Platão**. Trad. Carlos Diniz. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

HARTMANN, Nicolai. *El Reino de los valores y su manera de ser*. In: _____. **Ontología**. México: Fondo de Cultura Económica, 1954, vol. I.

_____. *Más motivos metafísico-especulativos*. In: _____. **Ontología**. México: Fondo de Cultura Económica, 1954, vol. V.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à História da Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. Trad. Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos Valores**. Trad. L. Cabral de Moncada. Coimbra: Arménio Amado, 1967.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. **Odisséia**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

HUME, David. **Ensaio Morais, Políticos e Literários**. Trad. João Paulo Gomes Monteiro, Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

IGLÉSIAS, Maura. *Apresentação do Diálogo*. In: PLATÃO. **Mênon**. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio/Loyola, 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia – a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOYRÉ, Alexandre. **Introdução à leitura de Platão**. Trad. Helder Godinho. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

LAFER, Mary de Camargo Neves. *Introdução e comentário*. In: HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg; Geraldo Gerson de Souza; Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MACIEL, Sonia Maria. **Ética e Felicidade – Um Estudo do Filebo de Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MacINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude: um estudo em teoria moral**. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MANON, Simone. **Platão**. Trad. Flávia Cristina de Souza Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MARTINI, Rosa Maria F. *Parecer sobre Projeto de Dissertação de Mestrado (Valdy José de Godoy Junior)*. Porto Alegre: FAGED-UFRGS, 2004.

MIGUEZ, Jose Antonio. *Introducción a Platon*. In: PLATON. **Obras Completas**. Madri: Aguilar, 1966.

MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento Antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1967, vol. I.

MOORE, George Edward. **Principia Ethica**. São Paulo: Ícone, 1998.

NUSSBAUM, Martha. *La tragedia: fragilidad y ambición*. In: _____. **La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega**. Madrid: Visor, 1995.

OCA, Francisco Montes. *Estudio Preliminar*. In: PÍNDARO; ARQUÍLOCO; TIRTEO; ALCEO; SAFO; SIMÔNIDES DE CEOS; ANACREONTE; BAQUÍLIDES. **Odas, Olímpicas, Píticas, Nemeas, Ístmicas e otros fragmentos de los líricos griegos**. Trad. Agustín Esclasans. México: Editorial Porrúa, 1989.

OGIEN, Ruwen. *Normas e Valores*. In: CANTO-SPERBER, Monique (org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. Trad. Ana Maria Ribeiro-Althoff. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. *Introdução*. In: PLATÃO. **Cármides**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (org). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética Intencionalista-teleológica em Vittorio Hösle*. In: _____. **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Renato José de. *Ética na escola: (Re)acendendo uma polêmica*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 76, ps. 212-231, 2001(Especial).

PALEIKAT, Jorge. *Introdução [Mênon]*. In: PLATÃO. **Diálogos (Mênon, Banquete, Fedro)**. Porto Alegre: Globo, 1960.

PATERS, F. E. **Termos Filosóficos Gregos: um Léxico Histórico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **Platão e a República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português**. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998.

PESSANHA, José Américo Motta. *Vida e obra*. In: PLATÃO. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PESSANHA, José Américo Motta. *Vida e obra*. In: PRÉ-SOCRÁTICOS. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

PESSANHA, José Américo Motta. *Vida e obra*. In: SÓCRATES. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

PÍNDARO; ARQUÍLOCO; TIRTEO; ALCEO; SAFO; SIMÔNIDES DE CEOS; ANACREONTE; BAQUÍLIDES. **Odas, Olímpicas, Píticas, Nemeas, Ístmicas e outros fragmentos de los líricos griegos**. Trad. Agustín Escasans. México: Editorial Porrúa, 1989.

PINHEIRO, Ana da Piedade Elias. *Introdução*. In: PLATÃO. **Protágoras**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

PLATÃO. **Alcíbiades I e II**. Trad. e Int. F. L. Vieira de Almeida. Lisboa: Editorial Inquérito, s/d.

_____. **A Republica**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

_____. **As Leis**. Trad. e Int. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 1999.

_____. **Cármides**. Trad. e Int. Francisco de Oliveira. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.

_____. **Cartas**. Trad. Conceição Gomes da Silva e Maria Adozinda Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 2002.

_____. **Diálogos** (Mênon, Banquete, Fedro). Trad. e Int. Jorge Paleikat. Porto Alegre: Globo, 1960.

_____. **Diálogos** (Vol. II). Trad. Jorge Paleikat e Cruz Costa; Int. Albert Rivaud. Porto Alegre: Globo, 1979.

_____. **Diálogo Sobre a Justiça** (livro I da *República*). Trad. e Int. Lobo Vilela. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939.

_____. **Eutidemo**. Trad. e Int. Adriana Manuela de Mendonça Freire Nogueira. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

_____. **Eutífron; Apologia de Sócrates; Críton; Fédon**. Trad. e Int. (não consta). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Fedro**. Trad. Alex Marins; Int. Paul Tannery. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Górgias**. Trad. e Int. Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Hípias Maior.** Trad. e Int. Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Hípias Menor.** Trad. e Int. Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **Laques.** Trad. e Int. Francisco Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Lísis.** Trad. e Int. Francisco de Oliveira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

_____. **O Banquete.** Trad. e Int. J. Cavalcante de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Protágoras.** Trad. e Int. Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio D'Água, Editores, 1999.

_____. **Ménon.** Trad. Ernesto Rodrigues Gomes; Int. José Trindade dos Santos. Lisboa: Colibri, 2002.

_____. **Mênnon.** Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio/Loyola, 2001.

PLATON. **Diálogos: La República o el estado.** Trad. e Int. Patricio Azcárate. Madrid: EDAF, 1962.

_____. **Obras Completas.** Trad. e Preâmbulos Maria Araujo, Francisco Garcia Yagüe, Luis Gil, Jose Antonio Miguez, Maria Rico, Antonio Rodriguez Huescar e Francisco de P. Samaranch; Int. Jose Antonio Miguez. Madri: Aguilar, 1966.

_____. **Timeo.** Trad. e Int. Conrado Eggers Lan. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1999.

POLISELI, Romualdo Vicentin. *Opinião verdadeira e opinião pública no Ménon de Platão.* São Paulo, 2003. 192p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PRESTES, Nadja Hermann. *A Propósito das relações entre ética e educação.* Educação on-line (www.educacaoonline.com.br). ANPED, 2002.

_____. *Educação e ética: relações e perspectivas.* In: Silva, Luiz Heron da. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

_____. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PUIG, Josep Maria. **A Construção da Personalidade Moral.** Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

RATHS, Luis E. ; HARMIN, Merrill; SIMON, Sydney B. **El Sentido de los Valores y la enseñanza.** México: UTEHA, 1967.

ROBIN, Leon. **Platão**. Trad. Adolfo Casais Monteiro. Lisboa: Editorial Inquérito, 1943.

SAMARANCH, Francisco de P. *Preâmbulo [Mênon]*. In: PLATON. **Obras Completas**. Madri: Aguilar, 1966.

SANTOS, José Trindade. *Virtude e Saber no Mênon*. In: PLATÃO. **Mênon**. Lisboa: Colibri, 1992.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. Trad. Marco Antônio dos Santos Casa Nova. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético**. Trad. Hilario Rodríguez Sanz. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1948, vol. II.

SCHNÄDELBACH, Herbert. **Filosofía en Alemania (1831-1933)**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.

SCHÜLER, Donaldo. **O homem que não sabia jogar**. Porto Alegre: Movimento, 1998.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SISON, Alejo G. **La virtud: síntesis de tiempo y eternidad – La ética en la Escuela de Atenas**. Pamplona: EUNSA, 1992.

SOARES, Antonio Jorge. **Dialética, Educação e Política: uma releitura de Platão**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. **Édipo em Colono**. Trad. Padre Dias Palmeira. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Édipo Rei**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SOUILHÉ, Joseph. *O assunto e o autor - nota do apócrifo "Da virtude"*. Trad. Vinícius Oliveira Godoy. In: PLATON. **Oeuvres Complètes**. Paris: Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1926, tome XIII, 3ª parte.

SOUZA, J. Cavalcante de. *Introdução*. In: PLATÃO. **O Banquete**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

TANNERY, Paul. *A vida, a obra e doutrina de Platão*. In: PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A Educação do Homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TUGENDHAT, Ernst; VICUÑA, Ana María; LÓPES, Celso. **O Livro de Manoel e Camila: diálogos sobre moral**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2001.

UHL, Siegfried. **Los Médios de educación moral y su eficacia**. Barcelona: Editorial Herder, 1996.

VALLE, Lilian do. *Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética?* Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 76, ps. 175-196, 2001(Especial).

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

VLASTOS, Gregory. *Socrate et les parties de la vertu*. In: CANTO-SPERBER, Monique (Ed.). **Les Paradoxes de la connaissance. Essais sur le Ménon de Platón**. Trad. Vera Lúcia Brandão Diniz de Oliveira. Paris: Odile Jacob, 1991.

WOLFF, Francis. *Sócrates*. Trad. Maria Vitoria Kessler. In: CANTO-SPERBER, Monique (org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

XENOFONTE. **Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates**. Trad. Líbero Rangel de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ZELLER, Eduard. **Sócrates y los sofistas**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1995.