

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

Filosofia Política II

Marcelo Martins Barreira

Vitória
2016

Presidente da República

Michel Temer

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

**Diretoria de Educação a Distância
DED/CAPE/MEC**

Jean Marc Georges Mutzig

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Teresa Cristina Janes Carneiro

Coordenadora Adjunta UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

**Diretor do Centro de Ciências
Humanas e Naturais (CCHN)**

Renato Rodrigues Neto

**Coordenadora do Curso de Graduação
Licenciatura em Filosofia – EAD/UFES**

Claudia Murta

Revisor de Conteúdo

Jorge Augusto da Silva Santos

Revisor de Linguagem

Santinho Ferreira de Souza

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória – ES

(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:

Letícia Pedruzzi Fonseca

Equipe:

Giulliano Kenzo Costa Pereira

Nina Ferrari

Diagramação

Coordenação:

Geyza Dalmásio Muniz

Equipe:

Jéssica Serafim

Andre Veronez

Ilustração

Coordenação:

Priscilla Garone

Equipe:

Rayan Casagrande

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B271f

Barreira, Marcelo Martins.

Filosofia política II [recurso eletrônico] / Marcelo Martins Barreira.

- Dados eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

62 p. : il.

Inclui bibliografia.

Também publicado em formato impresso.

Disponível no ambiente virtual de aprendizagem – Plataforma Moodle.

ISBN: 978-85-63765-61-1

1. Filosofia - Aspectos políticos. I. Título.

CDU: 1:32

Copyright © 2016. Todos os direitos desta edição estão reservados à SEAD. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Secretária de Ensino a Distância da SEAD – UFES.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.



Sumário



Apresentação

Filosofia Política II

Professor Marcelo Martins Barreira

O curso começa com o histórico que permitiu a Atenas ser um centro irradiador de pensamento político. Analisaremos a retomada platônica da figura dos sofistas pela obra “Protágoras” (320 C-328 C), em que é desenvolvida a riqueza do pensamento de Protágoras e, em linhas gerais, a possibilidade de uma filosofia da democracia.

Na sequência, abordaremos o pensamento político de Platão a partir do Livro VII de “A República”, em que o filósofo discorre sobre a formação do estadista, cuja função é conduzir pedagogicamente a cidade até a justiça. O rei-filósofo foi formado e formará novos governantes num contexto de formação associada à natureza da alma do educando, que será espelhada e estendida no futuro governo da *pólis*.

A terceira semana tratará da filosofia política de Aristóteles. Basear-nos-emos no Livro V da “Ética a Nicômaco” com o fito de atualizar o assunto para possíveis consequências atuais. Posteriormente, debateremos dois paradigmas filosóficos políticos da antiguidade grega: o dos sofistas e o dos filósofos. A divergência

entre ambos poderia ser atualizada pela diferença entre a figura dos intelectuais e a dos cientistas.

Por fim, encerraremos o curso reconhecendo o valor e o desafio do ensinar a filosofar. Com esse recorte final de reflexão, analisaremos a opção político-pedagógica das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, elaboradas pelo MEC, a partir da filosofia política na antiguidade grega. Subjaz ao documento uma aprendizagem especializante da filosofia, enfatizando a leitura técnica de textos clássicos da História da Filosofia. Ainda que se deva valorizar a exegese de textos clássicos, tal eixo-conceitual contribui para um extenso conteúdo temático que se contrapõe a um paradigma democrático de compreensão da especificidade filosófica como “disciplina cultural”, caracterizada por “estilos de interrogação” e que é mais conizente com o ensinar a filosofar no nível médio de ensino.



MÓDULO I

A filosofia da democracia de Protágoras



Histórico da democracia na antiguidade grega

Nosso percurso pela antiguidade começa com o histórico que permitiu a Atenas ser um centro irradiador de pensamento político. As primeiras cidades teriam surgido na Jônia, nos séculos VIII e VII a.C. Elas prepararam o terreno para o pensamento pré-socrático, entre os séculos VII e V a.C. A invenção da moeda foi um dos fatores para essa passagem. Superando o escambo e tendo um padrão abstrato e convencional para a permuta de bens, há o crescimento do comércio e dos comerciantes, que aspiram crescentemente ao poder. Junto a isso, outro fator de inovação cultural foi a lei escrita, que permitiu a mudança das leis conforme os ventos aristocráticos de quem se colocava especialmente ungido para a função de mando.

Atenas foi uma cidade especial. Sólon, em 594 a.C., faz reformas políticas que permite a todos os cidadãos atenienses participarem da assembleia, deliberando sobre o futuro da cidade e elegendo os funcionários do Estado. No entanto, em 507 a.C., ao assumir o governo, Clístenes instaura a democracia. Como isso se deu? Clístenes dividiu os cidadãos em dez tribos (ou demos) segundo o lugar de residência, composta com cidadãos de diversas classes sociais, sendo a base de unidade política e militar. Antes a divisão era por clã, caracterizando o poder aristocrático. A fase áurea de todo esse processo se deu com o *estratego* (chefe militar) Péricles, no século V a.C. Péricles não era um “democrata” no sentido que esse adjetivo se aplica a alguém nos dias atuais, mas alguém com uma excepcional habilidade política. Sua competência, em

princípio, é oposto ao sorteio democrático ateniense, meio legítimo para compor o Conselho dos 400 membros (que depois passou a ser composto por 500 membros) – Conselho responsável pela administração e pela elaboração das leis da cidade.

PARA PENSAR

Um sorteio indica o valor democrático de uma não-especialização comum a todos os cidadãos, calcada nas opiniões de cada um e não em seu conhecimento técnico-científico (episteme). A pergunta que poderíamos fazer é: como um procedimento como o sorteio seria visto hoje como critério para a escolha de nossos representantes políticos? Vejam que na Islândia, após a crise de 2008, foi convocada uma Assembléia Nacional. Para compô-la, foram escolhidas por sorteio 1000 pessoas. Segundo o site “Vida na Islândia”, essas pessoas tinham idades, gêneros e moravam em regiões que espelhavam proporcionalmente o país. Seria possível algo semelhante em nosso país?



A figura dos “sofistas”

Para entender a relevância da competência política no lugar vazio da democracia, em que todos são igualmente incompetentes, vamos conversar um pouco sobre os sofistas ou sobre a tradição sofística.

Partiremos deles por motivos cronológicos, visto serem anteriores aos filósofos clássicos, e pelo fato atualíssimo de contribuírem para compreender os limites e possibilidades da democracia *tout court*.

Sophos e *sophistes* já foram sinônimos e apontavam para os “sábios” ou os “professores de sabedoria”, sem que inicialmente houvesse um caráter pejorativo. Esse caráter é que gerou o termo “sofisma” como um pensamento enganador e ilusório. Até um fragmento de Aristóteles – cujo autor desqualificava os sofistas pelo pretense uso falso da razão para obter lucros –, reconhece que os Sete Sábios eram chamados de sofistas (GUTHRIE, 1995, 32). Todavia, é difícil considerar a sofística como uma escola uniforme de pensamento. A sofística seria um movimento difuso e diverso, ainda que com afinidade de ideias e modos de vida. Os sofistas vieram de várias cidades-estado – Protágoras, de Abdera; Górgias, de Leontinos; Trasímaco, de Calcedônia; Hípias, de Elide; etc. (BITTAR & ALMEIDA, 2001, 51) Esses professores itinerantes e não-nobres migraram por fim para Atenas.

Como professores que precisam de pagamento para sobreviver em Atenas, eles vendiam seu saber. Esse saber precisava ser eficaz para que a juventude de origem nobre e ateniense se interessasse por adquiri-lo e pagar por ele. Isso exigiu um modo eficaz de pensar e falar em assembleias para vencer disputas ou para defender uma causa no tribunal. A técnica ensinada por esses profissionais era o uso da retórica. A técnica linguística da retórica, trazida pelos sofistas, caiu naquele momento como uma luva ante um contexto de democracia.

De certo modo, foi o tratamento da filosofia clássica com Platão e Aristóteles, que compreendeu idealisticamente a função social do sábio, contra os sofistas. Sócrates terá um papel especial nesse

menosprezo ao uso técnico e profissional do saber – tendo em vista a condição dos sofistas de mestres assalariados. Para esse filósofo, os sofistas queriam apenas confundir seus contraditores sem uma objetividade no discurso. A oposição entre a persuasão retórica e a dialética socrático-platônica, *grosso modo*, é que a última não pretende uma sedução do interlocutor, mas uma explicação “científica” (lembramos que a distinção atual entre filosofia e ciência vem da tradição moderna) e objetiva do real.

PARA PENSAR

Vemos um conflito que marca a História da Filosofia. Será que a história é feita pelos vencedores? Em caso afirmativo, poderíamos aplicar essa característica também para a História da Filosofia ao privilegiar a metafísica na tradição ocidental?

.....



O mito e discurso de Protágoras

Apesar da desvalorização da sofística pela filosofia clássica grega, a retomada do pensamento sofístico passa pelos diálogos de Platão, cujo protagonista era Sócrates –um personagem literário e não o homem histórico. Um texto modelar dessa retomada platônica da figura dos sofistas foi a obra intitulada “Protágoras” (320 C-328 C). Platão impressiona ao leitor por sua

capacidade dialética em retratar a (contra)proposta de Protágoras, seu adversário teórico. Platão aponta a riqueza do pensamento de Protágoras e, por tabela, as linhas gerais de uma possível filosofia da democracia contrapostas à sofocracia.

Nela há um mito relatado por Protágoras em que discute a questão do ensino da virtude. A controvérsia entre Sócrates e Protágoras se escora na possibilidade de se ensinar a virtude. O ensino é facilmente aceitável na sofocracia platônica descrita em “A República”. Contudo, se todos são virtuosos na democracia – e isso seria pressuposto num regime político que preconiza a igualdade na repartição respeito e do senso de justiça – faria sentido ensinar a virtude? Embora aparente contradição, Protágoras insiste: a virtude dos cidadãos e do estadista seria ensinável, rebatendo a ironia socrática (320 C).

Como se vê no Livro VII de “A República”, Sócrates entendia a sabedoria como uma excelência moral. Ela é um dom natural da alma a ser cultivado. Só quem tem a alma de ouro nasceu para a filosofia e se credencia para a formação de estadista, e para ele se exigirá o estudo da dialética. Protágoras, ao inverso, a entende horizontalmente como uma construção cívica e defende o uso da retórica como essencial para que todos participem do jogo democrático.

O mito de Protágoras é uma boa polarização teórica ao Livro VI de “A República”. Os dois textos começam com uma alegoria/mito cuja linguagem figurada será traduzida numa linguagem analítico-conceitual – que, no texto do “Protágoras”, comprovaria a mensagem figurada do mito. Ao longo do mito, a palavra repartição é muito usada. Epimeteu pediu a Prometeu a fazer uma repartição das qualidades diante das diversas espécies. Essa repartição seria como um critério que fará os animais terem equilíbrio entre si, sem que um

fique subjugado ao outro nas lutas mútuas. Animais frágeis adquiriam velocidade e os fortes, lentidão (250 E). A pequenez era compensada pelas asas ou pela capacidade de submergir debaixo da terra. A harmônica repartição tornou-se um critério para que as espécies sobrevivam umas com as outras.

Outra finalidade da repartição era a capacidade de resistir às intempéries da natureza. Um animal era coberto com pelos como um agasalho contra o frio e que eram capazes de suportar o sol; outro animal recebe cascos e por aí vai a contínua repartição. Além disso, existem diversas formas de alimentação, seja pelas raízes das árvores (ou por seus frutos), seja pela carne de outros animais (321 B). Enfim, cada elemento a ser repartido tinha como fito o equilíbrio e a harmonia. Houve, porém, um problema. Epimeteu era, conforme o significado de seu nome, “aquele que pensa após” (CASSIN, 2005, 333, n.4) e percebeu tardiamente que se esquecerá de repartir as características para a última espécie, a humana.

Nesse mito, Sócrates é comparado a Prometeu, que procurou consertar a trapalhada de seu irmão. De maneira que lembra um famoso texto do *Leviatã*, de Hobbes, Platão diz no mito que o homem ficou “*nu, sem nada nos pés, sem nada para cobri-lo e sem armas*” (321 D). Prometeu corrige o erro de Epimeteu com um crime: roubar o fogo dos deuses, dando aos humanos algo divino: a capacidade de interferir na natureza com a especialização e a capacidade técnica – que o texto chama de “sabedoria artística” ou *teckné*. Apesar da maldição impingida a Prometeu, essa capacidade, em princípio, permitiria aos humanos, como aos restantes animais, sua sobrevivência às intempéries naturais e às lutas contra as demais espécies (321 C) – ressalte-se o uso do termo grego “*ta aloga*” (não-rationais) para se

referir às espécies não-humanas; desse modo, antes de Aristóteles, Platão já reconhecia que os humanos são animais racionais, isso é, que falam e discorrem (*zôom logikón*), conforme depois foi constar no início da “Ética a Nicômaco” (I, 13).

As competências técnico-científicas é uma nomenclatura atual que possui o mesmo significado da expressão grega *en tekhnei einai*, defendida por Sócrates em 319 C 7-8. A divisão social do trabalho se espelha numa hierarquização social como consequência da especialização de saberes – padeiro não é sapateiro ou ferreiro, e cada um recebe um valor social por sua atuação profissional.

Uma das características do mito e do rito foi a funcionalização dos deuses na mitologia grega. Cada divindade expressava uma força da natureza ou um atributo humano, essas distinções contribuíram com a divisão de funções dentro da pólis. Conforme a ordem e a gênese dos deuses, há uma cosmogonia e, por sua vez, uma antropogonia, mas isso demandaria um desvio que não compete a este pequeno texto.

As especializações técnicas seguem ao roubo do fogo dos deuses por Prometeu. Elas se institucionalizaram na cidade ao se construir altares e estátuas (a religião); articular os sons da voz (a linguagem); inventar habitações (a arquitetura e a construção civil); produzir vestimentas, calçados e agasalhos (vestuário); cultivar alimentos (agricultura), etc. (322 B) Tantas competências técnicas, no entanto, não possibilitaram a constituição da cidade. Um problema se constata, porém. A desunião da cidade, com a divisão de competências, não protege os humanos.

Um Segundo a narração do mito, a arte da guerra faz parte da arte política. Até hoje o aparato militar é função do Estado – o que se consolidou na modernidade com o princípio do uso exclusivo da violência pelo Estado.

Se Sócrates, defensor dessas competências, é comparado a Prometeu, Protágoras se compara com alguém superior a Prometeu: Zeus (322 C). O espírito comunitário é um dom divino que somente Zeus fornece. Ele infunde nos humanos a virtude e a sabedoria política e a convivência, fundamentos originários da cidade. Além de a sabedoria artística não ser a sabedoria política, esta, aparentemente inútil como é a amizade (*philia*), tornar-se-á a garantia para a sobrevivência humana e o alicerce da vida comunitária.

A origem da cidade e do Estado começa com aquilo que não é útil como a amizade, o respeito e o senso de justiça. É como se a virtude jurídico-política da democracia fosse mais indispensável para a vida do que a virtude técnico-científica defendida por Sócrates. Percebemos isso em nosso cotidiano. Muitas vezes é nos momentos inúteis, de gratuidade, que construímos relações de amizade. Coisas simples da vida nos trazem leveza, fazem-nos rir e partilhar a vida; tendo mais valor existencial e potencial comunitário do que nossas capacidades técnicas, que nos dividem. Se quisermos esgotar nosso tempo com os amigos explicando detalhes técnicos e procedimentos de como se faz isso ou aquilo, ainda que seja útil, caracterizaríamos uma troca de interesses e não um espaço leve da convivência e de generosidade. Outro fator a ser pensado a respeito dessa divisão do trabalho é de que ela provoca também rivalidades miméticas,

ou seja, há uma comparação de posses e de poder que esvazia uma saudável convivência (VERNANT, 2004, 10).

Zeus enviou Hermes para que todos os homens tenham igualmente dois recursos fundamentais para a convivência: o respeito (*aidós*) e a justiça (*dike*), mantendo-os unidos (322 C). Contra uma divisão social do trabalho pautada na especialização dos saberes, temos a resposta à pergunta de Hermes quanto à repartição desses recursos. Eles deveriam ser dados a todos ou tão-só a alguns? Zeus responde que todos deveriam recebê-los, ilustrando com a figura do médico: se basta um médico para muitos, isso não se dá na sabedoria política que, em contexto democrático, deve ser igualmente repartida a todos. Não haveria sentido se poucos (*oligoi*, que deu origem a palavra oligarquia) tivessem esse dom especial. Todos devem constituir a cidade em que cada um inspira e conspira valores pela cultura. A cultura é um patrimônio comum a todos, feito por todos e a serviço de todos. Cultura essa que, agora sim, com a vida comum e solidária, faz a coletividade social sobreviver.

PARA PENSAR

Compreende-se a afirmação de Protágoras de que deveria ser expulso da cidade quem não tivesse o respeito e a justiça, como se fosse possível um selvagem no meio da cidade. Comparemos essa afirmação com o famoso poema de Brecht intitulado “O analfabeto político”:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o

preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio depende das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio dos exploradores do povo. (BRECHT, 2014)

Independentemente do contexto e do propósito específico desse texto por Brecht, ele se colocaria bem como um pensamento oposto à perspectiva democrática de Protágoras. Para o sofista, não é possível um analfabeto político, bem como não é possível um doutor em Ciência Política que seja mais competente em matéria política – como se todos devêssemos votar no mesmo candidato que ele, ou que unanimamente os doutores em Ciência Política tivessem igual opção eleitoral. Seria possível, na perspectiva de Protágoras, em que todos receberam a sabedoria política, a existência de um analfabeto político? Quem seria a encarnação da consciência política – os mais e melhores politicamente alfabetizados – para desqualificar a opinião política de um cidadão com *isonomia* (igualdade de direitos) e *isegoria* (equivalência de vozes)? Seria o filósofo o detentor do certo e do errado na política? Nesse caso não haveria uma perspectiva democrática.

A eleição do acaso, como o sorteio ateniense, aponta a igual competência de todos em deliberar sobre o futuro de nossa vida pessoal e coletiva. Ninguém deveria renunciar ou se considerar incapaz de exercer o direito democrático de livremente decidir e

deliberar sobre o futuro da cidade. Esboçando uma analogia com a figura do selvagem, quem se considera analfabeto e incapaz de participar da vida comunitária que seja deixado de fora da cidade, pelo contrassenso que essa postura denotaria. Alguém dizer que não consegue se comunicar com os outros seria uma autocontradição performática. Como o ato de falar é um ato político, alguém dizer que não é político também é uma autocontradição performática. Independentemente se a fala é para muitos ou para poucos, ela será sempre uma expressão pública. Em síntese: todos são e foram politizados e ninguém é analfabeto politicamente – mas não seria essa a mensagem de Brecht? Quem diz que odeia política é ignorante da má política que faz... Quem diz que não se interessa por política foi politizado e educado conforme determinada compreensão de valores para pensar dessa forma e tomar decisões políticas, mesmo que diga o oposto. Logo, acatelemo-nos em adjetivar a incompetência do voto de alguém. Ele foi politizado o suficiente para se posicionar politicamente e deliberar sobre o futuro da coletividade. O que vocês pensam sobre isso?



Verdade jurídico-política e verdade técnico-científica

A verdade jurídico-política da democracia se opõe à verdade técnico-científica (WOLFF, 1982): a) a verdade jurídico-política respeita a opinião contra o saber rigoroso e linear da *episteme*; b) valoriza a quantidade (maioria) em detrimento da qualidade; e,

c) estimula a contradição de posições contra a lógica da identidade e da não-contradição; pois, na matemática não faz sentido afirmar que dois é igual a não-dois. A verdade jurídico-política, apesar de ser uma construção relativa ao contexto e ao momento, tem uma validade absoluta. Ninguém pode descumpri-la. A verdade técnico-científica possui um horizonte contrário. Quando se faz uma afirmação científica, como a existência física da lei da gravidade, questiona-se essa afirmação em vista de uma possível refutabilidade. Usando esse exemplo, vimos isso quando a mecânica quântica supera as leis de Newton. Constata-se a relativização de algo que, em princípio, seria absoluto, posto sua irrevogabilidade; entretanto, Einstein mostrou, no caso em tela, de aquela verdade não era a última palavra.

O “Protágoras” de Platão nos explica a competência técnica com o exemplo de alguém que diz tocar flauta, mas quando lhe pedem para tocar uma música sente vergonha (caso não seja louca) por sua incapacidade. De um ponto de vista político e em conformidade com a cultura democrática da cidade, quem se diz fora dessa cultura seria o louco e insensato. Todos receberam esse recurso indispensável para a convivência mútua.

Uma ótima metáfora de Protágoras é a língua grega (328). Da mesma forma pela qual se aprende a língua aprende-se a virtude política. Para falar grego, todos aprenderam para participar daquela comunidade cultural e, portanto, tiveram mestres. Quem foi, porém, seus mestres? Todos! Não são exclusivamente os pais que educam culturalmente o cidadão.

Darei um exemplo pessoal. Minha esposa e eu fomos morar na Bahia quando nossa filha tinha nove meses. Não tínhamos o costume

de usar a bela expressão “mainha”. Minha filha, contudo, por frequentar a creche, passou a chamar a mãe de “mainha”. Isso não lhe foi ensinado como uma competência escolar. Foi a convivência com seus colegas e com a cultura em geral que tornou comum à minha filha o uso desse vocativo. Moral da história: assim também aprendemos a virtude política: pela cultura e pela linguagem. A cultura passa pelos poros da convivência com nossos concidadãos.

A linguagem é um ótimo exemplo. A retórica se dá especialmente pela linguagem. A retórica é indispensável para a política; no entanto, ela é vista como uma arte da enganação. Tal fala é pura retórica, como usualmente se diz. Diferentemente da retórica, a oratória é valorizada. Como entender isso? A oratória é um exercício de oralidade que não visaria a enganação da audiência. Ela seria uma persuasão para melhor envolver a audiência sobre assuntos sérios e objetivos. A retórica sofisticada, em oposição, fortaleceria um argumento fraco. Se uma parede é branca, diríamos que ela é da cor preta – ela é preta porque à noite ela se torna preta, visto que a cor é a incidência da luz. Se esse discurso envolvente não está totalmente errado, também não está totalmente certo. Esse “erro” não é qualificado como um erro para quem considerava que a verdade depende da maioria; ao inverso, isso denotaria um “erro” colossal de compreensão do valor político da confusão trazida pela verossimilhança. A confusão é a melhor forma de dominar alguém ou um grupo sem que eles ousem contestar algo que se envergonhariam de reconhecer sua própria ignorância. Sócrates afirma em sua obra “Fedro” que não se deve:

falar e agir com os homens, mas para poder dizer o que agrada aos deuses e fazer tudo de um modo apreciado por eles, o mais possível. De fato, ó Tísias, os mais sábios dentre nós dizem que quem tem inteligência não se pode agradar aos companheiros de escravidão senão de forma colateral, o foco deve ser o agrado aos senhores, que são bons e descendem dos bons. Se o caminho a ser percorrido é longo, não debes ficar admirado, porque, para poder alcançar grandes coisas, é preciso percorrê-lo, ao contrário do que pensas. (FEDRO, 274 B)

As palavras “parlamento” e “parlamentar” (de *parlare*, “falar” em italiano) indicam o poder da palavra eloquente. O legislativo não é uma academia. Título de doutor em Ciência Política não habilita ninguém a dele fazer parte. Ante um critério quantitativo de escolha onde reina a opinião, os parlamentares são lideranças porque retoricamente persuadiram as pessoas de que o legislativo tem boas ideias, tornando-se uma referência política para o destino da coletividade. Haveria, na democracia, o reconhecimento de um espaço não-técnico, próprio do político em suas decisões majoritárias e incertas, cujas deliberações públicas iriam além das especializações de saber. Paradoxalmente, contudo, essa capacidade de influência social pela retórica não deixa de ser uma competência. Como mestre em retórica, a arte política por excelência, o sofista estabelece um conjunto de elementos que permitem a alguém possuir uma *teckné* e uma especialização de saber; no caso, uma sabedoria política.

PARA PENSAR

O retorno da competência no final do texto analisado estabelece uma sorte de filosofia da democracia ou seria uma base para uma retomada oligárquica do poder político? Seria isso o que vemos em nossa “democracia representativa”? Fica, para pensar, uma observação crítica sobre a democracia atual por Rancière (2014):

(...) o poder do povo supõe ou bem um sorteio, ou bem mandatos eleitorais curtos, não acumuláveis e não renováveis. Nós temos exatamente o contrário disso: uma classe de políticos profissionais cujas frações concorrentes governam em alternância, seguidos de análises e de soluções imaginadas por especialistas e por comissões refratárias ao controle popular. A “democracia” que nossas oligarquias defendem é, de fato, o confisco da democracia.



A importância da opinião para a democracia

Vemos neste trecho da fala de Sócrates uma oposição frontal à posição sofisticada em favor do nível da opinião, como se isso fosse um nivelamento político por baixo e pela mediocridade. Opinião que se escora no “parecer verdadeiro”. Há uma semelhança desse discurso com a ideologia em sentido marxista. O discurso persuasivo seria como se defendêssemos uma inflação ideológica

no debate social. Adjetivo que se escora no texto de Marx e Engels em “A ideologia alemã”: “E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmera obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico.” (MARX & ENGELS, 1983, p. 6). A ideologia seria uma inversão da realidade, produzindo ilusões sobre o real. Sem entrar em considerações quanto a esta leitura diacrônica da história da filosofia e quanto à possibilidade de um discurso não-ideológico e objetivista do real – mesmo em se tratando da pretensão do discurso marxista –, propomos um enviesado paralelismo entre “ideologia” e o processo de fabricação de ilusões pelo uso sofisticado da retórica e pela verossimilhança para fins de conquista do poder político.

O poder da palavra se sobressai em várias profissões. Ademais, o domínio da linguagem sinaliza poder. Seja a fala do professor com relação aos alunos; a de um magistrado num tribunal ou a de um líder religioso na igreja. O falar está associado ao saber, quem não sabe se cala. A democracia, ao inverso, pressupõe a equivalência de vozes (*isegoria*), todos devem falar com ousadia e escutar com humildade. Eis um ponto interessante da democracia: permitir aos antidemocráticos participarem dela. Aceitar a participação política de seus adversários, os antidemocratas acabam por fragilizá-la de um lado, mas essa é também e paradoxalmente sua pujança. Esse paradoxo revela como a democracia tolera melhor a diversidade de opiniões do que os restantes regimes políticos. A opinião passa a ser determinante na vida política democrática. Para além do conhecimento racional, os sofistas valorizam a persuasão. Eles visam despertar a emoção das pessoas com a finalidade de conquistar votos numa assembleia ou para vencer uma disputa no tribunal.

PARA PENSAR

Essa característica da democracia ateniense é bastante atual. No atual modelo político-eleitoral brasileiro, os marqueteiros são os novos sofistas, cuja eficácia é disputada a peso de ouro. Uma apresentação fria, racional e tediosa de um Programa de Governo não seria promissora em votos; ao contrário de quando o candidato aparece sorrindo e passeando em família Emoção funciona melhor do que a razão para se criar uma empatia com o público. Ademais, há de se reconhecer que, diante da linguagem televisiva, uma “autenticidade” de chinelos e bermudão não se sustentaria para a maioria das pessoas. Assim, crescentemente se constata o valor eleitoreiro da persuasão nas campanhas publicitárias. A opinião pública é a opinião que se publica, construindo ou desconstruindo “realidades”.

Quando houve a campanha pelo desarmamento, os dados e números, estatísticos e empíricos, eram usados pelos dois lados antagonísticos da disputa. Por mais contra-intuitivo que possa ser, a maioria decide o que é jurídica e politicamente “verdadeiro” na democracia. No entanto, a democracia permite que uma decisão possa ser revista quando se alcança uma nova maioria. Não temos apenas direitos e deveres, mas a possibilidade de repactuar direitos e deveres. Para tanto, saliente-se que a democracia não é só quando a maioria decide, mas quando a minoria não é cerceada em seu direito de se expressar e se articular para defender suas próprias ideias. Conforme o exemplo acima, os argumentos funcionam como elementos persuasivos que, de um lado ou do outro, seduzem as pessoas para que decidam de acordo com determinada visão de mundo; desse

modo, será, então, que a velha máxima, “contra fatos há argumentos”, tem um caráter dogmático e absoluto?

.....

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- PROTÁGORAS, 320 b-328 d. In: **CASSIN, B. O Efeito Sofístico**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1986.
- WOLFF, F. **Filosofia grega e democracia**. Studio, São Paulo, n. 14, 7-48, 1982.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BITTAR, E. C. B. & ALMEIDA, G. A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BRECHT, B. **O analfabeto político**.
Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjMzMDA5/>
Acesso em: 10 de setembro de 2014.
- GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. S. Paulo: Paulus, 1995.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.

_____. **Fedro**. Madrid: Akal, 2010.

RANCIÈRE, J. “**Em novo livro, filósofo Jacques Rancière analisa contradições do sistema representativo.**” In: **O Globo**, 06set2014.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-novo-livro-filosofo-jacques-ranciere-analisa-contradicoes-do-sistema-representativo-13845708>

Acesso em: 14 de setembro de 2014.

VERNANT, J.-P. “**A Grécia e nós.**” In: **Folha de São Paulo**, 08ago.2004. Caderno Mais!, 10.



MÓDULO II

A formação do governante em Platão



1

A alegoria da caverna

Em tal processo, mais do que memorizar novidades, o fundamental é resgatar a memória arquetípica que existe em cada um desde quando, pela “teoria da reminiscência”, pudemos contemplar o Demiurgo plasmando o caos. Esse resgate denota que já temos uma biblioteca de arquétipos e essências das coisas dentro de nós. Compete ao educador tirar de dentro de nós essa capacidade e conteúdo que já temos. Retomaremos esse livro para apresentar a formação do político, alma da política da cidade justa. O livro “A República” é uma obra de maturidade de Platão e tem um peso especial no conjunto de sua obra por ser um dos últimos livros que escreveu. Para esclarecer isso, Platão aí relata uma alegoria. Esse mito funciona como uma certidão de nascimento da filosofia ocidental. Todos os filósofos de certo modo o comentaram. Alguns até dizem que a história da filosofia é uma nota de rodapé desse texto paradigmático.

Inicia Platão a narração do mito da caverna com a fala socrática que trata de uma educação condizente com a natureza e os dotes de cada um. Alguns vivem numa caverna desde tenra idade e lá se encontram aguilhoados (514 A-C). Eles, contudo, são impedidos de olhar para a luminosa abertura da caverna no fim de um extenso túnel e olham exclusivamente para sua frente na parede de fundo. Acima deles há uma fogueira que produz sombras no fundo da caverna. Entre eles e a fogueira há um biombo, por cima do qual, algumas imagens esculpidas em pedras ou madeiras

são manipuladas em silêncio ou não (515 A). A luz da fogueira produz a sombra no fundo da caverna e, como quem lá está olha exclusivamente para a sua frente, eles vêem apenas as sombras das coisas. Por isso, acabam pensando que elas são a verdadeira realidade. Ao ouvirem vozes pensam que elas são emitidas pelas sombras. Caso algum dos aguilhoados seja forçado a ver a origem da luz que produz as sombras, ele dificilmente veria a fogueira e os objetos acima do biombo por conta da pouca nitidez (515 C). Ele até pensaria que as sombras continuariam a ser mais reais, visto que as via com mais clareza. Agora, olhando para a luz, chegava a lhe doer a vista tamanha luminosidade. Paulatinamente, contudo, ia aclimatando-se das trevas à luz. Ao chegar ao topo da caverna, veria, com dificuldade, o reflexo de humanos e demais coisas na água; depois, as próprias coisas. Com o tempo, notaria as estrelas à noite; chegando, de dia, a ver o próprio sol, reconhecendo nele a origem de tudo àquilo que via no fundo da caverna. Concluiria, então, que o sol é a causa das diversas estações do ano e da nossa visão das coisas, mesmo a das sombras.

Lembrando-se de onde veio, bem como da ignorância daqueles que lá viviam, o filósofo desce até o fundo da caverna para seus antigos companheiros conseguissem a felicidade e a sabedoria (516 C-E). O conhecimento da essência verdadeira e real das coisas depende da conversão da alma ao Bem em si como o sol; fonte da luz e da razão. No entanto, na hipótese de existir uma competição entre aqueles que se encontram no fundo da caverna, entre os aguilhoados e o filósofo para descobrir quem prevê mais rapidamente a sequência das sombras, quem venceria? Provavelmente, quem veio do sol sentiria dificuldade de novamente se aclimatar

nas trevas. Ele não obteria o prêmio. O pior é caçoarem dele com o mote: esforçou-se tanto e acabou piorando sua vista; com a conclusão de que não valeria à pena tamanho empreendimento. Tal ousadia mereceria até a morte – insinuação platônica que lembra e homenageia o mestre Sócrates, condenado à cicuta.

Num segundo momento, Platão explica a forma conotativa do mito em sua linguagem figurada. Ele foi o primeiro a interpretar esse texto, colocando-o sob forma analítica e conceitual. O texto expressa a forma pela qual deve o futuro governante ser educado. A explicação do mito da caverna se relaciona com o mito ou alegoria do sol do capítulo/livro anterior (517 B). A caverna será o mundo sensível. A subida para a abertura da caverna adentra-se no mundo superior e inteligível. O conhecimento da verdade e do ser passa por sair daquilo que muda para aquilo que não muda, sob a perspectiva da Ideia do Bem, causadora do belo e do justo.

A perspectiva do mito da caverna é pedagógica. Educar ou ensinar a filosofar em Platão é acordar uma capacidade latente da alma do educando, mas que ainda dormita. E interessante como a palavra “aluno” (do latim *alumni*) significa “ausência de luz”; logo, cabe ao educando sair de suas trevas e se orientar pela luz (518 B). Que luz é essa? A luz do sol ou do Bem em si. Ela nos proporciona o conhecimento da realidade e a prática do bem. Orientar-se pela fonte da luz mobiliza o corpo e, por conseguinte, desvia a alma para a sua saída da caverna; em vista da fonte do saber e da virtude.

O texto esclarece como deve ser o caminho pedagógico ascensional para conduzir quem recebeu uma natureza filosófica até a chegada na essência do justo, subalternada e em sintonia com a Ideia do Bem. O futuro governante será ético e sábio. A contemplação da

Ideia do Bem é fundamental para agir corretamente na vida privada e pública. Diversamente de hoje, quando alguém se especializa para falar sobre ética e não precisa, de um ponto de vista acadêmico, ser virtuoso – algo impossível em Platão, pois a sabedoria só é possível quando traz virtude e vice-versa.

O Estado ideal, na pessoa do pedagogo rei-filósofo, ordena o *pathos* do futuro governante para a verdadeira realidade e para não se levar apaixonadamente pelas sutilezas sedutoras da discussão política. O verdadeiro “político” não se entusiasma com assembleias políticas, mas se consagra à pesquisa filosófica e conceitual. Por isso, o exercício da política para Platão será um ato de gratidão ao Estado ideal que lhe permitiu ascender até a contemplação da Verdade, do Bem e do Belo.

Isso leva o filósofo ao ridículo perante a ignorância dos “esper-tinhos”. Esses se baseiam em sua experiência para seduzir a maioria com a arte de persuadir, partindo da experiência do que funciona para vencer as disputas na assembleia. A Ideia do Bem é paradigmática na constituição do estado ideal de Platão. Não cabe ficar discutindo as diversas formas de poder, mas afirmar a essência do que seja o justo – alvo conceitual é mais desafiador e exigente do que ficar inventando novos modelos de sociedade.

O sol é uma metáfora do sagrado. Ele tudo gera, mas não se consegue vê-lo a olho nu sem o risco de se ficar cego devido a sua intensa luz, bem superior à capacidade de nosso olhar. Não é fácil fazer a conversão (*metanoia*) para a contemplação do Bem em si. O governante foi agraciado com uma alma de escol para realizar esse caminho. Ao descer ao cativo, cabe ao filósofo o uso da persuasão e da coação, mas não para se manter no poder.

O estadista, como educador, “força” o aguilhado a empreender um caminho em busca do sol, do sagrado, para além de sua “zona de conforto”. Exigência que faz vislumbrar o mundo verdadeiro e real, para além de suas conveniências.

PARA PENSAR

Todo cidadão pode vir a ser estadista? Seria esta a maior ilusão da democracia de todos os tempos? A virtude cívica depende das leis da cidade? Na democracia as leis dependem da mediocridade, ou melhor, da opinião frequentemente ilusória de uma maioria? As opiniões nivelam por baixo e pelas emoções as decisões políticas pelos destinos da *pólis*? Seja como for, Sócrates, ao não negociar a verdade (compreendida nos moldes de uma atual atitude cientificista) foi considerado não-virtuoso diante da cultura e religiosidade de Atenas, corrompendo a juventude com sua inovadora maneira essencialista de pensar o real.

.....



O estadista como administrador público

Os filósofos dificilmente seriam bem-educados politicamente num contexto de degenerescência política como a de Atenas após a Guerra do Peloponeso. Uma cidade e um conjunto de cidadãos que só queriam lamber as feridas abertas pela derrota diante de Esparta,

uma cidade belicosa com seu culto ao corpo e à guerra. Numa democracia decadente não havia espaço para questionamentos mas para esquecer do passado. Atitude que não satisfazia à sede de sabedoria de Sócrates e Platão. Por isso, Platão reconhecia a enorme dificuldade de que sua proposta ideal de Estado pudesse vingar. Ele viveu isso na carne ao tentar educar o tirano Dionísio II, quando acabou preso e foi vendido a um rico mercador. A pior desilusão seria pretender que o estadista desenhado pelo filósofo pudesse ter espaço efetivo diante de uma mediocridade acomodada.

No Livro VII, o início desse processo pedagógico e político-cultural da criança é pela brincadeira (537 A). Isso se dá porque o percurso espiritual não se força, mas deve acontecer ludicamente, o que é extremamente atual. Vinte e cinco séculos antes da pedagogia atual, Platão já via o valor da brincadeira para o processo de ensino-aprendizagem do filosofar. Brincar é coisa séria. Não se aprende a liberdade pela força.

Ao mesmo tempo – que parece contraditório, mas não é –, temos outro elemento a ser vivenciado pela criança: preparar o futuro governante para o combate. Para tanto, Platão usa uma imagem politicamente incorreta: a criança deve aprender a gostar de sangue desde cedo para aprender, no futuro e em sua maturidade, a morder dialeticamente. Não deveria ser como os sofistas. Os sofistas seriam como os cachorrinhos que brincam de morder e não saem dessa fase (539 B). Fazem perguntas para confundir e respostas para enganar. Como mercenários do saber, buscam o poder pelo poder. As diversas formas de governo (democracia, oligarquia, plutocracia, anarquia, etc.) não seriam para ser do contra, como se fossem termos vazios a serem usados conforme o interesse e sem maior

objetividade: a busca pela justiça social. Ademais, os costumes sociais não são critério de justiça. Eis o desafio de Platão: discutir e definir a essência da política com o enfrentamento da questão fulcral: o que é a justiça? Para responder a essa questão é necessário ser justo e sábio, como se fosse um médico para si e para os outros, isto é, saudável e capaz de curar a doença da cidade.

Depois da formação familiar, o Estado ideal protagoniza o processo formativo. Num determinado momento, ele reconhece quem possui vigor corporal incomum para exercícios de ginástica mais sofisticados. A educação dos guardiões se dá por meio de exercícios de ginástica crescentemente exigentes. Esforço físico que visa a coragem e não a força (410 B; JAEGER, 1989, 550). Dentre os guardiões, como foi colocado, há quem possua uma “*vista de conjunto*” (537 C) das práticas esportivas e são escolhidos para serem introduzidos na dialética. Aqueles que conseguem ter uma “visão de conjunto” teriam, no processo educativo capitaneado pelo rei-filósofo, uma natureza dialética. A dialética pressupõe uma concatenação de saberes para uma única meta: o Bem em si, que proporciona uma visão ampla e de conjunto sobre o real. Seria como aquele jogador de futebol que não olha somente para a bola ou para quem está ao seu lado, mas que consegue entender o jogo como um todo, tanto a posição dos companheiros, como a dos adversários, a meta (o gol) e principalmente a dinâmica mesma da partida, com seu ritmo e nível de complexidade. Entretanto, as virtudes da alma não se corrompem como se degenera o corpo, com mais rapidez.

O fator determinante de conversão da alma do futuro governante será o ensino das disciplinas matemáticas. A utilidade delas se deve a isso (522 C-D). A primeira das disciplinas que nos conduzem ao

mundo inteligível é até insólita para uma visão atual: a música. A música, com seu ritmo e harmonia, pressupõe uma matematização do tempo e do espaço (como nas posições para se tocar um instrumento musical). O saber musical, porém, não pode se aferrar a uma prática, a ser superada para se obter um saber exclusivamente conceitual (521 E-522 A). O ensino da música não é propriamente para se saber “como tocar” um instrumento musical. O objetivo maior é o educando conhecer a teoria da harmonia. Não se deve entender a música como uma prática mas como uma teoria. Essa é crítica de Platão aos pitagóricos: eles não se perguntavam pelo porquê de certos números serem harmoniosos e outros não, questionando-se pela causa desse fenômeno (531 C).

Tal contestação serve também para outras disciplinas matemáticas como o ensino da geometria (527 A) e da astronomia (527 D). Para conhecer astronomia não basta olhar para o céu. Se fosse assim, os casais apaixonados seriam grandes conhecedores de astronomia. Para conhecê-la se exige conhecer as leis que regem os movimentos celestes. Não basta uma percepção sensível. O foco do texto platônico é estabelecer referências para uma formação que desemboque na origem de tudo que se move: a coisa em si.

A matemática é comumente associada a algo difícil de compreender. Infelizmente a Educação Básica brasileira revela a dificuldade de nossos alunos com a abstração matemática. Muitas vezes a filosofia sofre desse mal. Ambas as disciplinas, filosofia e matemática, são conceituais e abstratas. Uma raiz quadrada de nove não toma banho de sol na praia e o conceito de triangularidade tem um nível abstrativo mais profundo do que um cálculo com raiz quadrada. O número três representa as coisas no mundo

sensível e não se confunde com elas. Se um professor aponta para três objetos sensíveis (como paus ou bolas) e diz aos alunos que aí temos o número três, ele estaria equivocado. Três coisas sensíveis não mostram a realidade abstrata do número “três” como uma convencional quantidade representativa de coisas sensíveis. O conceito de triangularidade é ainda mais abstrato – tão abstrato quanto difícil de ser definido. Em vista da Ideia do Bem, que vai para além do limite da cognoscibilidade, a razão intuitiva e noética permitem uma infinidade de variáveis para se definir um conceito. Diferentemente dos objetos matemáticos, com a representatividade que têm os números, esses objetos exigem uma razão dianoética e discursiva, cuja operacionalização passa por mediações e etapas de raciocínio. A última disciplina matemática, a esterimetria, homenageia seu autor, Teeteto – essa homenagem se prolongou no livro que Platão escreveu alguns anos depois de “A República”, exatamente a de nome “Teeteto”. Uma homenagem que honra um matemático que percebia o limite e a superação da matemática pela filosofia.

Agamêmnon como *estratego* usou a arte aprendida do herói Palamedes para fins de governo (522 D). Um estadista não prescinde da aritmética para uma estratégia militar, tornando-a indispensável para a formação do governante. Platão tinha uma compreensão do exercício do poder mais profundo do que certa praticidade. Melhor dizendo: a verdadeira praticidade da aritmética, e das disciplinas matemáticas em geral, é a de conduzir a alma para a contemplação do Bem e do Ser. Essa abordagem das matemáticas, como antes na ginástica e na música, não perde seu foco político-pedagógico: a formação do estadista.

O valor da matemática para a formação do estadista não é uma mera digressão. Se a ética é racional, a matemática, por afastar a alma do sensível, será pedagogicamente estratégica. Nem todo matemático está nessa perspectiva espiritual e filosófica. Por isso, Platão desqualifica uma matemática que se fecha em seus próprios teoremas. A prática deve nos levar ao conhecer a Ideia do Bem também na matemática. Por isso, a política para Platão não se confunde com o exercício atual da prática política. Os pressupostos e a perspectiva são outros. Ao administrar os próprios conflitos interiores o filósofo se habilita para administrar a *pólis*. Seria como fazer do político um administrador ou um cientista social, qualificando-o para melhor administrar os conflitos exteriores, diante da diversidade social.

Matemática (em vista de uma capacidade administrativa) e política parecem mutuamente excludentes – diríamos hoje que as ciências exatas seriam opostas às humanas. Será? A matemática, apesar de seu horizonte específico, não exclui a pessoa do matemático. O matemático deveria ter em vista o alcance último e ético-político da ciência que faz: o serviço a seus concidadãos. Apesar de a matemática não se confundir com a filosofia, é a filosofia que dá sentido e densidade a ela, tornando-a realmente prática, isto é, com uma eficácia a ser percebida no final de um longo caminho intelectual.

O equilíbrio entre a investigação dialética e a capacidade prática de administração da *pólis* é costurado por Platão da seguinte maneira: as disciplinas matemáticas durarão dez anos e o ensino da dialética durará cinco anos, totalizando quinze anos de formação teórica. Nessa temporalização, o futuro governante há de conhecer o Bem em si. Para contrabalançar essa formação

teórica – afinal, a dialética não se fecha em si como se fosse um simples jogo cerebral –, Platão preconiza fortalecer o caráter e a experiência prática da administração da cidade em outros simétricos quinze anos de exercício, como se fosse num estágio. Nesse equilíbrio entre teoria e prática, temos uma investigação teórica da Ideia do Bem que se contrabalança com os conflitos administrativos da cidade; por fim, o estadista estará preparado para a arte de governar aos cinquenta anos de idade.

PARA PENSAR

Pensemos o seguinte: certos cursos de administração, sem um horizonte conceitual mais amplo, que buscam se adequar à demanda do mercado é prático ou não? Em princípio, sim. Se o “mercado” plasmou um curso sob medida para si é porque um administrador formado nessa perspectiva pedagógica prática, em gestão disso ou daquilo, seria extremamente competente. A nosso ver, contudo, essa formação é extremamente precária exatamente porque se pauta em algo fugaz e temporário, o mercado, numa infeliz combinação de interesses imediatos com um conhecimento pragmático com curto prazo de validade. Oposto a essa formação de resultados imediatos, uma formação mais panorâmica e exigente, que levasse o estudante a estudar humanidades e diversas tradições administrativas, que apresente poucos macetes e tem um prazo de validade imensamente maior. Ora, uma formação que trabalha com critérios conceituais de análise consegue adquirir uma perspectiva de conjunto dos processos históricos.

.....



O estadista de Platão: sábio e virtuoso

O estadista é necessariamente sábio e virtuoso. A virtude filosófica segue a parte mais divina e superior da alma. A *phronesis*, própria à ação política, volta-se para o Bem, onde se alicerça o Estado ideal. A causa do que há de bom no mundo se torna o objetivo do governo do rei-filósofo. A filosofia se contrapõe à religiosidade calcada nos populares mitos homéricos. Ela propõe uma religião do espírito, cuja teologia, faz de “A República” uma teonomia coextensiva à racionalidade.

Por falar em teologia, Platão foi quem cunhou esse termo, e fez isso exatamente na linha de sua nova proposta política e cultural. Deus se equipara ao Bem em si. A piedade não se escora na virtude cívica da cidade-estado ateniense com sua tradição política. O Estado platônico seria assemelhado à teocracia oriental em que filósofos-reis que se fundamentavam na capacidade espiritual da contemplação do Bem divino? Seja como for, mais do que uma discussão jurídico-democrática, o Estado deve voltar-se ao absoluto. A descida dos píncaros do conhecimento espiritual para o fundo da caverna contesta os valores que “funcionam” de acordo com a experiência da prática política ateniense da época. Os verdadeiros estadistas são a alma do Estado. Não é digno deste nome quem governa de maneira apaixonada e gananciosa, buscando privilégios.

A sofocracia de Platão não defende uma usurpação tirânica do poder, pelo contrário. No Livro VII, os filósofos – independentemente de gênero – fazem o percurso educacional na perspectiva da

Ideia do Bem porque tiveram uma natureza – uma alma de ouro – que lhes permitiu tamanho esforço e disciplina. Em que pese isso, quem têm alma de prata (os guardiões) e os de alma de bronze (os comerciantes) não ficam sujeitos aos filósofos, num arremedo de “luta de classes” ou de “luta pelo poder”. Como vimos, o estadista-filósofo é estadista porque não faz do exercício do governo uma paixão. Paixão que o envolveria e o marcaria em suas decisões político-culturais. Como o interesse do filósofo é a investigação espiritual rumo ao Bem divino, a prática política é um sacrifício (519 A-D; 521 B – bem diverso daqui, na *terra brasilis*...). O governante personifica o Estado ideal, cujo coração se destina, não a um ganancioso cesto de moedas, mas à “ilha das bem-aventuranças”, o destino do herói segundo Homero. A outra vida se antecipa e se espelha na presente vida contemplativa da investigação filosófica.

A educação do futuro governante deve ser orientada ao Bem em si. O Bem em si como supremo paradigma do Estado ideal está para além do limite da cognoscibilidade. A dialética que trata das essências, como a essência do número três, é o melhor caminho para uma investigação e pesquisa que não tem fim. No entanto, a matemática não dá a última palavra, e sim a dialética, pois aponta para a objetividade final: a justiça e a Ideia do Bem. A dialética, portanto, é imprescindível para a educação do governante. O governante não é alguém que adquire conhecimento, mas quem investiga a essência da realidade em vista da Verdade e do Bem em si.

A filosofia, ainda que abstrata, não é abstratizante, em concordância com Favaretto: *A abstração própria do trabalho filosófico não pode ser confundida com um trabalho pedagógico abstratizante* (2004, 52). A filosofia é abstrata, mas não fica na abstração de um

palácio geométrico construído com tijolos conceituais. A filosofia não é um jogo de palavras, pois nada é mais real do que o Bem. O Bem divino é a essência da realidade. Daí se entende sua praticidade de longuíssimo prazo, de duração eterna, como a referência maior de justiça para Platão.

Superar a pergunta pelo “como” para se perguntar pelo “sentido” do que se faz amplia uma lógica de tipo operacional para um pensamento mais meditativo e menos calculatório – o que permitirá resolver os novos problemas com respostas novas, e não apenas por manuais do passado. Hammer (1996, 237), teórico da reengenharia, expressou isso com a frase: a educação é “*aquilo que permanece conosco depois de nos esquecermos do que nos foi ensinado*”. A praticidade fica e não passa com o tempo. Uma praticidade que passa não convém. O que fica é útil porque tem um tempo de vida largo. Sua utilidade maior é a de nos capacitar para além de uma praticidade contingente (os *How-to-Do-It Manuals*) ou de uma funcionalidade de curto prazo. O princípio constitucionalmente paradigmático que rege essa prática tem validade eterna: é o Bem divino.

PARA PENSAR

O sentido prático da vida contemplativa é mais prático do que a praticidade sem fôlego e de prazo curto da figura do politicamente “esperto”. O conteúdo ético da política preconizada por Platão tem eficiência (faz de maneira correta a política) e eficácia (faz uma política correta).

.....

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.

WOLFF, F. **Filosofia grega e democracia**. Studio, São Paulo, n. 14, 7-48, 1982.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CASSIN, B. **O Efeito Sofístico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

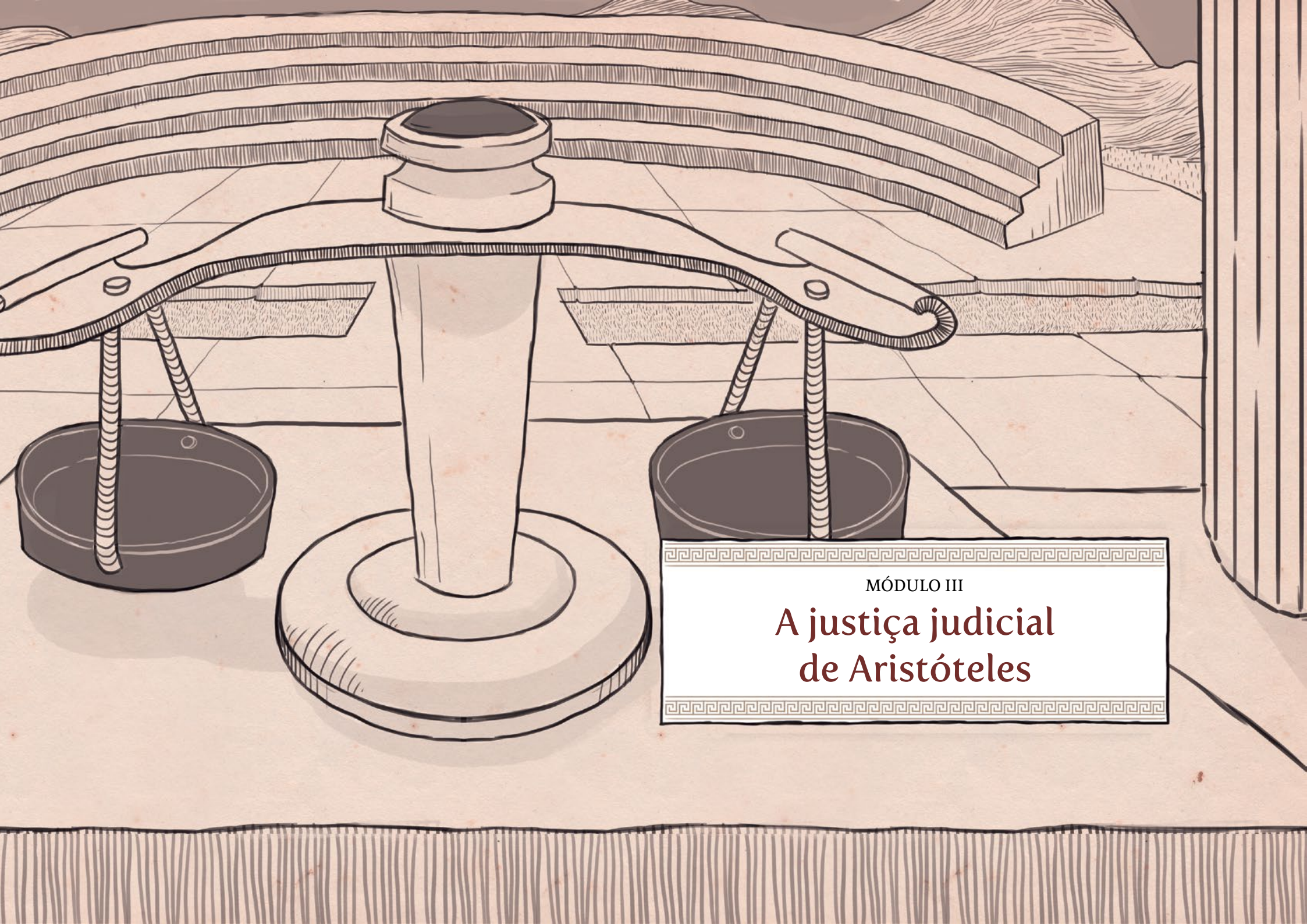
FAVARETTO, C. F. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: editora/CNPq, 2004.

HAMMER, M. **Beyond Reengineering: How the Process-Centered Organization is Changing our Work and our Lives**. Harper Business, New York, 1996.

BITTAR, E. C. B. & ALMEIDA, G. A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

PLATÃO. **Fedro**. Madrid: Akal, 2010.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1986.



MÓDULO III

**A justiça judicial
de Aristóteles**



1

A justiça distributiva

Aristóteles começa o livro, em sua primeira seção, tecendo considerações sobre a justiça e a injustiça, dois pólos que funcionam numa interdependência antitética. Ao se discutir a injustiça, analisa-se também, por inversão, a justiça. A justiça é o lado luminoso e a injustiça, seu lado sombrio. Em linhas gerais, justiça é um meio termo e uma disposição da alma que exige uma única aptidão. Por exemplo, a disposição para a saúde afasta a tendência para a doença. Assim, de uma disposição positiva advém uma correspondente disposição negativa, eis a antitética reciprocidade existente entre a justiça e a injustiça. A ambivalência do injusto se refere a quando se infringe a lei por ambição ou iniquidade. Por antítese, disso se chega a uma primeira definição de justiça: o justo é quem se submete à lei (1129 A-1130 A). Uma posição oposta à não-jurídica de Platão (JAEGER, 1989, 554), para quem a lei, cuja elaboração facilita a ação dos sofistas, não seria o melhor critério para o justo pois frequentemente ela contraria a justiça.

O interesse comum se constitui na felicidade da comunidade política. Para tanto, cabe agir com coragem, moderação e amabilidade. A ação moral se volta ao próximo, que é a finalidade última da ação moral. A justiça seria a forma perfeita de excelência moral, pois se dirige a uma ação boa para consigo e para com o próximo. Entender a justiça como a excelência moral inteira revela uma distinção entre excelência moral e justiça. A disposição da

alma, em específico, é a justiça para com o próximo; quando irrestrita, expressa a excelência moral.

Numa segunda seção (1130 B-1131 A), Aristóteles analisa a justiça como parte da excelência moral. Ante o paralelismo antitético entre justiça e injustiça, Aristóteles analisa primeiramente a injustiça – infelizmente mais facilmente constatável. Há um sentido específico de injustiça como ambição – desdobrada como covardia, irascibilidade ou avareza; em relação, por sua vez, com a busca desmedida por honra, dinheiro ou segurança, espécies de injustiça que participam de um gênero: a injustiça irrestrita.

Neste artigo não aprofundaremos a distinção da lógica clássica entre gênero e espécie, mas expliquemos isso sucintamente. Usemos a famosa frase aristotélica do homem como “*animal racional*” do primeiro livro da “*Ética a Nicômaco*” (I, 13). A humanidade participa do gênero animal e a animalidade não se esgota na humanidade, comportando outras espécies animais. No entanto, a espécie humana se separa das outras espécies animais pela racionalidade. A racionalidade implica num horizonte ético e político da ação humana.

Voltando à questão central, além dos tipos específicos há um tipo mais geral de injustiça que “*se relaciona com tudo que está na esfera de ação do homem bom.*” (1130 B) Isso condiz com a excelência moral como um todo. Em específico, diferenciam-se o ilegal e o iníquo. Afirma Aristóteles: “*tudo que é ilegal é iníquo, mas nem tudo que é iníquo é ilegal*”. Essa frase concebe duas injustiças: a injustiça como parte e a injustiça como um todo. O sentido da lei, na assimetria entre o justo e o injusto, contrapõe-se ao injusto geral: a ilegalidade. A lei visa a excelência moral como um todo. As espécies

de excelências morais são abarcadas pela legalidade. Legalidade que funciona pedagogicamente para que uns e outros aprendam a conviver entre si. Aristóteles realça o aspecto educacional e não o coercitivo da lei, tendo como eixo norteador a vida comunitária. Por conseguinte, cumprir a lei impede a deficiência moral.

Dois tipos de relação entre cidadãos geram uma subdivisão da justiça particular. Há a relação de proporcionalidade geométrica entre os desiguais e outra que trata da relação de igualdade aritmética entre os iguais. A constituição da cidade legitima uma diversa distribuição de honras, poderes e recursos financeiros entre os cidadãos. Apesar disso, pressupõe-se uma simetria entre as partes que travam uma relação comercial. Simetria entre as partes que se subdivide em ação voluntária e em ação involuntária. Aristóteles considera como voluntárias as relações que se pautam na liberdade de decisão. Quanto à justiça involuntária, ela é demandada por uma das partes ao juiz em situações de desequilíbrio. Situações que acontecem de modo sob-reptício (quando o outro a vivencia de maneira fortuita, como o furto) ou violento, numa ação direta e hostil, conforme o nome indica – como seria o homicídio para quem o comete. Diante disso, o juiz exigirá uma ação involuntária de uma das partes em litígio para restaurar a equivalência entre elas.

Na terceira seção do Livro V da “Ética a Nicômaco” (1131 A), nosso autor aprofunda a seção anterior. Ele analisa o meio termo entre duas iniquidades. O meio termo se dá entre um mais e um menos. A polarização entre o mais e o menos suscita o desigual; contrapondo-se a isso, o igual e o justo são o meio termo. O meio termo entre pessoas desiguais se dá segundo o mérito de cada cidadão. Define-se o mérito com a justiça distributiva. Aristóteles procurou

compreender os princípios da justiça como uma abstração do que constatou nas elaborações político-jurídicas das constituições de diversas cidades-estado da época. Ainda que seja fundamental um critério universal de mérito, o critério efetivamente depende do *ethos* de cada *pólis*. Ao analisar essas constituições, Aristóteles viu que numa cidade democrática se compreende o mérito a partir da condição do homem livre; numa cidade oligárquica, o mérito passa pela riqueza ou nobreza de nascimento; numa aristocrática o critério é a excelência ou competência técnico-científica.

Seguindo adiante, a proporcionalidade na justiça distributiva passa pela quantidade, pois a proporção é uma igualdade de razões. Vejamos:

Com efeito, a proporção é uma igualdade de razões, envolvendo no mínimo quatro elementos (é evidente que a proporção descontínua envolve quatro elementos, mas acontece o mesmo com a proporção contínua, pois ela usa um elemento como se tratasse de dois e o menciona duas vezes; por exemplo, “a linha A está para a linha B assim como a B está para a linha C”; a linha B foi mencionada então duas vezes, de tal forma que se a linha B for considerada duas vezes os elementos proporcionais serão quatro); o justo envolve também quatro elementos no mínimo, e a razão existente entre um par de elementos é igual à razão existente entre o outro par, pois há uma distinção equivalente entre as pessoas e as coisas. (1131 B, 8-10)

A reflexão aristotélica visa reconhecer o equilíbrio proporcional entre pessoas e coisas, gerando uma distribuição justa entre elas.

Essa proporção geométrica entre os quatro elementos se dá como um meio termo. Dessa forma, o justo se dá como a proporção entre as partes. Neste sentido, há que se pensar sobre os quatro elementos que permitem equalizar esse meio termo: as duas pessoas e os dois objetos distribuídos. Na compra e venda de um automóvel existe quem vende e quem compra, além de dois objetos: o dinheiro e o automóvel. Essas duas pessoas são cidadãos com iguais direitos entre si. Na relação comercial, em princípio, o dinheiro e o automóvel se equiparariam como sinal de ganho-ganho entre os dois cidadãos envolvidos. Essa lógica subjaz no Direito Comercial. No comércio não há como violar o princípio da proporcionalidade geométrica sem que se cometa injustiça.

PARA PENSAR

A partir desse raciocínio, perguntaria alguém: por que um Código e Defesa do Consumidor se o Direito Comercial já seria justo? A proporcionalidade entre as partes não é tão-só um princípio formal, como preconiza Aristóteles. A efetivação histórica da justiça necessita de um componente sociológico. Imagine uma pessoa comum, sem escolarização e recursos financeiros, lutar contra o departamento jurídico de uma loja de departamentos. Essa luta seria injusta diante da intensa assimetria de poder entre as partes. Não seria justo analisar tal contenda apenas pelo viés do formalismo jurídico. Ao se comprar um televisor com defeito fica difícil pelo Direito Comercial dizer que a culpa pelo vício de origem seja da loja. Formalmente, por aceitar as condições de pagamento colocadas pela loja, o comprador concordou com o bom funcionamento

do televisor adquirido. Logo, a culpa pelo mau funcionamento do aparelho seria da incapacidade do comprador em manusear corretamente o aparelho. Diante da dificuldade em comprovar o contrário, aí entra a inovação do Código de Defesa do Consumidor e dos Procons: a inversão do ônus da causa. Ao invés do consumidor ter de provar que recebeu um aparelho com defeito é a loja que precisará comprovar a venda de um aparelho sem defeito. A sociologia torna bem mais compreensivo o fato de a corda arrebentar constantemente para o lado socialmente mais fraco. A justiça que constata forte assimetria entre as partes, portanto, não se restringe à formalidade do direito comercial, mais próximo da visão aristotélica.

.....



A justiça corretiva

A quarta parte de nosso texto-base versa sobre a justiça corretiva (1132 A-B). Trata-se, aqui, não da proporcionalidade dos bens públicos, mas das relações privadas entre cidadãos igualmente livres. Proporcionalidade que não é geométrica mas aritmética. Nela, cumpre ao juiz o papel de restaurar a igualdade entre as partes, então perdida, com o uso de penas; numa função corretiva. A compra e venda de um automóvel deve convir tanto a quem vende quanto a quem compra, numa relação de ganha-ganha. Caso alguém se comprometa a entregar o dinheiro e não o faz, ou faz de modo injusto – diferentemente do combinado –, aí a situação muda de figura e cabe

ao juiz restabelecer a equivalência entre ambos. O excesso de ganho será anulado para compensar o excesso de perda.

O justo sendo um meio termo entre o maior e o menor, favorece o igual. Sobressai, então, a figura do juiz como mediador. Ele é mediador por estar equidistante entre as partes, facilitando a imparcialidade de decisões ancoradas em princípios neutros e formais. A justiça espelhará a equidistância do juiz. Dividir ao meio, *dikha*, é a função do juiz, *dikastés*, que provoca o justo (*dikaion*). A frase a seguir define bem o justo: “O justo, portanto, é em certo sentido um meio termo entre o ganho e a perda nas ações que não se incluem entre as voluntárias, e consiste em ter um quinhão igual antes e depois da ação.”

A próxima secção, a quinta (1133 A-1134 A), distingue reciprocidade e igualdade. A reciprocidade é confundida com a “lei do talião” ou *lex talionis* (*lex*: lei e *talis*: de tal tipo). Tal qual a ofensa, tal qual se deve ofender, contrapondo-se à justiça preconizada por Aristóteles. Não é a reciprocidade exata e materialmente igual – a exemplo da clássica sentença “*olho por olho, dente por dente*” –, mas é a reciprocidade proporcional que causa justiça – nos termos de nosso pensador, “*que mantém a cidade unida*”.

A reciprocidade proporcional é uma “*conjunção cruzada*”. Aristóteles nos explica esta expressão conceitual:

A reciprocidade proporcional se efetua através de uma *conjunção cruzada*. Suponhamos, por exemplo, que A é um construtor, B é um sapateiro, C é uma casa e D é um par de sapatos. O construtor deve obter do sapateiro o produto do trabalho deste, e deve por sua vez oferecer-lhe em

retribuição o produto de seu próprio trabalho. Se houver uma igualdade proporcional dos bens, e se ocorrer uma ação recíproca, verificar-se-á o resultado que mencionamos. Senão ocorrerem estas duas circunstâncias, há permuta não será igual, e o relacionamento não continuará. Com efeito, nada impede que o produto de um dos participantes seja melhor que o do outro, e neste caso os produtos terão de ser igualizados (isto é verdadeiro também nas outras artes, pois elas teriam deixado de existir se o elemento ativo não produzisse e não recebesse o equivalente em quantidade e qualidade ao que o elemento passivo recebe. De fato, não são dois médicos que se associam para a permuta de serviços, mas um médico e um fazendeiro, ou de um modo geral pessoas diferentes e desiguais, embora neste caso os produtos de suas respectivas atividades devam ser igualizados. É por isto que todos os serviços permutados devem ser comparáveis de algum modo (1134 A).

Diante de uma argumentação cuja sensatez e atualidade saltam aos olhos, passa-se à questão da comensurabilidade. Comensurabilidade exige padrão de troca entre pessoas e coisas. Esse padrão é fator de união da comunidade. Cada um depende do outro e essa permuta inevitável constitui uma vida comunitária. Talvez pudéssemos questionar o valor dado ao dinheiro como padrão de mensurabilidade dessa permuta. Seja como for, Aristóteles reconhece que, por convenção, assim acontece desde há muito. O dinheiro superou o desafio de mensurar um produto com valor emocional ou religioso para alguém ou para um povo, o que dificultaria sua permuta.

O dinheiro garante permutas futuras. Quando a permuta não acontece no presente, o dinheiro será uma boa medida de comensurabilidade. O dinheiro não tem um valor totalmente estável como outros produtos, mas seria o que há de mais estável – afirmação bem polêmica para hoje em dia. O ciclo parte da comunidade, que se constitui por permutas. As permutas geram igualização. A igualização se associa à comensurabilidade, exigindo, por fim, um padrão de medida: o dinheiro.

Para maior abrangência e atualidade, convém retomar “O Capital”, de Marx:

Os valores-de-uso só se realizam pelo uso ou pelo consumo. Constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dessa riqueza. Na sociedade que nos propomos examinar, são, ao mesmo tempo, os suportes materiais do valor-de-troca. O valor-de-troca surge, antes de tudo, como a relação quantitativa, a proporção em que valores-de-uso de espécie diferente se trocam entre si, relação que varia constantemente com o tempo e o lugar. O valor-de-troca parece, portanto, qualquer coisa de arbitrário e de puramente relativo; um valor-de-troca intrínseco, imanente à mercadoria, parece ser, como diz a escola, uma *contradictio in adjecto*. (MARX, 1997, 46)

Uma mercadoria tem seu valor-de-uso e valor-de-troca. O valor de uso de uma camisa é nos proteger do frio; no entanto, se ela for considerada cafona, ela sofrerá uma perda de seu valor de

troca. Do mesmo modo, fica bem dificultado o valor de troca se um produto tem valor emocional ou religioso. O antigo escambo não favorecia um padrão abstrato e universal para as relações comerciais entre pessoas e povos.

PARA PENSAR

Façamos uma pequena digressão sobre a justiça para os futuros licenciados em filosofia: o salário sinaliza o reconhecimento de um profissional diante dos valores de uma comunidade. Infelizmente, em nosso país, os profissionais que estão na ponta, em contato direto com as pessoas, recebem um salário menor do que os profissionais que se fecham na abstração de seus escritórios. Um professor recebe menos do que um técnico em educação; bem como um enfermeiro menos do que um funcionário burocrata, até quando administra a saúde pública. A repartição dos direitos da lei (*nomos*) se caracteriza pela repartição do dinheiro (*nomisma*). Já Aristóteles fazia essa comparação. A interdependência exige permuta e reciprocidade. Uma proposta um tanto ousada seria pensar numa recíproca proporcionalidade entre as funções sociais, em sintonia com o raciocínio de nosso autor. O despropósito de uma indexação salarial entre o salário de um professor de Educação Infantil e um ministro do Supremo Tribunal Federal seria uma proposta insólita, mas também bastante justa. Não seria possível aumentar o teto salarial do judiciário sem aumentar o piso salarial do professor – afinal, é um péssimo sintoma de nosso país como uma categoria se discute o “teto” enquanto outra categoria discute o “piso” salarial.



A distinção entre esfera pública e privada

A sexta seção coloca a possibilidade de se agir injustamente sem ser injusto (1134 B). Separar o ser do agir é útil ao se tratar de situações cujo contexto exige atenuantes. Outro ponto elencado por Aristóteles é a distinção entre justiça política e justiça doméstica. A justiça doméstica é um recorte especial e por analogia da justiça enquanto tal, visto que a justiça pressupõe estar sob a regência da lei. A lei tem um caráter público e não privado na ótica aristotélica. Ou melhor, a lei incide na vida privada quando nela se estabelece uma analogia com a vida pública. Sem confusão entre o público e o privado, apenas o tirano confunde o público e o privado, colocando seus interesses acima da lei. Aristóteles reconhece, portanto, um dos elementos que inauguraram a democracia como um novo modelo político na Grécia antiga: a separação entre o público e o privado. O espaço da praça pública não deveria ser um espaço de fofocas da intimidade dos participantes.

Aristóteles entende que o escravo e o filho têm reciprocamente uma relação de dependência para com seu senhor e pai. Marilena Chauí esclarece isso com a figura do “déspota”: *“O déspota é o senhor absoluto de suas propriedades móveis e imóveis, das pessoas que dele dependem para sobreviver (escravos, mulher, filhos, parentes e clientes) e dos animais que emprega para manutenção de suas propriedades.”* (CHAUÍ, 1992, 357) A seguir, ela continua:

Os primeiros reis, lembra Aristóteles, porque eram simples chefes de clãs e tribos ou de conjuntos de

famílias, eram déspotas, assim como são déspotas os governantes bárbaros do Oriente, mas onde houver cidade e política, onde houver politéia, não pode haver despotéia, não se pode manter o princípio do poder despótico, que pertence ao espaço privado e à vida privada. (CHAUÍ, 1992, 357)

Os déspotas, senhor ou pai, seriam uma extensão dos últimos e, como ninguém faz um mal a si, não conviria usar o termo “justiça” nessas relações de dependência. Situação de outro tipo é a relação entre marido e mulher; visto que a mulher manda no lar, haveria uma justiça doméstica. No lar, a relação entre o marido e a mulher não seria uma relação de dependência. A justiça doméstica é, por analogia, um nível privado de relações justas, visto que uns devem se preocupar com o bem dos outros como a parte necessita do todo.

A seção sete faz uma separação entre justiça natural e justiça legal (1135 A). Além da distinção acima entre a esfera pública e privada, outra similitude com a democracia ateniense é o valor da deliberação pública na discussão política. A deliberação pública não é algo natural. A natureza “é”; a vida em sociedade “pode ser” ou “pode não ser”. Eis um pressuposto para um debate aberto e livre. As decisões coletivas na democracia não ficam reféns da competência dos especialistas e não estão pré-programadas sobre o que pode ser ou pode não ser melhor para a coletividade – *“indiferentemente de uma maneira ou de outra”*. O conhecimento trata do que é, mas a política trata do que pode ser – numa deliberação em que não se sabe com precisão se vai ou não conseguir efetivar nossa proposta social. Como diria Aristóteles em seu livro “Retórica”: *“Os tempos de cada um destes são: para o que delibera, o futuro, pois aconselha sobre*

eventos futuros, quer persuadindo, quer dissuadindo” (1358 B 14-15). Discutir e deliberar pública e democraticamente sobre o melhor para a comunidade política depende de um encontro de opiniões contraditórias e não depende de um tipo linear de conhecimento científico que diz a essência do real e da natureza.

A justiça natural não é convencional como é a justiça legal; neste sentido, Aristóteles diverge dos sofistas. A base para a justiça legal, deliberada em assembleias, é a justiça natural. O Bem comum é independente da deliberação pública e a fundamenta. Em outras palavras, a natureza da racionalidade limita a deliberação pública. A fundamentação universal das ações referencia a contextualização de uma específica ação moral como é uma decisão política.

A voluntariedade qualifica uma ação como justa ou injusta. Eis o tema tratado na oitava parte (1135 B-1136 A). Uma ação consciente se qualifica como uma ação moral. Ser consciente é ser consequente. Essa compreensão de moralidade marcou o Ocidente e continua atual para muitos. A Igreja católica, sob a influência de Tomás de Aquino, teve como referência teórica para sua ética natural a tradição aristotélica. Sem querer misturar *tout court* o conceito de pecado – da lavra teológica – com o conceito de imoralidade, na doutrina moral hegemônica do catolicismo, o pecado acontece ao se ter consciência de que uma ação é objetivamente injusta ou má e, apesar disso, consente-se praticá-la.

Outra atualidade da visão aristotélica é pressupor uma ausência de compulsão para se agir voluntariamente. Agir voluntariamente não é agir movido pela cólera (sem premeditar a ação) ou agir por medo de retaliação por não se comportar de determinada forma.

Fazer ou deixar de fazer algo por medo de uma futura punição é agir ou não-agir sem vontade própria e com algum nível de interesse ou conveniência; talvez com certa ignorância. Só uma ação voluntária é justa ou injusta. A nona parte pergunta sobre a possibilidade de alguém agir injustamente em relação a si (1136 B-1137 B). A resposta é não. Ferir-se seria contra a lei da natureza e, por isso, seria uma ação injusta e jamais legitimável.

Nosso autor, na seção dez, versa sobre o conceito de “equidade” (1138 A-B). O equitativo se identifica com a justiça e a supera. Ele mede o grau de justiça da justiça em seu sentido jurídico. A equidade é a correção da justiça legal. A lei, graças à sua universalidade, é lacunar; logo, para julgar e reconhecer a justiça de uma ação particular, que escape da regularidade comum das ações, faz-se mister um critério que permita ao juiz cumprir o seu múnus: julgar. Como não se trata de casuística, a lei e o legislador necessariamente se omitem quanto às situações particulares, posto ser impossível a previsibilidade delas. O juiz precisa de um critério ou régua para julgar casos particulares e suprir as lacunas da lei por conta de sua universalidade. O equitativo é essa régua, mas Aristóteles não usa o equitativo como uma régua inflexível, ao contrário. O juiz deveria usá-lo como uma régua de chumbo para medir e julgar as ações humanas, pois essa régua se adapta às superfícies e não é rígida.

Equitativo não é igualitarismo. A lei faculta a alguém um direito, mas esse direito é uma referência superável ante a busca pela justiça. Alguém é capaz de voluntariamente renunciar ao seu direito e receber menos do que lhe caberia. Hoje em dia, nenhum patrão pode pagar menos do que um salário mínimo a seu funcionário, mas

alguém pode optar por um trabalho comunitário que tenha uma contrapartida menor do que mereceria por sua capacidade técnica-profissional. Isso é equitativo, mas aquilo não!

Por fim, na última seção, a lei não permite expressamente o suicídio, e, segundo Aristóteles: “*o que ela não permite expressamente ela proíbe*” (1138 A). Ao se impedir que se cometa o mal contra si, impede-se o ato de alguém se suicidar.

Uma classe de atos justos se compõe de atos conformes a qualquer forma de excelência moral considerada pela lei; por exemplo, a lei não permite expressamente o suicídio, e o que ela não permite expressamente ela proíbe. Mais ainda: quando uma pessoa, violando a lei, ofende outra voluntariamente e sem ser em retaliação, ela age injustamente, e um ofensor voluntário é aquele que conhece tanto a pessoa que ele está ofendendo com sua ação quanto o instrumento que está usando. Entretanto, a pessoa que se mata voluntariamente num acesso de forte emoção, agindo dessa maneira contrária a reta razão, e isto a lei não permite; ela age portanto injustamente. Mas contra quem? Certamente contra a cidade e não somente contra si mesma, pois ela mesma sofre voluntariamente, mas ninguém sofre uma injustiça voluntariamente. É também por esta razão que a cidade aplica uma penalidade em tais casos punindo o suicida com uma perda relativa de direitos civis, como se ele estivesse agindo injustamente em relação à cidade. (1138 A)

Ferir-se seria contra a lei da natureza; portanto, seria uma ação injusta. A cidade, ou o Estado, jamais legitimará que alguém

voluntariamente se trate de si próprio de maneira injusta, porque é um contrassenso perante sua própria natureza. Logo, no final do Livro V, Aristóteles prefere não enfatizar propriamente a justiça como sendo uma justiça a si, mas como uma justa relação entre as partes que compõem o ser humano. Retoma a relação entre senhor e escravo, bem como a de pai e filho. O escravo ou o filho não se constituem como seres independentes mas uma extensão, respectivamente, do senhor e pai. Por isso, essa relação de obediência – não de justiça – se torna referência para as partes racional e irracional da alma (1138 B, 111).

Vem daí a crítica de Aristóteles à forte emoção presente no suicídio voluntário. O suicídio não respeitaria a ordenação dos desejos, na linha do tipo de justiça existente entre governante e governado. A criminalização do suicídio com a perda relativa de direitos civis se dá porque o suicida não cumpre suas obrigações políticas, tornando injusto o Estado. A condenação com a perda dos direitos civis ao suicida seria uma implicação ético-política do suicídio. Para nosso autor, não basta o aspecto individual – conforme a ênfase moderna na plena autonomia do indivíduo – mas também a relevância para a espécie, expressa numa obediência à comunidade política ou perante o Estado.

O termo “soberania” seria diacrônico, pois ele adquire o sentido atual só após a emergência moderna dos Estados nacionais.

PARA PENSAR

Vocês concordam com a criminalização do suicídio assistido? Até hoje essa criminalização se alicerça no descumprimento

das obrigações políticas pelo suicida, mesmo que este requeira uma soberania sobre sua vida, considerada por ele desfuncional diante do próprio cotidiano.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas. 2009.
- BITTAR, E. C. B. **A justiça em Aristóteles**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- WOLFF, F. **Filosofia grega e democracia**. Studio, São Paulo, n. 14, 7-48, 1982.

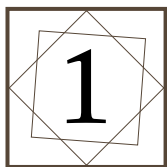
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- CHAUÍ, M. **“Público, privado, despotismo.”** In: NOVAES, A. (org.) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, 345-390.
- JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, Karl. **O Capital**. Coleção Os Economistas, vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1997.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1986.



MÓDULO IV

A controvérsia entre sofistas e filósofos



A consciência comum e o discurso científico como dinamismo político-cultural

Os mitos fundantes de uma cultura formatam o modo cultural de valoração da vida. Em vista disso, uma reinterpretação antropofilosófica mostra a riqueza da matriz mítica para uma cultura. A palavra “mito” (*mythòs*), técnica e etimologicamente, diverge de seu uso corrente no senso comum como, no dizer de Junito Brandão: expressão de fantasia, de mentiras – daí advém o termo “mitomania” (1997, 37). O mito não é uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma realidade viva (BRANDÃO, 1997, 41). Mito denota uma “narração sagrada”. “Sagrada” porque se refere à narrativa originária da criação (*illo tempore*; BRANDÃO, 1997, 39), eis a “realidade viva” e presente na contínua criação do mundo em harmonia (*cosmos*); como contraponto, gerou-se o significado de “imundo”. Por conseguinte, o mito não é idêntico aos termos “lenda” ou “folclore”, que denotam elementos não-estruturantes da identidade cultural de um povo. O mito é nuclear na dinâmica cultural e plasma o sentimento, a ação, o pensamento e a vida de uma coletividade – mesmo atualmente, perante uma sociedade urbano-industrial e marcadamente técnico-científica.

Nenhuma cultura, em sua constituição originária, corre o risco de ser empalhada ou sedimentada numa forma específica, sem uma possível e ulterior transformação. As culturas humanas devem ser, por definição, dinâmicas. A ideia de dinamismo não designa um movimento aleatório e contra as suas matrizes míticas. Caso assim fosse, elas perderiam a sua singularidade e especificidade enquanto

cultura. Esse dinamismo supõe a retomada criativa de cada cultura em sua “formatação de base”, isto é, o mito fundante da própria dinâmica cultural. Dinâmica que, para ser autêntica, carece de uma reinterpretação coletiva de seu mito fundante numa práxis que engloba o conjunto do pensamento, do sentimento e da vida que pulsa na sociedade para que esta não perca sua identidade.

Toda cultura precisa se revigorar para que não cesse sua seiva vital. Uma cultura sem dinamismo fomenta unicamente a criação de vermes e bactérias, contradizendo-se a si enquanto cultura pela promoção da antívida e da doença na vida social. A ação de místicos, revolucionários e poetas areja e dá leveza a um ambiente asfíxiante e pesado com suas estruturas de morte, sem que consiga caminhar e respirar. Isso produz os influxos e contrafluxos, cheios de curvas, da marcha históricocultural de uma sociedade. As “quedas d’água” das crises, conflitos e transformações culturais são uma oportunidade histórico-existencial de crescimento para uma oxigenação da vida cultural. A identidade cultural pressupõe regularmente uma “sacudida” na tradição, não uma ruptura com ela.

Vimos isso no movimento de contracultura da década de 60 com os hippies, eles oxigenaram o *american way of life* da conservadora e dourada década de 50, com seu modelo de “família cristã”, cujo modelo se fossilizou numa esterilidade formal.

As esferas culturais do mito religioso e da ciência compartilham de uma coletividade e de sua cultura geral, cuja dinâmica possibilita relações político-sociais. A religião e a ciência não deveriam concorrer para uma disputa e esquizofrenia entre dimensões

essenciais para o cidadão. Nossa pretensão com este texto foi “dar pistas” para um caminho indispensável para a formação (*Bildung*) e o “exercício da cidadania” quanto ao diálogo entre a consciência comum e o discurso científico no ambiente educacional. Dessa forma, não se identificando com um simples e linear uso dogmático desses saberes – compreendidos como mera aquisição de conteúdos, de erudição e de treinamento (*Ausbildung*) técnico-especializante (BITTAR, 2007, 313) –, preferimos entendê-los como produções culturais abertas a uma cultura democrática.

PARA PENSAR

1. É possível fazer ciência sem consciência político-cultural?
 2. Como pensar o papel do Ensino Religioso na rede pública. Seria uma forma de se estabelecer o diálogo entre religião e ciência?
-



O cidadão entre o *nomos* e a *phýsis*

Como membro do corpo político, o cidadão é definido mais pelo *nomos* do que pela *phýsis*, ainda que esta sirva para aquele (BITTAR & ALMEIDA, 2001, 56). A prática retórica na praça pública se configura como o elemento-chave para caracterizar o justo e o injusto. Como, paradoxalmente, essa construção retórica se deve a uma técnica do discurso, estaríamos diante de um relativismo

valorativo? A justiça é uma construção político-retórica a serviço dos humanos. Tal construção não a impede de tecer referências morais. A relativização da justiça por seu nivelamento com o coração humano, impede uma concepção ahistórica do justo. A justiça é justa porque se contextualiza. Uma justiça descontextualizada é negar a concretude da ação humana, com seus agravantes e atenuantes, para condenar alguém meramente com princípios formais. Sobre isso, acompanhemos o resumo da perspectiva de Protágoras feito por Guthrie (1995, 156-157):

O mais célebre advogado da relatividade de valores (embora, como tenha sido amiúde distorcido ao ser filtrado por outras mentes menos dotadas) foi Protágoras, e seu desafio filosófico a normas tradicionalmente aceitas baseava-se por sua vez em teorias relativas e subjetivas de ontologia e epistemologia. Enquanto aplicada a valores, relatividade pode significar uma das duas coisas: (a) Não há nada a que se possam aplicar os epítetos bom, mau e semelhantes de maneira absoluta e sem qualificação, porque o efeito de tudo é diferente segundo o objeto sobre que ele se exerce, as circunstâncias de sua aplicação e assim por diante. O que é bom para A pode ser mau para B, o que é bom para A em certas circunstâncias pode ser mau para ele em outras, e assim por diante. A objetividade do efeito bom não é negada, mas varia em casos individuais. (b) Quando um locutor diz que bom e mau são relativos, pode significar que não há nada bom ou mau, mas o pensamento o torna tal. Toda investigação da antítese *nomos-phýsis* fornece numerosos exemplos disso.

Incesto, abominável aos olhos dos gregos, é normal aos olhos dos egípcios, e assim por diante. Com valores estéticos, o caso ainda é mais óbvio.

No que concerne à natureza e à cultura, que se desdobra na fixidez das leis da física (*phýsis*) e na arbitrariedade das leis jurídicas (*nomos*), a epistemologia ligada ao primeiro tipo de conhecimento venceu as humanidades. Isso fez, depois da modernidade, a associação das ciências da natureza com o discurso verdadeiro sobre o real. Todavia, os sofistas enfatizaram a relação entre verdade e construção político-jurídica em contexto democrático. Deliberar o melhor futuro da coletividade contra as rupturas da barbárie e a favor dos laços de solidariedade, essa é a “verdade” decidida coletiva e contextualmente na compreensão sofisticada de “verdade”. Os valores da justiça e da injustiça funcionam conforme os costumes sociais, em oposição à universalidade das leis naturais – o fogo, conforme Aristóteles, arde igualmente seja onde for.

O mito fundante da democracia ateniense, com ares de sacralidade, perpassa a oração fúnebre de Péricles (495-429 a.C), o grande estadista do Século de Ouro (séc. V a.C.), aos guerreiros mortos na Guerra do Peloponeso, entre Atenas e Esparta. O relato de Tucídides dessa oração será retomado a partir da citação de Prélôt:

O Péricles, filho de Xantipa, tinha sido escolhido para pronunciar o elogio dos primeiros guerreiros mortos. Quinze vezes estrategista, é o homem mais eminente em Atenas e o primeiro em tudo, quer pela palavra quer pela ação... Chegando o momento, aproxima-se do túmulo, colocado alto, a fim de ser ouvido do mais longe possível pela

multidão. (...) “A nossa constituição não inveja as leis dos nossos vizinhos.” Ela é antes o protótipo das leis dos outros Estados. “Não imitamos os outros. Pelo contrário, servimos de modelo a alguns.” Este governo, próprio de Atenas, “recebeu o nome de democracia, porque a sua direção não está na mão de um pequeno grupo, mas sim da maioria”. (...) “Um temor salutar impede-nos de faltar ao cumprimento dos nossos deveres no que toca à pátria. Respeitamos sempre os magistrados e as leis.” Perante elas, todos os atenienses são iguais na obtenção das honras as quais são devidas aos méritos e não à classe”. “Podem-se prestar alguns serviços ao Estado? Ninguém deve ser rejeitado por ser desconhecido ou pobre... Os mesmos homens dedicam-se aos seus assuntos particulares” e aos do governo. Os que têm como profissão o trabalho manual não são afastados da política. (...) Isto não representa para eles somente um direito, mas um dever, visto que todo aquele que se desinteressa do governo da cidade é malvisto. Não existe distinção permanente entre governantes e governados. Cada um será, por seu turno, governante e governado. Vê-se nesta alternância, não sem razão, um dos traços fundamentais da democracia. À igualdade de direito perante a lei (isonomia), corresponde a igualdade do direito à palavra na assembleia (isegoria). “Todos exprimimos livremente a nossa opinião sobre os assuntos de interesse público.” “Não acreditamos que os discursos entrem a ação; o que nos parece prejudicial é não nos esclarecermos primeiro através do discurso sobre o que é preciso fazer. (PRÉLOT, 1974, 54).

A liberdade de se expressar caracterizou a vida coletiva ateniense no século de Péricles. Na antiguidade grega, as dificuldades dos meios da escrita tornaram vantajosa a palavra eloquente para a deliberação pública. Na citação acima, Péricles confessa a sua crença nas vantagens da deliberação. Cá entre nós, a melhor profilaxia contra autoritarismos e fundamentalismos é a equivalência de discursos e vozes (a *isegoria* grega) na praça pública. O discurso de quem se considera “dono da verdade” e exige que cale a boca quem fala do que não “saberia” é empecilho para a democracia. Especialistas ou não, nós compartilhamos de uma cultura produzida coletivamente. A partir dela construímos novas relações políticas por um contexto comunicativo, compartilhado entre os interlocutores-concidadãos. Independentemente da opinião pessoal de um especialista a respeito de determinado tema, favoreçamos o paradigma democrático com o seguinte mote: contra a opinião da autoridade, viva a autoridade da opinião!

O mito narrado por Platão no “Protágoras” (320 C-328 C) se estrutura como o Livro VII da obra “A República” – sua antítese paradigmática e teórico-valorativa. Em ambos os textos encontramos duas partes: a narração de uma alegoria (*mythos*) e, logo em seguida, a explicação analítica dessa alegoria por um discurso racional (*logos*). No texto do “Protágoras”, a alegoria inicial concebe a origem da *pólis* com o senso de respeito (*aidos*) e justiça (*diké*), dados a cada ser humano por Zeus (322 C). Ao inverso do domínio técnico e de sua respectiva desigualdade de competência. Na cidade democrática há o campo do político com a sua igualdade das virtudes comunitárias. A virtude política (ou seja, o senso de respeito e justiça) é o lote de cada um para que haja comunidade.

Virtude adquirida por todos, junto a todos. Denomina-se “virtude” exatamente por ser vantajosa a cada um como desdobramento, na esfera individual, de um patrimônio comum.

No modelo de democracia proposto conceitualmente por Protágoras, independentemente de quem participe da discussão pública na *ágora*, seja um filósofo-especialista ou um “simples” cidadão – nosso coloquial “zé-povinho” ou o *idioteuein* do “Protágoras” (327; CASSIN, 334, n. 31) –, cada opinião é legítima.

Platão pensa bem distintamente. A longa e paradigmática citação a seguir – em tradução de Portugal – transcreve ainda as falas de Sócrates no diálogo com os irmãos de Platão, Glauco e Adimanto:

- Resta-nos analisar a mais bela forma de governo, e o mais belo dos homens: a tirania e o tirano.
- Absolutamente.
- Vamos lá! De que maneira, meu caro companheiro, se origina a tirania? Pois é quase evidente que provém de uma alteração da democracia.
- É evidente.
- Acaso não é mais ou menos do mesmo modo que a democracia se forma a partir da oligarquia que a tirania surge da democracia?
- Como?
- O bem que propunham, e pelo qual se estabelecia a oligarquia, era a riqueza [excessiva]. Ou não?
- Era.
- Ora foi a cobiça da riqueza e a negligência do resto, para conseguir dinheiro, que a deitou a perder.
- E verdade.

— Porventura não é a ambição daquilo que a democracia assinala como o bem supremo a causa da sua dissolução?

— Que bem é esse que dizes?

— A liberdade — respondi eu —. É o que ouvirás proclamar num Estado democrático como sendo a coisa mais bela que possui, e que, por isso, quem é livre de nascimento só nesse deve morar.

— Realmente, ouve-se muito amiúde essa palavra.

— Ora pois — prossegui — como eu ia dizendo há pouco, a ambição desse bem e a negligência do resto é que faz mudar esta forma de governo e abre caminho à necessidade da tirania?

— Como?

— Quando, ao que me parece, a um Estado democrático, com sede de liberdade, se deparam maus escanções no governo e quando se embriaga com esse vinho sem mistura para além do que convém, então põe-se a castigar os chefes, a não ser que sejam extremamente dóceis e lhe proporcionem grande liberdade, acusando-os de miseráveis e oligarcas.

— É isso que fazem, realmente.

— Aqueles que são submissos aos magistrados, insultam-nos como homens servis que de nada valem; ao passo que louvam e honram em particular e em público os governantes que parecem governados, e os governados que parecem governantes. Pois acaso não é forçoso que, num Estado destes, o espírito de liberdade chegue a tudo?

— Como não havia de sê-lo?

— E que se infiltre, meu amigo, nas casas particulares e que a anarquia acabe por grassar até entre os animais?

— Como havemos de dizer tal?

— É que o pai habitua-se a ser tanto como o filho e a temer os filhos, e o filho a ser tanto como o pai, e a não ter respeito nem receio dos pais, a fim de ser livre; o meteco equipara-se ao cidadão, e o cidadão ao meteco, e do mesmo modo o estrangeiro.

— É assim que acontece.

— Ainda há estes pequenos inconvenientes: num Estado assim, o professor teme e lisonjeia os discípulos, e estes têm os mestres em pouca conta; outro tanto se passa com os preceptores. No conjunto, os jovens imitam os mais velhos, e competem com eles em palavras e em acções; ao passo que os anciãos condescendem com os novos, enchem-se de vivacidade e espírito, a imitar os jovens, a fim de não parecerem aborrecidos e autoritários.

— Exactamente.

O ponto central de nosso debate é que a democracia, para Platão, é uma anarquia que ensinaria quase seu *oposto* – conforme nosso ponto de vista, em sintonia com o pensamento de Protágoras, mas não para Platão: a tirania (562 B). Não negaremos essa possibilidade e nem desrespeitaremos quem assim pensa, que está muito bem acompanhado. Apesar dessa posição, no entender da tradição democrática não haveria um desgoverno ou anarquia. O que há é, em tese, uma política do comum; em outras palavras, uma “incompetência” *comum* no tocante a assuntos *comuns*.

Nessa incompetência quem consegue usar bem algo comum como a palavra adquire um diferencial. Esse diferencial na arena pública se traduz na capacidade de persuasão retórica. A vida jurídico-política democrática se fundamenta em relações decorrentes de

um contexto comunicativo compartilhado pelos interlocutores-cidadãos no âmbito socioeducacional.

A lei é uma construção sociohistórica. Por óbvio que seja esta afirmação, essa justiça não transcende a lei. A desqualificação da lei por um advogado com suas idiossincráticas convicções acerca da justiça em defesa de seu cliente não faz sentido diante do juiz. Não foi nem a deusa Thémis e nem Diké que geraram as leis, mas também não foram nem o advogado e nem o juiz, as leis são uma deliberação pública e é nessa centralidade coletiva cheia de curvas que se deveria construir um caminho de compreensão da justiça.

Distingamos, para finalizar, o filósofo do sofista como hoje em dia há a figura do intelectual e do cientista (CASTELLO, 2006). A precisão científica, nessa hipótese, seria atributo do filósofo. O filósofo é o antigo “cientista”, pois é ele que sabe a essência do real – isso, obviamente, antes da separação entre filosofia e ciência constituída pela compartimentalização moderna dos saberes na esteira do racionalismo cartesiano. Como a figura do “intelectual”, um pensador público é um formador de opiniões. A afirmação política não depende, em contexto democrático, de um pensamento pretensamente rigoroso e que só alguns detêm. Nosso estudou tentou resgatar a perspectiva sofística para incrementar uma saudável convivência com as incertezas. O ato político exige frequentemente uma eficácia que diverge de uma precisão técnico-política e a erudição de uma teoria que se pretende para almas de escol.

No entanto, a luta entre profundidade teórica e abrangência político-cultural não deveria ser de soma zero. Hoje, a disputa entre o saber acadêmico e presença midiática ficou frequentemente obsoleta. Na vida política essas dimensões culturais se entrecruzam para

formar a opinião pública. Falta-nos a capacidade de reconhecer isso e fomentar um diálogo entre a multiplicidade de esferas culturais. A vida em sociedade, e mesmo a realidade, é multifacetada e mais ampla do que o estreito limites da lógica clássica.

PARA PENSAR

Será que o discurso econômico suplantou o político na vida parlamentar com a demasiada importância das Comissões técnicas no Congresso Nacional? Em caso afirmativo, isso expressaria uma “falência do político”?

.....

O intelectual o que é?

José Castello

(Texto publicado 27 de fevereiro de 2006 no site Observatório da Imprensa)

“Intelectuais são vistos, quase sempre, como sujeitos pedantes e amaneirados, que preferem as complicações inúteis do espírito às singelezas do mundo real. São tidos, sobretudo, como mal-humorados, homens cheios de negativismo e de azedume, e exageradamente críticos, sempre insatisfeitos com a vida e, em conseqüência, prontos para complicar e demolir. Algumas vezes, são tomados como chatos, outras como impostores. Quase nunca, como homens comuns.

Para enfrentar estes estigmas, o pensador norte-americano, radicado em Londres, Steve Fuller escreveu um pequeno petardo - ele também crítico, amargo e demolidor - que chega, agora, ao Brasil. ‘O intelectual/ O poder positivo do pensamento negativo’ (Relume Dumará), o breve e estimulante livro de Fuller, deita por terra o estereótipo, disseminado por conselheiros, livros de auto-ajuda e religiões, segundo o qual devemos nos apegar, somente, às ‘idéias positivas’ e fugir, sempre, de qualquer negativismo.

Para começar, Fuller escreve contra certo espírito ‘neutro’ e ‘equilibrado’, dito científico, que, no seu entender, predomina hoje nas universidades. Nelas, protegidos por doutorados, papers e séqüitos de orientandos, os acadêmicos se fecham à brutalidade do mundo. ‘Gostaria de dar um conselho aos acadêmicos’, ele se atreve, ‘mesmo que tenham perdido o desejo de se tornarem intelectuais’. É uma advertência simples, mas dura: ‘Resistam à tentação de aniquilar o espírito libertário e irrequieto que caracteriza o florescimento do intelecto crítico’, diz. Na Inglaterra, onde

vive há dez anos, Fuller aprendeu a conviver com acadêmicos que se consideram, acima de tudo, pragmáticos e ‘antiintelectuais’ - ‘técnicos do saber’, em contraposição aos franceses, que seriam ‘intelectualistas’ e diletantes. Mas essa imagem solene, do doutor frio e respeitável, não o comove, nem o engana.

Em desgraça por 2.500 anos Em seu livro, Steve Fuller combate quatro estigmas que costumamos associar à imagem do intelectual. Os intelectuais nasceram de pé atrás, diz o primeiro estereótipo. Eles sofrem, quase sempre, de ligeira paranóia, diz o segundo. De acordo com o terceiro, os intelectuais carecem de um plano de negócios, pois são idealistas e confusos. Por fim, diz-se, os intelectuais fracassam porque - ao contrário dos acadêmicos, sempre restritos à objetividade de seu campo de pesquisa - procuram a ‘verdade total’, ou seja, aquilo que nunca será encontrado.

Em defesa dos intelectuais, que são por princípio prolixos e atuantes, Fuller se põe a escavar a história do pensamento ocidental. Nos primórdios da filosofia, uma grande má vontade cercava a figura dos sofistas - conhecidos por aparecer nos diálogos de Platão como os contestadores mais espertos de Sócrates. Platão cunhou a imagem dos sofistas como ilusionistas, arrogantes e sabichões, e não sábios - como a expressão ‘sofista’ quer dizer em sua origem. Enquanto isso, Sócrates se tornou o ícone do racionalismo crítico ocidental. Ainda hoje, nas pegadas de Platão e Sócrates, o dicionário define um sofisma como um ‘argumento aparentemente válido, mas não conclusivo’.

Graças a Platão, Fuller nos lembra, os sofistas permaneceram em desgraça por 2.500 anos. Na verdade, ele diz, a figura do intelectual moderno surgiu de uma mescla entre as duas imagens.

'Ambos, Protágoras (480-410 AC) - o mais célebres dos sofistas - e Sócrates, nos legaram dois estilos complementares que definem o intelectual', observa. Meio explorador, como os sofistas ainda hoje são vistos, meio inquisidor, um mestre das perguntas desconcertantes como Sócrates, o intelectual de hoje tem uma imagem dúbia. A daquele que evita tanto o otimismo empresarial estimulado por Protágoras, quanto o pessimismo paranóico a que Sócrates era propenso.

A paranóia - eis outra marca registrada, inconfundível, dos intelectuais. 'O paranóico se considera um instrumento inestimável da totalidade da realidade', Fuller descreve. Como acreditam que a razão tem o poder de modificar o mundo, os intelectuais estão constantemente à procura de conspirações, ou de motivos ocultos sob a realidade das coisas.

Respostas a perguntas não formuladas e o mal resultante de atos não-intencionais são dois aspectos que ilustram a imagem do intelectual à procura das sombras que escapam ao observador desatento. Elas podem ser, em muitos casos, de fato, produtos doentios de sua fértil imaginação. Mas, de outro lado, alerta Fuller, a luta do intelectual exige 'eterna vigilância', isto é, exige paranóia.

'Como Batman, que atravessa os céus noturnos de Gotham City à espera de um sinal do morcego requisitando seus serviços, para o intelectual as notícias são como apelos ocultos de um mundo desesperado à procura de orientação', Steve Fuller compara. Para os intelectuais - assim como para os super-heróis - a vida social é o terreno por excelência da luta sangrenta do Bem contra o Mal. Identificar os dois lados, seja para agir como Bertrand Russel, que acreditava que o Bem sempre triunfa sobre o Mal, seja para agir como Jean-Paul

Sartre, para quem a diferença entre o Bem e o Mal depende de qual deles merece a nossa afeição, é a tarefa do intelectual. E é o que alimenta seu gosto fatal pela paranóia.

Mas, e a verdade, onde fica? Quanto a ela, observa Steve Fuller, existem duas maneiras de pensá-la. A primeira busca 'só a verdade'; a segunda, 'toda a verdade'. A primeira indaga: 'essa afirmativa corresponde à realidade?' A segunda quer saber: 'a realidade é tudo o que se afirmou, ou algo importante ficou de fora?' Fuller argumenta que os tribunais erram ao desejar 'toda a verdade e nada mais que a verdade', pois, com isso, excluem incertezas e perplexidades, só por medo de que elas escondam falsidades. Mas também aqueles que buscam 'toda a verdade' correm graves riscos, ele nos diz. No entender de Fuller, estes erram 'ao incluir incertezas na esperança de que possam revelar verdades'. A busca da verdade - que é freqüentemente enfrentada, com duros conflitos íntimos, também pelos jornalistas - inclui necessariamente a tolerância ao erro, implica na convivência com a ignorância. Abrange, e não exclui, a imperfeição.

Eficácia acima da precisão

O ponto alto do livro de Fuller é um estimulante diálogo imaginário entre um intelectual - o livre pensador clássico - e um filósofo - o pensador sistemático da academia. O filósofo é o pensador cauteloso, que freqüenta as salas de aula e que mede as palavras; já o intelectual, sem vínculos que o prendam, atua em várias frentes, sem medir as palavras.

Prudente, o filósofo acusa o intelectual de forçar seu ponto de vista sobre as coisas, de reduzir a complexidade do mundo a suas pequenas idéias. O intelectual ironiza os argumentos do filósofo, para quem algo só deve ser afirmado quando corresponde inteiramente à verdade. Orgulha-se, ao contrário, de falar ‘ao público comum’, isto é, de colocar a eficácia acima da precisão. ‘Ele espera cometer erros instrutivos que sirvam para ampliar a inteligência coletiva da sociedade’, Fuller o define.

O filósofo ironiza no intelectual sua submissão a prazos, a editores e à mídia. ‘Os intelectuais não são filósofos operando sob condições difíceis’, defende-se, porém, o intelectual. Mas, afora isso, Fuller acrescenta, também os filósofos se submetem a limites, ainda que limites ‘de sala de aula’, que envolvem currículos, programas de ensino e títulos. Eles estão tão expostos às interferências públicas quanto eles, intelectuais.

O intelectual de Fuller critica nos filósofos ‘continentais’ (eruditos franceses e alemães, que se opõem ao sentido prático dos doutores ingleses) a ânsia de sempre repetir o que disseram seus mestres. ‘Desde que você tenha aprendido a pensar como, digamos, Michel Foucault, ou Jurgen Habermas, nunca mais vai precisar pensar por você mesmo’, ele ironiza. Sem arredar pé, o intelectual ressalva, contudo, que nada tem contra Foucault ou contra Habermas, mas ‘contra seus epígonos, clones e parasitas’. É o filósofo como um repetidor do mestre que ele, sem medir as palavras, ataca. Nele critica, ainda, a ‘prosa impenetrável’, que exclui os homens comuns.

Mas o filósofo também tem duros reparos a fazer ao intelectual. Nele critica, por exemplo, o ‘verniz habilidoso’, quer dizer, o brilho dos argumentos rápidos, que no fim seriam apenas uma

‘mistificação obscurantista’. ‘Considero um problema o modo como você politizou a história da ciência’, o filósofo desabafa, cansado dos argumentos transitórios do intelectual. Este, porém, não se abala: ‘Sim, é por isso que você é um filósofo e eu sou um intelectual’, distingue. Para um, as palavras são fim; para outro, meio.

Enquanto o filósofo prefere a ‘profundidade’, o intelectual opta pela ‘abrangência’ - que é desprestigiada na academia, mas muito popular nos institutos de pesquisa. Para o intelectual, a vida acadêmica - com suas imersões ‘profundas’ - é a grande responsável pelo surgimento de uma superstição em relação à vida intelectual. O intelectual prefere a abrangência à profundidade porque se recusa a acreditar que o saber possa se restringir a poucas pessoas, seja objeto apenas de nobres especialistas ‘cujas palavras não somente são reverenciadas pelos acadêmicos, como também lhes serve de modelos para discursos’. Não esconde sua aversão à rotina de escola e aos rituais de qualificação. ‘Não considero as universidades como fabricantes primordiais de padrões intelectuais e, muito menos, de gosto’.

Para o intelectual, as idéias só importam se estão disseminadas pelo mundo, se agem sobre ele. ‘A idéia de que todas as pessoas são importantes, e igualmente importantes, não é só um princípio político, mas também um princípio epistêmico’, ele argumenta. ‘Vocês, intelectuais, reduzem de tal forma a complexidade das questões que terminam por solapar seu claro objetivo de dizer a verdade ao poder’, rebate o filósofo. Mas, para o intelectual, os filósofos hesitam sempre que são chamados a fazer afirmações sobre o que é incerto. ‘Vocês preferem livrar-se das incertezas, ou emprestar sua voz a uma versão da realidade menos incerta’, ele protesta.

Em outras palavras: seja como for, os filósofos fazem um retorno à metafísica, ele acusa. Entre o real e as idéias, ficam com as idéias.

Tidos como 'birutas'

Na terceira parte de seu livro, Steve Fuller tenta responder a algumas questões difíceis que ajudam a definir o perfil do intelectual. 'Qual é a atitude dos intelectuais em relação às idéias?', ele se pergunta.

Existem dois papéis opostos para o intelectual, responde: o de censor, que veta o cultivo de certas idéias, e o de advogado do diabo, que expõe as pessoas a idéias inesperadas. O primeiro prolifera nas paisagens autoritárias, o segundo, nos cenários democráticos. 'Como um intelectual adquire credibilidade?', pergunta ainda. Demonstrando independência de pensamento, Fuller responde. 'Exibindo autonomia, quer dizer, quando é capaz de adotar posições que não parecem ser do seu interesse ostentar.'

Mas, ele se apressa a ressaltar, é fácil mostrar autonomia quando você vem de um ambiente abastado, ou aristocrático - como o Buda. É muito mais difícil, e dolorido, se você vem de um ambiente proletário, ou pobre. Também a autonomia de pensamento não está descolada do real. Nos dois casos, a grande dificuldade enfrentada hoje pelos intelectuais, Fuller avalia, se dá quando ele vê suas idéias rebeldes se tornarem consagradas, se tornarem senso comum. Aí, sim, é realmente difícil sustentá-las, é muito doloroso conservar uma posição.

Outra dificuldade para o intelectual, Fuller sustenta, é a convivência serena com estigmas dolorosos, como o de 'biruta'. Intelectuais

são tidos como 'birutas' porque se movimentam por temas variados, não se apegam a posições fixas e pensam nas horas e situações mais inadequadas, em que ninguém mais se atreve a pensar. É mais cômodo ser o intelectual do tipo 'câmara acústica', ele argumenta, um daqueles sujeitos que se limita a traduzir o cotidiano para o perene. Mas a verdade é que este pensador pacato, que se limita a difundir e aprimorar o senso comum, não chega a tocar na realidade. E, portanto, sequer chega a ser um intelectual."

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CASSIN, B. **O Efeito Sofístico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.

WOLFF, F. **Filosofia grega e democracia**. *Studio*, São Paulo, n. 14, 7-48, 1982.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FULLER, S. **The Intellectual: The Positive Power of Negative Thinking**. London: Icon, 2005.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. S. Paulo: Paulus, 1995.

PRÉLOT, M. **As doutrinas políticas**. Lisboa: Presenca, 1974, v.1.

BITTAR, E. C. B. & ALMEIDA, G. A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **“Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico”**. In: **GODOY, Rosa (Org.)**. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1997, v. 1.



MÓDULO V

**A filosofia política da Grécia antiga
como inspiração para o atual debate
sobre o ensinar a filosofar**



O desafio e a conquista de se ensinar a filosofar

Seduzidos pela filosofia, sabemos que ela não é uma moda passageira. Comparemos a filosofia a um remédio. Derrida (1989) associa, em seu duplo sentido, escritura e *phármakon*, que pode ser remédio ou veneno. Às vezes, o contato com o ensino da filosofia envenena e traumatiza negativamente o educando; outras vezes ocorre uma experiência humanizante e fortificante para a vida dele. Essa ambiguidade é intrínseca ao ensino de filosofia, posto que a filosofia não possa ser entendida de modo conceitualmente unívoco e definitivo, em consonância com a sua dependência de uma contínua *práxis* interpretativa.

Nossa tentativa é a de defender, sem a pretensão de exclusivismo, que a filosofia sirva eficazmente para que o educando enfrente os inúmeros desafios em prol da cidadania em contexto democrático. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* participam da defesa da qualidade no ensino-aprendizagem do filosofar. Nossa opinião acerca das OCEMs tentará contribuir com o crescente debate a respeito do “ensinar a filosofar”, da qual as orientações do MEC participam.

Constata-se uma nova e crescente demanda repleta de ambiguidades por assuntos filosóficos, mas que se tornou um lugar-comum nos corredores da academia e contribuiu para uma maior visibilidade institucional e disciplinar da filosofia – embora não determinasse a histórica decisão do Conselho Nacional de Educação em favor da obrigatoriedade de sua aprendizagem. Resolução

homologada pelo ministro da Educação no dia 11 de agosto de 2006, Dia do Estudante e que se desdobrou, em fim, na sanção presidencial da Lei nº. 11.684 no dia 02 de junho de 2008.

Para além de fatores conjunturais, o reconhecimento do valor humano e social que a discursividade filosófica traz para a formação dos estudantes decorre de um longo esclarecimento desta sua relevância. A comunidade filosófica e educadores comprometidos com a qualidade da educação – em todo o território nacional – capitanearam essa luta desde 1971, data em que a filosofia, em nível nacional, perdeu oficialmente seu *status* de disciplina obrigatória, consoante a diretriz político-educacional do regime militar. Foi no bojo dessa legitimação da filosofia, como disciplina obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio que o Ministério da Educação, em 2006, elaborou as OCEMs com um capítulo consagrado à aprendizagem do filosofar. Decorrente da luta acima, o caráter disciplinar da filosofia chega num momento em que se questiona o conceito de “disciplina” como uma fatia e lote de saber específico no mercado educacional numa preocupação de se delimitar fronteiras epistemológicas e, sobretudo – plenamente justificável para um trabalhador docente –, de se definir a carga-horária. Postura que, no entanto, sublinharia uma “posse” da “verdade” no tocante a certos assuntos “próprios” e não uma hermenêutica macroscópica da “realidade” com múltiplos pontos de vista; logo, privilegiando uma abordagem restritiva e fragmentada da experiência humana. De qualquer modo, compreende-se a posição político-pedagógica das OCEMs na luta e defesa de, no mínimo, duas horas-aulas semanais, em mais de uma série do Ensino Médio (OCEMs, 2006, 18), garantindo o papel formador da filosofia: o de articular noções de modo

mais duradouro do que as enciclopédicas informações veiculadas em “tempo real”. Disso advém a Lei nº. 11.684 que torna obrigatória a disciplina “filosofia” nas três séries do Ensino Médio; sem que se menospreze, pelo contrário, a capacidade que a filosofia tem de *integrar com sucesso projetos transversais* (OCEMs, 2006, 15).

PARA PENSAR

A filosofia não é uma panaceia para os múltiplos problemas que assolam a educação. Assim, a valorização da filosofia no ambiente escolar dependeria de políticas públicas consistentes ancoradas num movimento social em sua defesa?

.....



2 Ensinar a filosofar no Ensino Médio

As OCEMs comentam o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996): ao final do Ensino Médio, o estudante deve *“dominar os conteúdos” de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (grifo nosso). A LDB, entretanto, não apregoaria o monopólio da criticidade de tais disciplinas como as únicas que se preocupariam com a condição do humano (OCEMs, 2006, 16). A Lei advém a Lei nº. 11.684 evita falar de “conteúdos”, em sintonia com as duas observações críticas feitas pelas orientações curriculares do

MEC acerca da pretendida instrumentalização e exclusivismo do saber filosófico a serviço da “cidadania”. Além da óbvia restrição do papel formativo da filosofia, tal instrumentalização relevaria formalmente que a apregoada “formação para a cidadania” não se constitui numa obrigação apenas dessa área do saber.

O conceito de “cidadania” não escapa de uma opção filosófica e, por conseguinte, teórico-valorativa. Esse conceito, como quaisquer outros, não é unívoco (OCEMs, 2006, 24). Apesar disso, não convém a um documento oficial do MEC, direcionado a educadores com diversas opções teórico-valorativas, uma parcialidade epistemológica tendenciosa e contra a saudável e legítima diferença entre as diversas escolas filosóficas — ainda que nas OCEMs implicitamente perpassasse certa diretriz conceitual. Disso se encaminha a conveniência da solução proposta: a de partir da legislação educacional condizente à “educação para a cidadania”, tornando-se, aparentemente, uma estratégia de abordagem “neutra” dessa temática. Assim, as OCEMs garimpam a legislação para saber, nas entrelinhas, como ela subentende o conceito de “cidadania”. Há, portanto, um duplo esforço a ser feito: a) extrair, nas entrelinhas, a compreensão de cidadania na legislação – empreendido pelas OCEMs; b) extrair, nas entrelinhas, a compreensão filosófica das OCEMs – empreendido neste texto.

O Art. 2º. da Resolução CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998, que se reporta à LDB, apresenta a dupla esfera valorativa que nortearia e autenticaria uma prática “cidadã” (OCEMs, 2006, 25): os valores *fundamentais ao interesse social*, que se traduz pelo *respeito ao bem comum e à ordem democrática*; além dos valores *que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca*. Sem enfocar quais seriam os meios de efetivação

histórica, a legislação visaria o estímulo e o fortalecimento da socialidade em perspectiva política. O artigo seguinte (3º.) defende o vínculo entre a vivência escolar e, sem maiores considerações, alguns princípios que compõem a tradição filosófica — a estética da sensibilidade; a política da igualdade e a ética da identidade —, princípios gerais, em sintonia com a exortação dos valores elencados acima. Tais valores serviriam de base para uma práxis educacional coerente com a democracia. Mais do que princípios seriam diretrizes político-pedagógicas a apontarem para um horizonte humano e sócio-cultural mais amplo; norteando os educadores da área, desde seus contextos e pontos de vista filosóficos, em vista de um projeto inclusivo de ensino-aprendizagem e de sociedade.

Na segunda secção das OCEMs, ao tratar dos “Objetivos da Filosofia no Ensino Médio”, há em seus parágrafos certa ambiguidade no que toca a esses objetivos. No comentário inicial, referente ao Art. 36, inciso II da LDB, prioriza-se uma educação que forneça ferramentas conceituais diante de um conjunto heterogêneo de teorias. Ao estudante, restar-lhe-ia uma hipotética possibilidade de se posicionar e de correlacionar essas ferramentas conceituais com a sua vida — visto que, segundo as orientações curriculares (OCEMs, 2006, 28), um conhecimento “útil” não corresponde, *tout court*, a um saber prático e restrito.

Tal afirmação tira da filosofia a sua condição de saber soberano e nega-lhe, ainda, o extremo oposto desse vértice dos saberes: um conjunto sem sentido de opiniões e sistemas desconexos entre si. Ambas as situações desencorajariam ao educando na tarefa de produzir articuladamente suas próprias ideias. Os conhecimentos de filosofia devem ser vivos e adquiridos como apoio para a vida. Em

caso contrário, dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase da formação (OCEMs, 2006, 28); por isso, compete ao filósofo-educador estimular essa ponte entre teoria e vida. No inciso III do Art. 35 da LDB consta que o aprimoramento como pessoa humana exige uma formação não somente técnica ou pautada por uma submissão cega ao mercado e à sua lógica produtivista (OCEMs, 2006, 29).

Subjaz ao discurso educacional e filosófico uma perspectiva teórica que se fundamenta numa determinada epistemologia. Nas orientações oficiais do MEC, sem ostensividade, apresenta-se a hegemonia de um eixo-conceitual que, embora tolerante epistemologicamente no que toca às diversas opções filosóficas, tende para um discurso de viés técnico e especializante a seu respeito. Uma consideração recorrente das OCEMs é a de que a leitura técnica e quase exclusiva dos textos filosóficos, por si só, já trazem os problemas, vocabulários e estilos de se fazer simplesmente filosofia, sem adjetivação (OCEMs, 2006, 27). Nisso está a sua contribuição específica para o “exercício da cidadania”; não em seu possível “lado humanístico” (OCEMs, 2006, 26). Deste modo, o sentido clássico e forte de “cidadania” fica esvaziado para ressaltar uma sua compreensão difusa na prática filosófica — bem longe, ao que parece, de uma possível filiação a uma crítica à acepção clássica de “política”, seguindo os passos de Michel Foucault. Exemplar de uma concepção técnico-especializante da filosofia feita pelas orientações do MEC é a citação que esta faz de um texto de Milton Nascimento:

não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam

sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base história da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. (OCEMs, 2006, 27)

Esta citação repete a comparação da filosofia com a física feita na pág. 17 — quando desvaloriza a realidade cotidiana — e coloca a hipotética base teórica das ciências da natureza, e de sua constituição de “verdades”, como modelo, e paradigma, para o exercício do filosofar. Essa posição, entretanto, “esquece” que a história da ciência não funciona como uma metodologia de pesquisa científica. Em particular para a física, sua história não serve de “base teórica” para a produção de conhecimento científico. A história da ciência não é ciência mas pré-ciência. Ora, não foi lendo a história da ciência de sua época que Newton descobriu a lei da gravitação universal. As “bases teóricas” da criticidade, como afirmaremos a seguir, devem ser construídas conceitualmente a partir dos educandos, e não desconsiderando seus pensamentos, valores e sensibilidades.

Diante do que entendemos como sendo uma opção filosófica subjacente às OCEMs, o mito narrado no “Protágoras”, de Platão (320c a 328c; traduzida por CASSIN, 2005, 331-346), traz outra opção valorativa. Ao longo desse texto, Protágoras responde à seguinte aporia socrática: se todos os cidadãos são competentes em matéria

de excelência política, como admitir seu ensino? (320 C) O núcleo de sua resposta passa pela relevância político-cultural da língua.

Por sua relevância cultural e repercussão na consciência comum, a língua, como apresenta Protágoras (328), constitui-se, talvez, na melhor analogia para se falar de virtude política. Não faria sentido em se afirmar um uso exclusivo da língua para o debate democrático. *Enquanto se pode ser o único médico em meio a um conjunto de leigos, não haveria sentido algum em ser o único justo em meio a uma comunidade (que além do mais não existiria) de ‘selvagens’* (WOLFF, 1982, 35). Da mesma forma, não haveria nenhum sentido em ser o único falante de determinada língua. Por isso o uso da língua exemplifica otimamente uma qualidade humana igualmente compartilhada, ainda mais no que tange à necessária repartição (*nome*, que deu origem a *nomos*, lei; CASSIN, 2005, 332, n.2) equivalente de discursos e vozes (*isegoria*), equivalência a ser cultivada na *pólis* democrática. Aprende-se a falar uma língua não tanto ao se decorar um léxico ou ao se conhecer a sua gramática, seu aprendizado se dá principalmente numa crescente imersão cultural em que cada um e a sociedade como um todo produzem os múltiplos processos de significação. Nenhum linguista tem o monopólio da cultura em geral — a produção coletiva de significações — e da língua efetivamente falada comumente, apesar das contínuas tentativas formais de sua padronização, especialmente pelos gramáticos. A língua é mais do que objeto de uma especialidade científica: a linguística. Ela é um modelo para a virtude política. A virtude política também se adquire por cada um junto a todos. Todos são mestres de todos. Todo mundo deve falar a todo mundo para que a comunidade seja

possível; portanto, a língua é um lote de todos e de ninguém – ela não fica refém nem de gramáticos, nem de linguistas.

Conforme a sofocracia platônica apresentada no Livro VII, o filósofo-especialista explica dialeticamente, com a sua competência epistêmica, o que é a “justiça”. Explicada sob a ótica absoluta e vertical do supremo paradigma da Cidade Ideal: a “Ideia do Bem” (540 A; KOHAN, 2004, 113-126). Contra essa postura, o modelo de “verdade” defendido pela sofística propõe uma democrática e igual repartição da virtude política, numa discussão pública (pela *doxa*) do que seja a “justiça”. A “verdade política” não é monopólio dos *experts*. Ela é tarefa de *todos os cidadãos* que estabelecemos e reinventamos os efetivos limites e possibilidades de seu exercício no dia-a-dia.

Inspirando-se no modelo ateniense, as “verdades jurídico-políticas” na democracia são acordos deliberados desde um critério quantitativo — contrapondo-se ao qualitativo, critério de constituição das “verdades técnico-científicas”.

Na democracia, contrariamente à ciência, cada opinião tinha legitimamente igual peso. Daí se constata a pertinência do *slogan* “contra a opinião da autoridade, a autoridade da opinião!” Na democracia somos, em tese, igualmente “competentes”, ou igualmente “incompetentes”, no tocante ao que deve ser preservado e ao que deve ser inovado nas práticas cotidianas de convivência. Na antiguidade grega e hoje, no que se refere aos princípios do processo democrático, importaria mais a opinião de cada qual do que a competência técnico-científica. A relevância do diálogo e da retórica para a vida política é que eles favorecem a vida política. Por isso, a vida política sobrepuja a divisão social do trabalho e suas múltiplas competências técnico-científicas (o *en tekhnei einai* de Sócrates),

que nos divide socialmente (VERNANT, 2004, 10). Especialistas ou não, compartilhamos de uma coletividade e de sua cultura geral que, em sua dinâmica, possibilitam relações político-sociais. Relações decorrentes de um contexto comunicativo compartilhado pelos interlocutores e cidadãos. Não se deveria subestimar a opção ético-política das OCEMs quanto à melhor aprendizagem filosófica dentre os dois paradigmas apresentados antes – diga-se de passagem, que a mesma suspeita envolve esta nossa posição.

Protágoras elabora uma “filosofia da democracia” quando restabelece a “competência” no final do relato platônico em tela (328 B-C; WOLFF, 1982, 38-42). Protágoras se diferencia dos restantes por sua competência comunicativa, ensinada a seus educandos que acabam, também eles, adquirindo essa competência. Ensinada a partir da horizontalidade e de um patrimônio comum – a língua –, criou-se uma verticalidade incomum e digna de honorários (328 B), como reconhecimento posterior e não um “ponto de partida” institucional. Nesse modo de ver, não haveria nem conceitos e nem temas exclusivamente filosóficos, mas uma *maneira* “filosófica” e conceitual de abordá-los, melhor dizendo, a maneira filosófica seria uma capacidade crítica de elaboração conceitual. Cabe ao educador ter habilidade em assumir autocriticamente em sua formação cultural e filosófica “diretrizes conceituais” e “estilos de interrogação” (FAVARETTO, 45). Ao contrário de uma submissão das opiniões à “verdade” do especialista, com o subsequente silenciamento do educando aos princípios paradigmáticos da especialização filosófica, seria preferível que, conjuntamente, os atores da práxis educacional sejam estimulados a desfundamentarem os dispositivos hermenêuticos que disciplinam determinados

procedimentos de rigor metodológico. Eis um caminho de formação, quiçá privilegiado, para que os educandos de filosofia no Ensino Médio construam os alicerces para sempre novos referenciais autônomos do pensamento em consonância com a situação sócio-cultural de vivência democrática.

Os princípios éticos de uma sociedade democrática dependem da crítica e da criatividade do conjunto dos educandos-cidadãos ao deliberarem sobre o destino da coletividade. Expressões correntes e assumidas acriticamente, tais como “cidadania passiva” ou “resgate da cidadania”, possuem certa ambivalência. Caso se veja nelas uma distinção entre melhores e piores cidadãos teríamos uma *contraditio in termini* com os princípios democráticos, embora reconheçamos que essas expressões indicariam, por outro lado, diversos níveis de efetividade no exercício dos direitos civis e políticos entre os membros da sociedade. Neste último sentido, fortalecer a democracia dependeria da politização das pessoas, que se dá, de modo privilegiado, pela participação direta no debate público e nas deliberações públicas; ambos baseados no legítimo entrelaçamento de ideias que, por sua vez, retroalimenta a democracia. A crise acompanha a democracia, que se reconstrói em sua fragilidade pelo diálogo e pelas ações cidadãs.

A “politização”, seja de que colorido for, não se dá pela ineficaz erudição teórica, ainda que alicerçada em livros sob o rótulo de “filosofia política” — como preconizariam, paradoxalmente, muitos expoentes teóricos dessa temática. Em particular na democracia, a politização depende do peso valorativo que se dá à opinião pública ou ao senso comum. Um enorme peso foi dado à opinião pública pela sofística e um pequeno peso foi dado pelos filósofos

clássicos na antiguidade grega. Hoje temos a nova, democrática e legítima sofística dos “intelectuais” (FULLER, 2005) que, habitando dois mundos, o acadêmico e o do senso comum, rompem os estreitos limites de seus muros para publicizarem — nos dois sentidos — a sua opinião em blogs, jornais e revistas, disseminando as suas convicções a respeito de diversos assuntos, visto que têm direito disso e muitos os lêem e ouvem. As linhas gerais desse pensar opinativo contribuem para um caminho sutil e formativo de socialização, visto que tais opiniões se traduzem nos “valores” da coletividade social.

Os seres humanos somos semióticos. Somos capazes de receber e produzir sentidos e significados, numa circulação de conhecimento, linguagem, ações e afetos. Logo, essa recepção e produção culturais não se traduzem numa mera panorâmica da tradição filosófica, mas uma discussão conceitual de suas vivências e dos processos de significação cultural (FAVARETTO, 2004, 50). A crítica é possível sob determinadas condições de intervenção na “realidade”: reconhecer nela uma construção de sentidos e relações de poder, num processo contínuo de questionamento dos referenciais hermenêuticos das interpretações e reinterpretações desse “real”. Isto exigirá um rigor conceitual elaborado com o educando nas aulas de filosofia; por isso, usa-se uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas. Logo, a leitura filosófica de textos — filosóficos no sentido estrito ou não — acontece pela análise dos pressupostos subtendidos na produção de seus processos de significação (FAVARETTO, 2004, 51). A crítica sobre tais processos seria a singularidade do saber filosófico (FAVARETTO, 2004, 50) e não conteúdos fechados e prontos para consumo.

A filosofia cobra de si uma autocrítica, isto é, ela exige uma criticidade da “crítica filosófica” em seus pressupostos teórico-valorativos. No dizer de Favaretto, a enunciação filosófica é *um trabalho de elaboração do pensamento sobre o seu próprio sentido* (2004, 48). Cada filósofo-educador visa a uma pretensa externalidade significativa acerca de seus próprios processos culturais e históricos. Por sua vez, na educação da inteligibilidade, o filósofo-educador deve fornecer as condições de estimular e desenvolver a criticidade do educando (FAVARETTO, 2004, 46). A nosso ver, o diálogo e o confronto de opiniões se gestam num compromisso mútuo de uma “educação para a cidadania”, seja de que tipo for. Não esqueçamos a frase de Ricoeur (1996, 144): *a “tensão” também é “diálogo”. Mas, em “contrapartida”, esse diálogo recairá nos compromissos vergonhosos se ele deixar de ser tensão* (grifos do autor) — valeria, aqui, em que pese o cunho antidemocrático de sua neutralidade axiológica e pretensão objetivista, um resgate do conselho pedagógico de Platão no Livro VII ao educando de filosofia: *aproximar e provar o sangue, como os cães* (537 A), preparando-o para a criticidade e o combate conceitual.

O fundamental seria propor aos educandos situações pedagógicas desafiantes conceitualmente a partir de seus preconceitos, além de outras concepções e vivências da “realidade”, permitindo-lhes orientarem-se no pensamento, ou seja, permitindo-lhes discernir e produzir novas expressões do pensamento e da tradição cultural, da qual participa a tradição filosófica (FAVARETTO, 2004, 49).

PARA PENSAR

Capacitar ao educando a fazer uma leitura múltipla do “real” pressupõe uma filosofia vinculada aos processos culturais de significação, em especial, a uma tomada de posição diante de quaisquer produções textuais, particularmente as filosóficas. Procedimento que permitiria ao educando conjugar um repertório de conhecimentos e de procedimentos básicos de pesquisa filosófica. Tais pressupostos e tomadas de posição — comum à pesquisa filosófica de qualidade, de que matiz for — configurar-se-iam num caminho indispensável para a formação (*Bildung*) e o “exercício da cidadania”, não se identificando com um simples e linear uso explícito da semântica política. Semântica que seria trabalhada, como outros conceitos, como uma mera aquisição de conteúdos, de erudição e de treinamento (*Ausbildung*) técnico-especializante em História da Filosofia, num paradigma estéril e acrítico.

.....



Competências e habilidades em filosofia

A terceira parte, intitulada “Competências e habilidades em Filosofia”, opõe-se à memorização bruta ou “factual” de conteúdos enciclopédicos, a serem memorizados pelos educandos de filosofia. De acordo com as Diretrizes curriculares aos cursos de graduação em filosofia e pela Portaria INEP nº. 171, de 24/08/05, que instituiu o

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de filosofia, espera-se de um educador competente em filosofia (OCEMs, 2006, 31): a) apresentar um modo especificamente filosófico de se formular e propor soluções a problemas; b) ter uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórica; c) ser capaz de análise/interpretação/comentário de textos teóricos; d) levantar questões acerca do sentido e de significado da própria existência e da produção cultural; e) interpretar a filosofia e a produção científica, artística, tendo em vista o agir pessoal e político; f) relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania – com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos Direitos Humanos.

Há, neste ponto, porém, certa duplicidade conceitual — por consequência, não articulada ou matizada —, quiçá para acomodar a diversificada maneira de a comunidade filosófica nacional compreender a filosofia e o seu aprender. Haveria uma ênfase técnico-especializante, distinta da recomendada no parágrafo anterior — em consonância com as posições, apresentada antes, de Celso Favaretto. As OCEMs subentendem, priorizam e justificam uma “harmonia” entre os níveis médio e superior de ensino, que se complementariam e se solicitariam; no entanto, numa comparativa relação de verticalidade. A noção de competência se entrelaça com a posição filosófica que perpassa o item “Identidade da Filosofia” (2006, 22), que só seria lida e reconhecida à luz das matrizes conceituais do saber filosófico (OCEMs, 2006, 30). Para as orientações do MEC, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é a sólida formação em História da Filosofia. Essa opção historiográfica se diferencia de

uma mera história de ideias, sem conexão entre si, ou num “movimento retilíneo uniforme” em que os últimos autores e sistemas de pensamento seriam mais “verdadeiros”.

Conforme as OCEMs, os textos clássicos não seriam um ponto de chegada do aprender a filosofar, mas ponto de partida, numa inversão entre o ponto de partida e o ponto de chegada! O ponto de partida é a vida efetiva do educando e o “mundo” circundante; o ponto de chegada seriam os textos clássicos. Clássicos não tanto por serem marcos da “História da Filosofia” como algo já instituído, mas, numa filosofia da história da filosofia, porque trazem questões e sugestões de respostas influentes para nossa época, ainda que controversas. Atenua-se essa inversão com a estratégica citação de Sílvio Gallo: *Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da filosofia, que não mera reprodução* (OCEMs, 2006, 32). Nas OCEMs, o desafio é manter a especificidade da disciplina, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo” (OCEMs, 2006, 33). Contudo, como não objetivá-lo? Não há quaisquer sinalizações de como se posicionar criticamente sobre o texto; ao contrário, subjaz ao documento uma sobrevalorização da técnica exegética dos textos clássicos como o único caminho autêntico de se resguardar a qualidade da pesquisa filosófica, mimetizando a metodologia estruturalista francesa de Guérault e Goldschmidt e sua objetivação meramente filológica do texto em sua arquitetura conceitual. Há de se reconhecer o mérito desse procedimento num momento histórico de pesquisa filosófica no Brasil, em que reinavam meros ensaísmos sem maiores rigores conceituais. Entretanto, tal procedimento não propõe um posicionamento crítico — deixado em segundo plano, quase como uma

possibilidade remota. Percebe-se, nas entrelinhas das orientações do MEC, a predominância de uma metodologia de pesquisa filosófica que se configurou hegemônica e paradigmática nas graduações e pós-graduações nacionais — cujos princípios teórico-valorativos foram criticados primeiramente por Paulo Arantes (1994, 129; GUIDO, 2004, 123) — colocada implicitamente, ao que nos parece, como modelo para a aprendizagem do filosofar no Ensino Médio.

Não cabe uma depreciação das particularidades da educação em nível médio. A filosofia nesse nível não deveria ser um curso de graduação mitigado, com uma abordagem da História da Filosofia que se torne asfixiante, impedindo certa flexibilidade de conteúdos e desestimulando uma interlocução vivaz entre educador e educando. Essa interlocução coloca uma panorâmica da tessitura interpretativa de determinados universos de investigação ao longo do legado filosófico ocidental, pressupondo, evidentemente, a leitura de expoentes da História da Filosofia. As OCEMs sublinham e partem de certa verticalidade no processo de ensino-aprendizagem e apregoaria a centralidade do viés historiográfico como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas (OCEMs, 2006, 17) em contato com o texto filosófico clássico.

A ênfase das OCEMs é o estudo do texto clássico. Isto significa que os textos clássicos forneceriam a “objetividade” para o discurso filosófico. Tal opção didático-pedagógica não demandaria maior complexidade epistêmica para delimitar a sua especificidade no rol dos saberes. Assim, as competências comunicativas se reduziriam à leitura, análise, interpretação e produção de textos. Competências que forneceriam, em grandes linhas, aos educandos — como consequência e, espera-se, “ponto de chegada” — as duas

dimensões do pensamento filosófico (OCEMs, 2006, 23): 1) reconstrução racional: elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; 2) crítica: elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência, extraindo consequências práticas (OCEMs, 2006, 24). Logo, seria de se esperar que um graduado em filosofia possa desenvolver no estudante do Ensino Médio competências e habilidades marcadas por uma sólida formação em História da Filosofia (OCEMs, 2006, 32), considerada como “a” formação filosófica. As orientações do MEC preconizam: a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; b) servir-se do legado da tradição filosófica para dialogar com as ciências e as artes e para problematizar as interpretações da “realidade”; c) transmitir o legado da tradição e, num momento segundo e remoto, o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Nesse prisma estão as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia e que se dividem em três grupos: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural (OCEMs, 2006, 34). Traduzindo essas competências e habilidades para as aulas de filosofia, com o fito de fornecer ferramentas para o educador escolher e elaborar o conteúdo programático, ao longo da quarta parte — a respeito dos “Conteúdos de Filosofia” —, elencam-se as garantias de que os educandos obtenham as condições mínimas de especialização especificamente filosófica (OCEMs, 2006, 35). Os 30 itens assinalados — exatamente os *mesmos itens* a serem exigidos dos concluintes da graduação de filosofia ao fazerem o Enade de 2008 — corroboram

com a nossa posição de que as OCEMs privilegiam a graduação — a falta de referências nas páginas 34 e 35 indicariam a anterioridade dessa lista temática com relação ao Enade de 2008. Logo, o MEC, ao assumi-la na elaboração de seu exame, acaba revelando indiretamente a sua (maior) propriedade para o nível superior de ensino, configurando-se um “tiro no pé” do educador de Ensino Médio — caso o educador não tenha como horizonte e prioridade pedagógica uma especialização filosófica precoce. Essa lista quilométrica evoca uma compreensão conteudística da “cultura filosófica” em sua impositação historiográfica. Embora os itens estejam sob a forma de “temas”, o recorte destes induz a uma compreensão de que a qualidade de uma formação filosófica seria a leitura competente e direta dos expoentes da História da Filosofia.

No que se refere às habilidades e competências (OCEMs, 2006, 20), a aprendizagem do filosofar, em consonância com o Enade, implicaria em se ter igual grau de exigência e de conteúdo nos cursos de bacharelado e de licenciatura; apesar dessas palavras, com este curso, de acordo com o paradigma hegemônico, numa posição, aparentemente, subalterna ao de bacharelado. Ambos os cursos, em que pese os itens acima, deveriam ter como eixo central do currículo de graduação as cinco subáreas da filosofia — e que, geralmente com igual nomenclatura, são matérias da graduação: História da Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Lógica e Filosofia Geral: Problemas metafísicos.

Reconhecendo-se o peso epistemológico da subdivisão canônica da filosofia nessas subáreas, proporemos uma nova “harmonia” entre os níveis médio e superior de ensino. Proporíamos uma abordagem adversa acerca do que seja a “competência filosófica”

que se contraponha a uma “cultura filosófica” de viés historiográfico. Preconizamos a capacidade de crítica e de reelaboração conceitual do educando desde diversas correntes filosóficas. Processo a ser construído e operacionalizado a partir dos universos investigativos de questionamento e debate que perpassam as subáreas da filosofia — com o cuidado, contudo, de se evitar uma terminologia técnica e difícil, possivelmente pouco atrativa aos estudantes —, numa divisão do conteúdo programático em universos investigativos. Em que pese um enxugamento temático ou uma simples reorganização temática, tais temas são questões filosóficas. Como se colocou antes, a respeito do paradigma democrático, não haveria temas exclusivamente filosóficos, mas estilos de interrogação. A expressão “eixo-temático” dá ideia de uma fixidez conceitual da filosofia em cânones fixos e fechados, não contribuindo para a construção de novos referenciais, a exemplo do que elaboramos exatamente com a expressão “eixo-temático”. Talvez coubesse uma nova semântica conceitual condizente a esta nova proposta pedagógica: a de mediar ao educando a sua capacidade de crítica e reelaboração conceitual, numa maior fluidez temática para o exercício do filosofar, habilitando-o a uma produção textual numa reelaboração rigorosa de conceitos.

Para não se estabelecer uma univocidade conceitual ou uma doutrinação teórico-valorativa que desrespeite a pluralidade de pontos de vista filosóficos e uma abertura epistemológica, é preferível um estímulo a universos investigativos que deveriam ser continuamente checados quanto à sua consistência conceitual e operacionalidade didático-metodológica para o processo de aprendizagem do filosofar — isso permitiria um maior estímulo ao diálogo interdisciplinar na

área de humanas, atenuando sua “disciplinaridade”. Um currículo de filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o educador em suas próprias posições teórico-valorativas, sem impedir que as defendam. Existem filosofias, isto é, diversas correntes de pensamento. Esse dado jamais se deveria menosprezar na orientação do pensar (OCEMs, 2006, 21). A liberdade de opção teórico-valorativa não restringe seu papel formador, muito pelo contrário, as doutrinações sufocam a própria possibilidade de se filosofar em diálogo com outras disciplinas (OCEMs, 2006, 19).

Uma abordagem investigativa do pensamento filosófico é uma questão filosófica sobre o aprender a filosofar. Dever-se-ia discutir acerca da “não-neutralidade” na escolha dos chamados “temas filosóficos”, cuja adjetivação já seria de *per si* um posicionamento filosófico. A filosofia é uma disciplina de forte viés valorativo. Um exemplo desse traço “ideológico” encontra-se no tema “senso comum/ideologia”. Em que pese uma possível análise contra-hegemônica — como seria um estudo mais etimológico —, alheio à sua etiqueta marxiana, não seria conveniente subestimar esta sua herança filosófica tornada clássica, mas também tornada “ideológica”. Marca que funcionaria como uma “camisa-de-força” epistemológica para os educadores, que prefeririam eleger outras perspectivas de análise sobre o universo social e político-cultural.

Na quinta e última parte, “Metodologia” (OCEMs, 2006, 36), de novo, enfatiza-se a História da Filosofia. Ainda que se discorde da metodologia mais empregada na aprendizagem do filosofar — o uso de “livros didáticos” e da aula expositiva (OCEMs, 2006, 37). As OCEMs afirmam que se deve manter a centralidade do texto filosófico, de preferência em suas fontes primárias.

PARA PENSAR

A visão político-pedagógica das OCEMs segue a linha platônica do pensar político-filosófico. Assim, segundo a opção teórico-valorativa hegemônica no conjunto do texto do MEC, a particularidade do nível médio de ensino seria a sua imaturidade acadêmica, um primeiro caminho para a posterior especialização filosófica. Haveria, portanto, a partir do nível médio, uma linha acumulativa de conteúdos filosóficos que serviriam como pré-requisitos para um *nível superior*, em seu duplo sentido, de capacidade técnico-filosófica. Você concorda com isso?

.....



Especificidade da filosofia no Ensino Médio

Cabe, à guisa de conclusão, ressaltar que as OCEMs estimulam maiores discussões – como fizemos neste artigo, visto apresentar-se como *orientações*. Essas novas orientações curriculares do MEC não são leis, mas servem de base para uma discussão sobre os processos de consolidação institucional do ensino-aprendizagem específico de filosofia.

Em nossa leitura crítica não queremos deixar de reconhecer os elementos positivos das orientações do MEC. De início, deve-se sublinhar o fato de elas serem, tão-só, *orientações gerais*. Há de se aquiescer com o diagnóstico ali presente acerca da situação didático-pedagógica da filosofia em sua efetiva implantação

nas redes estaduais de ensino público, onde encontramos dois extremos preocupantes: a presença de educadores improvisados ou não-qualificados na docência de filosofia, a serem desencorajados ou estimulados a se capacitarem para tanto. Ademais, decorrente dessa deficiência na formação filosófica, concordamos com a posição das OCEMs quando aponta o perigo e a precariedade do “ecletismo” desses professores, que são inertes ou incapazes de se adentrarem na complexidade das questões da tradição filosófica (OCEMs, 2006, 38). É preciso estar à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de educadores do filosofar (OCEMs, 2006, 39). Não tenhamos ingenuidade, não se improvisa na aprendizagem do filosofar; no entanto, dever-se-ia ter a cautela de não se engessar o educador de filosofia do Ensino Médio com a sobrecarga de um horizonte conteudista de ensino.

A especificidade da contribuição da filosofia é sua capacidade de se situar *na cultura como de modo de produção de sistemas de significação* (FAVARETTO, 2004, 44); prerrogativa cultural que, paradoxalmente, capacita-lhe a elaborar questões originárias acerca da cultura e da sociedade na qual se insere. A filosofia se caracteriza por ser uma “disciplina cultural”, conforme a expressão de Favaretto (2004, 50). Platão e Hegel são referenciais desse paradoxo da relação entre filosofia e cultura em sua tradição metafísica (VAZ, 1993). Desde sua origem, a filosofia participa de um processo cultural e, ao mesmo tempo, tenta fundamentá-lo como se dele fosse alheia. Condição originária, talvez, do filosofar, confundindo-se com sua própria identidade. A elaboração metafórica produzida pelo *ethos* grego torna-se motivo e ocasião de releituras dessa herança e de questionamentos num contexto pós-metafísico e multicultural. Ora, numa perspectiva plural e

complexa do “real”, nada se fecha desde um modo e princípios absolutos na democracia; nela, tudo é politicamente discutível.

A retomada da democracia – com o reconhecimento valorativo de suas “verdades” plurais pelos pensamentos pós-metafísicos e de matiz hermenêutica – erige o diálogo como um imperfeito e peregrino paradigma para a formação cidadã, sempre inconclusa. O paradigma democrático, apresentado e defendido neste artigo, permite a indispensável autonomia do educando para uma (re)construção crítica dos processos sócio-culturais de significação e para uma efetiva atuação ética e solidária. Diante de um contexto de saberes não-hierarquizados entre si, incumbiria ao circuito educacional orientar-se numa horizontalidade cultural e numa efetividade social em seus processos de ensino-aprendizagem. Procedimento ético-político que, no caso de uma sua extensão ao âmbito educacional — não só à sala de aula, mas também à administração e ao currículo, bem como à carga-horária docente — valoriza as vivências do educando e sua autonomia investigativa, ampliando a esfera escolar para esferas hoje dificilmente atingidas. Possível apenas por uma impositação filosófica de cunho democrático, oposta da racionalidade e paradigma ainda hegemônicos.

PARA PENSAR

Ensinar a filosofar é uma tarefa dialógica ou monológica? Como consequência, seria o ensinar a filosofar uma contradição ou uma extensão do processo de construção democrática da cidadania – conforme a proposta sofisticada de filosofia política?

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANTES, E. **Um Departamento Francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CASSIN, B. **O Efeito Sofístico.** São Paulo: Editora 34, 2005.

WOLFF, F. **“Filosofia grega e democracia.”** In: *Studio*, São Paulo, n.14, 7-48, 1982.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

DERRIDA, J. **La Pharmacie de Platon.** Paris: Flammarion, 1989.

FAVARETTO, C. F. **“Filosofia, ensino e cultura.”** In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: editora/CNPq, 2004.

FULLER, S. **The Intellectual: The Positive Power of Negative Thinking.** London: Icon, 2005.

GUIDO, U. **“A filosofia no vestibular.”** In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: editora/CNPq, 2004.

KOHAN, W. O. **Sócrates, a educação e a Filosofia: de herói a anti-herói.** In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G.. (Org.). **Ensino de filosofia. Teoria e Prática.** 1 ed. IJUÍ: Editora da UNIJUÍ, 2004, v.1, 113-126.

Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2004. BRASIL.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLATÃO. **A República.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.

RICOEUR, **Leituras 3: As Fronteiras da Filosofia.** São Paulo: Loyola, 1996.

VAZ, H. C. de L. **“Filosofia e Cultura na tradição ocidental.”** In: *Síntese Nova Fase* v.20, no. 63 (1993) 533-578.

VERNANT, J.-P. **“A Grécia e nós.”** In: *Folha de São Paulo*, 08ago.2004. Caderno Mais!, 10.

WOLFF, F. **“Filosofia grega e democracia.”** In: *Studio*, São Paulo, n.14, 7-48, 1982.

Sobre o autor

MARCELO MARTINS BARREIRA

O autor Marcelo Martins Barreira possui Bacharelado (1989) e Licenciatura (1997) em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1997) e Doutorado, também em Filosofia, pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Desde 2005 é professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil). Ao longo de todo o ano de 2010 realizou em Berkeley, Califórnia/EUA, seu estágio pós-doutoral. O autor concentra sua pesquisa em Ética e Filosofia Política.

