

EDUCAÇÃO, COSTUMES E LEIS COMO BASES PARA A PROMOÇÃO DAS VIRTUDES CÍVICAS NO *PROTÁGORAS* E NA *REPÚBLICA*

MOTTA, G. D. (2014) Educação, costumes e leis como bases para a promoção das virtudes cívicas no *Protágoras* e na *República*. *Archai*, n. 12, jan - jun, p. 107-115 DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_12_11

RESUMO: No *Protágoras*, de Platão, ao defender a sua concepção segundo a qual a virtude se ensina, o personagem que dá nome ao diálogo faz uma breve exposição do que seria a educação tradicional em seu tempo e atribui a ela, aos costumes e às leis o poder de promover nos cidadãos a conquista das virtudes cívicas fundamentais, ainda que destaque a necessidade do concurso da coerção. Uma comparação com a proposta de educação visando às mesmas virtudes na *República* mostrará uma notável semelhança entre as duas concepções. Porém certas diferenças fundamentais também se fazem notar. O sofista do primeiro diálogo mencionado parece muito mais otimista do que o Sócrates do segundo quanto à possibilidade de promover a virtude. O que parece patente é que, segundo esse Sócrates, é necessária uma intervenção muito profunda na educação e nos costumes antes que se possa esperar que os homens adquiram e mantenham as virtudes cívicas fundamentais. Essa intervenção parece fundada num profundo conhecimento da alma humana e das forças em jogo nela. Parece também fundada em uma compreensão de como intervir na alma para promover o ordenamento que tornará possível a virtude.

PALAVRAS-CHAVE: Platão, *República*, *Protágoras*, Educação, Virtude.

ABSTRACT: In Plato's *Protagoras* to defend his view according to which virtue can be taught, Protagoras offers a brief description of the traditional Greek education in his time and assigns to it, to the customs and to laws the power to promote

Guilherme Domingues da Motta*

* Universidade Católica de Petrópolis, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

1. Sobre o tema ver: ROOCHNIK, 1996.
2. Cf. *Górgias*, 465a.

Desde a *Apologia de Sócrates*, a virtude é um tema central na obra de Platão, e, embora seja um tema que perpassa toda ela, é no que se convençãoou chamar de “diálogos da juventude” que a busca pela compreensão do que seja virtude ocupa lugar central. Nessas obras, além da insistência de Sócrates na busca por uma definição de virtude, há também a insistência em aproximar a noção de virtude da noção *tékhnē*.

Sócrates, nesses diálogos, entende que quem pretende que a virtude possa ser ensinada deve ser capaz de apontar os mestres que teve nesse campo, ou então de explicar como a adquiriu. Nesses contextos, ele costuma comparar o saber de alguém que pretenda produzir a virtude com as *tékhnai*.

Embora a noção de *tékhnē* tenha evoluído ao longo do tempo, pode-se dizer que nos diálogos de Platão ela significa a posse de um conhecimento rigoroso sobre como proceder para obter determinado efeito sobre determinado objeto¹. Esse saber é um saber que pode ser certificado e, por isso mesmo, autoriza aquele que o possui a cobrar por seu ofício. Assim, entende-se que a *tékhnē* envolva um conhecimento da relação de causa e efeito presente na obtenção de um determinado resultado². Quando aplicada à noção de virtude, isto significa que se exige de quem se diz capaz de ensiná-la que explicita os tipos de procedimento mobilizados e

the achievement of the fundamental civic virtues, although stressing the role of coercion in that process. A comparison with the model of education proposed in the Republic and which aims at promoting the same virtues show a remarkable similarity between the two conceptions. However, there are some fundamental differences between the two views. In the first dialogue mentioned, the sophist seems much more optimistic than the Socrates of the second dialogue about the possibility of promoting virtue. What seems clear is that according to this Socrates, a very profound intervention is needed in the education and customs before one can expect men to acquire and maintain the fundamental civic virtues. This intervention seems based on a deep knowledge of the human soul and of the forces at play in it. It also seems founded on an understanding of how to intervene in order to promote the right ordering of the soul that will make the virtues possible.

KEYWORDS: Plato, Republic, Protagoras, Education, Virtue.

por que espera que esses procedimentos resultem na produção da virtude.

Nos diálogos em que Sócrates confronta sofistas, a questão se torna ainda mais explícita, pois não somente Sócrates propõe essa aproximação entre virtude e *tékhne*, como também ela é sustentada pelos próprios sofistas. O exemplo mais claro disso é o *Protágoras*, cuja cena dramática envolve o encontro de Sócrates, na casa de Cálidas, com o sofista que dá nome ao diálogo. O que o leva até lá é o desejo de obter esclarecimentos junto ao sofista sobre o que deve esperar de seu ensinamento o jovem Hipócrates, que o acordou de madrugada entusiasmado com a possibilidade de frequentar Protágoras, mas que, quando questionado, não soube explicar em que consistia exatamente o seu ensinamento. Depois das devidas apresentações e da nada modesta avaliação de Protágoras acerca de sua própria prática, que sugere tratar-se de uma *tékhne*, o sofista afirma que, por frequentá-lo, o jovem retornará para casa melhor a cada dia (*Protágoras*, 318a). Sócrates considera a resposta insuficiente, pois Protágoras não esclareceu com relação a que tornaria o jovem melhor. Para ser mais claro, Sócrates dá como exemplos Zêuxis e Ortágoras, dois homens que se fossem procurados como mestres e

questionados em que deixariam melhores aqueles que os procuram na qualidade de discípulos, nomeariam cada um sua respectiva *tékhne*: a pintura e a atlética (318b-c).

É interessante que Sócrates faça essa aproximação entre o que faz o sofista e uma *tékhne*, mas também é preciso notar que quem primeiro fez a aproximação foi o próprio Protágoras ao dizer, na sua apresentação, que a *tékhne* do sofista é muito antiga (316d4). Protágoras esclarece que a disciplina (*máthema*) que ensina é a do bom julgamento (*euboulía*) no que diz respeito à administração dos negócios privados e públicos, e que ensina como ter influência sobre eles através dos discursos e dos atos (318e-319a2).

Sócrates, em seguida, obtém a confirmação de Protágoras de que, na verdade, aquilo que ele ensina seja a arte da política (*tékhne politiké*) (319)³. O ateniense, entretanto, passa a questionar a possibilidade de existir tal arte ou de que ela seja algo que se ensine. Para sustentar que ela não pode ser ensinada, aduz como exemplo a própria prática das assembleias democráticas de exigir sempre a opinião de quem possui uma *tékhne* quando se trata de questão que pode ser aprendida ou ensinada (*mathetá te kai didaktá*) (319c). Sócrates contrasta essa situação com aquelas em que todos, sem distinção, podem opinar: as que dizem respeito à administração da cidade. Para Sócrates, o fato de não se cobrar um treinamento específico dos que participam das assembleias, nem se exigir que estes nomeiem seus mestres, indica que não se considera que a *tékhne politiké* possa ser ensinada.

Sócrates ainda afirma que, na vida privada, os homens reputados como virtuosos não só não conseguem professores de virtude para seus filhos, como também não se incumbem eles mesmos de transmiti-la. Isto fica claro pelo fato de que há muitos pais virtuosos cujos filhos não se tornam virtuosos como os genitores. Sócrates conclui, então, que tudo isso o leva a crer que a virtude não possa ser ensinada, mas pede que Protágoras compartilhe com os ouvintes sua opinião, caso pense de modo contrário (319a-320c)⁴.

Na sua resposta a Sócrates, Protágoras opta por desenvolver um mito. Segundo esse mito, che-

3. Sobre o caráter problemático da identificação da prática do sofista com uma *tékhne*, ver: KAHN, 1996, p. 213-214.

4. Um primeiro ponto a se notar nesse discurso de Sócrates é que ele passa da consideração da possibilidade do ensino de uma suposta *tékhne politiké* para a consideração do ensino da virtude. O que essa transição parece sugerir é que talvez o que mais importe em uma verdadeira *tékhne politiké* seja a produção da virtude. Essa visão poderá ser aprofundada no *Górgias* e ainda mais na *República*, como se verá.

5. Ao lado da piedade, que ora aparece na lista das virtudes fundamentais, ora não, talvez por ser sempre pressuposta.

gado o momento de os deuses trazerem à luz os seres mortais que haviam plasmado nas entranhas da terra, incumbiram Prometeu e Epimeteu de provê-lo do que lhes seria necessário e adequado. Epimeteu conseguiu do outro a permissão para realizar ele próprio a tarefa, e proveu cada um dos seres mortais com as qualidades que lhes permitiria sobreviver e prosperar. No entanto, ele despendeu todas as qualidades antes de equipar o homem: apenas este saiu da terra desprovido do mínimo necessário. Prometeu, então, confrontado com o problema, roubou de Hefestos e Atena a sabedoria nas artes (*tèn éntechnon sophían*) e o fogo. O homem ficou, assim, dotado do conhecimento necessário para a vida (*bíon sophían*), mas ficou sem a sabedoria política (*tèn politikén [sophían]*). O sucesso de Prometeu em dar aos homens as *tékhnai* permitiu que eles construíssem abrigos, produzissem roupas, soubessem obter alimentos, enfim, permitiu que pudessem sobreviver. Porém, mesmo providos de tudo isso, os homens viviam dispersos por lhes faltar a arte da política (*tékhnen politikén*) (322b5), tornando-se, assim, presas fáceis para os animais selvagens, já que sem a arte política lhes faltava também a arte militar.

Ao tentar fundar cidades, os homens não conseguiam coexistir sem causarem-se danos recíprocos, o que ocasionava sua dispersão e conseqüente destruição. Preocupado com o destino dos homens, Zeus mandou Hermes dar a eles o pudor (*aidós*) e a justiça (*díke*) (322c3-4) como “princípio ordenador das cidades e laço de aproximação entre os homens” (322c4-5). Porém, ambos deveriam ser dados a todos os homens igualmente, pois as cidades não poderiam subsistir de outra forma. Zeus ordenou ainda que se estabelecesse a pena capital para aqueles que se mostrassem incapazes de pudor e justiça, por poderem ser considerados flagelos da sociedade (322d).

É com esse mito que o sofista espera estabelecer a base para aquilo que dirá a seguir: todos os homens podem participar das deliberações que envolvem a virtude política (*politikês aretês*) (323a1) porque se espera que todos participem da temperança (*sophrosýne*) e da justiça (*dikaíosýne*) (323a1-2), que podem ser entendidas, então, desde o *Protágoras*, como virtudes cívicas fundamentais.⁵

Como prova suplementar de que todos os homens participam da justiça e das demais virtudes cívicas (*metékhein dikaíosýnes te kai tês álles politikês aretês*) (*Protágoras*, 323a7-8), Protágoras aduz o fato de que ninguém se declara injusto, mesmo que tenha cometido injustiça. Isso se explica porque todos reconhecem que têm de se declarar justos por ser a justiça algo que se espera de todos os homens e condição para que alguém seja admitido como membro de uma comunidade humana (323a-c).

Protágoras a seguir defende que, embora todos participem da justiça, eles não a consideram um dom natural, mas algo que pode ser adquirido pelo estudo e aplicação (*allà didaktón te kai ex epimeleías paragígnesthai*) (323c7), o que fica claro pelo fato de se repreender e punir os homens que cometem injustiça, impiedade ou que rompem de qualquer outro modo com as virtudes cívicas, já que não faria sentido punir alguém por algo que decorre de sua própria natureza ou do acaso (*phýsei te kai týche(i)*) (323d7-8). É com base na suposição de que essas virtudes se aprendem pela prática, pela aplicação e pelo ensino (*ex epimeleías kai askéseos kai didakhês*) (323d9-10) que se punem os que falham em possuí-las. A punição, nesse caso, serve de castigo para o que se considera uma omissão.

Ademais, para corroborar essa conclusão, Protágoras afirma que quando se pune alguém por romper com a justiça, com a piedade ou com qualquer virtude cívica, não se o faz senão porque se espera que, com a punição, aprendam a virtude, e isso porque se considera que a virtude pode ser adquirida por meio da prática e do aprendizado (*ex epimeleías kai mathéseos*) (324a2-3). Também deve ser considerado que a punição tem em vista o futuro, tanto no que diz respeito ao transgressor, quanto no que tange àqueles que testemunharem essa punição, pois também estes se precatarão de cometer as mesmas transgressões (324a-c).

Sobre a observação de Sócrates segundo a qual os pais virtuosos ensinam a seus filhos tudo o que depende de professores, mas não os tornam melhores no que diz respeito à virtude, Protágoras parte do princípio de que isso, na verdade, não é possível, uma vez que é necessário que todos os cidadãos participem (*anankaion pántas toús polítas*

metékhein) das virtudes cívicas fundamentais como a justiça, a temperança e a piedade, sem as quais sequer poderia haver cidade (324e-325a)⁶.

A necessidade da participação nas virtudes cívicas é tão evidente que quem não as possui, seja criança, mulher ou homem, é castigado para que com o castigo se torne melhor; já quem resiste aos ensinamentos e ao castigo ou é expulso da cidade ou condenado à morte (325a-b).

Protágoras, portanto, parte da ideia de que seria impossível que não se cuidasse de ensinar algo tão fundamental, e explica, em seguida, como entende que esse ensino se processe. É através da educação, dos costumes, das leis e da coerção, defende o sofista, que as cidades educam, desde a infância, seus cidadãos na virtude (325b-d). A começar pelas amas, mães, pais e preceptores, todos se esforçam para ensinar às crianças o que é justo, belo e pio e a evitar seus contrários. Também ensinam o que pode e o que não pode ser feito, com o concurso, quando necessário, de ameaças e castigos físicos (325d). Ao irem para escola, os pais recomendam que os professores cuidem mais de inculcar a virtude em seus filhos do que de transmitir-lhes o que é específico de cada disciplina. Por intermédio das obras dos poetas aprendem a emular os homens ilustres (*andron agathon*) do passado que nelas são honrados e glorificados, e têm a alma moldada pelos bons ritmos e harmonias. Também a ginástica concorre para moldar o caráter, mas é a vida cívica que os obrigará a aprender as leis (*nomoi*) e tomá-las como um paradigma de conduta cujo abandono implicará sempre em castigo. De acordo com Protágoras, são essas as razões para que se considere que a virtude possa ser ensinada (325d-326c).

Ao explicar o fato de que degeneram os filhos de pais excelentes (*agathon pateron*) (326e7), Protágoras volta a ressaltar que a virtude é uma condição de subsistência da cidade (327a-b), devendo todos possuí-la. Porém, explica o sofista, assim como no caso de outras artes que se aprendem, alguns se tornam melhores que os outros, e estes não são necessariamente os filhos dos pais mais proficientes. Protágoras, portanto, reconhece o papel do talento pessoal no aprendizado das artes, mas ao mesmo tempo destaca que qualquer jovem

sistematicamente submetido ao aprendizado de uma arte necessariamente adquirirá um mínimo de domínio sobre tal arte. O mesmo vale para o caso da virtude, respeitada a condição de que os homens sejam expostos desde o nascimento ao convívio regido por uma boa educação, leis e tribunais que os obriguem a cultivá-la (327a-d). É com base nesses argumentos que Protágoras defende que em uma cidade todos são, de certo modo, professores de virtude, sendo ele mesmo apenas um professor capaz de levar aqueles que o procuram mais longe no caminho de sua aquisição.

Note-se que foram as objeções de Sócrates que obrigaram o sofista a adaptar seu discurso e admitir que os homens tenham algo de comum em suas naturezas, mas também algo de diferente, diferença esta que pode ser decisiva no que diz respeito à obtenção da virtude. Segundo o ponto de vista de Protágoras todos têm uma participação na temperança e na justiça, que é a base para a educação cívica dada pelos pais, mestres, costumes, leis e tribunais. Porém, uma mesma natureza exposta às mesmas circunstâncias deveria evoluir na aquisição da virtude de forma muito semelhante, e para explicar por que isso não ocorre, Protágoras tem de admitir, implicitamente, que os homens tem também algo de diferente. Essa é uma noção muito cara a Platão, e foi expressa mais explicitamente na *República* com a afirmação de que os homens são diferentes por natureza⁷.

Outro ponto a ser destacado é a visão otimista de Protágoras segundo a qual a vida humana em uma *pólis*, qualquer que seja ela, é suficiente para promover as virtudes cívicas⁸. Esse otimismo parece matizado pela importância que ele dá à coerção no processo de aquisição dessas virtudes⁹.

Assim, a visão de Protágoras poderia ser resumida do seguinte modo: os homens são diferentes por natureza, mas há algo de comum entre eles, algo que constitui a base sobre a qual atuará a educação cívica; tal educação cívica atua de forma difusa promovendo as virtudes cívicas fundamentais: justiça, temperança (e piedade). Ao sofista cabe dar o toque final ao processo, dotando o indivíduo do poder de se destacar no campo da atuação política.

Protágoras parece reconhecer a existência de um nexos causal entre, por um lado, a exposição

6. Cf. *Protágoras*, 327a1, 327a5, 322d, 323a.

7. Cf. *República*, 370b.

8. Sobre esse ponto, ver: TAYLOR, 1960, p.246.

9. Cf. *Protágoras*, 323d2, 323e2, 324a2, 324a4, 324a6, 324b1, 324b7, 324b8, 324c1, 325a6, 325a7, 325a8, 326d8, 326e1, 326e1-2.

à educação cívica e à coerção e, por outro lado, a aquisição das virtudes cívicas fundamentais; no entanto, ele não parece capaz de explicitar exatamente como atua cada etapa da educação e da vida cívica para promovê-las. O que Protágoras faz é uma constatação empírica, que está longe de ser uma prova de que ele tenha compreendido completamente os nexos causais envolvidos no processo.

Problemas como esse são os que Platão parece disposto a tratar ao longo de sua obra, e, especialmente, num diálogo como a *República*. O que se propõe aqui é uma apresentação de como o filósofo abordou nesta última obra duas questões centrais do *Protágoras*, nomeadamente, o que são as virtudes cívicas fundamentais e como é possível produzi-las.

A *República* é a obra na qual Platão propõe a resposta mais ambiciosa à questão de como se produzem as virtudes cívicas fundamentais. Essas virtudes são as que têm de pertencer a todos os cidadãos, e são as mesmas elencadas por Protágoras: a justiça e a temperança.

Pode parecer surpreendente que, ao menos numa abordagem superficial das duas obras, quase os mesmos recursos sejam mencionados como sendo os responsáveis pelo surgimento das virtudes cívicas: a educação pela *mousiké*, a *gymnastiké*, os costumes e as leis. Mas uma análise do modelo da *República* deixará patente que este se diferencia em muitos aspectos do modelo proposto por Protágoras: em primeiro lugar, prevê-se uma ampla reforma da poesia tradicional no que diz respeito à forma e ao conteúdo; também a *gymnastiké* é submetida a uma rígida revisão, distanciando-se significativamente do modelo propugnado pelo sofista, que poderia bem ser o regime de vida ateniense, por exemplo.

Um primeiro ponto que deve ser compreendido sobre a amplitude da reforma proposta na *República* é a própria concepção de virtude cívica que emerge da obra. Parece insuficiente para Platão compreender, como Protágoras, a virtude cívica como manifestação exterior de um comportamento civilizado e que visa a tornar possível a vida social.

Inversamente, a concepção de virtude como uma qualidade interna dos indivíduos que se exterioriza num comportamento virtuoso parece ser

fundamental para Platão, e é algo que ele está disposto a esclarecer, assim como procurará estabelecer relações entre os procedimentos que geram as virtudes e seu surgimento.

Já se disse aqui que se o sofista entende que haja uma *tékhnē* produtora da virtude ele teria de ser capaz de explicar adequadamente como ela se produz, isto é, que procedimentos, atuando em que dimensões do homem, produzem determinados efeitos. Também se defendeu que não é isso que Protágoras faz; ele apenas descreve efeitos e procura relacioná-los com suas supostas causas de maneira superficial, sem explicar por que essas causas (a educação cívica com o concurso da coerção) tem o poder de tornar os homens virtuosos.

Já a *República* parece conter exatamente um exame de como se dão esses nexos causais entre cada aspecto da educação e dos costumes e os efeitos que produzem na alma dos indivíduos. A posição implicitamente sustentada na obra é, em síntese, que se faz necessária uma intervenção na alma, visando-se a ordená-la de determinado modo. Essa intervenção só pode se dar a partir da compreensão da constituição própria da alma humana e das forças em jogo nela. É essa compreensão que falta, como premissa, no discurso de Protágoras.

O que se pretende agora é apresentar resumidamente a concepção de alma contida na *República*, para posteriormente mostrar que o modelo de educação primária proposta nessa obra, a *mousiké* e a *gymnastiké*, é parte fundamental de uma verdadeira intervenção na alma que tem como finalidade produzir nela a justiça.

Se é assim, a *paideia*, que é o elemento principal da intervenção que visa a produzir as virtudes cívicas, deve ser entendida como extensiva a todas as classes da cidade: guardiões governantes, guardiões auxiliares e artesãos. Ora, que todos os cidadãos de uma *pólis* devam possuir as virtudes cívicas fundamentais é algo que, de resto, é defendido pelo próprio Protágoras.

Defender exaustivamente a tese de que a educação primária se estende a todas as classes na *República* exigiria aduzir uma série de argumentos, assim como lidar com várias objeções e passagens problemáticas do texto platônico, o que não poderá

ser feito aqui. O foco será mantido na concepção de alma e no modelo de *paideia* expostos na obra, bem como na ideia de que este modelo representa uma intervenção na alma que visa ao seu ordenamento.

A *República* apresenta uma concepção tripartite da alma humana segundo a qual ela possui um elemento racional (*tò logistikón*), um elemento irascível (*tò thymoeidés*) e um elemento apetitivo (*tò epithymetikón*). A justiça na alma é, em sentido estrito, a virtude pela qual a alma é governada pelo elemento racional com o auxílio do irascível e com o acordo harmonioso do elemento apetitivo. Uma vez estabelecida a necessidade de governo da razão para que haja justiça na alma, a questão que surge é a de como tornar o elemento racional capaz de ser a sede do governo da alma em todos os cidadãos, para que haja em todos eles a justiça na alma.

Embora exista uma analogia entre cidade e alma na *República*, tornar essa analogia mais estrita do que ela de fato é seria altamente prejudicial para a compreensão de como se estabelece o governo da razão: não se deve supor que por ser uma *epistème* aquilo que capacita o governante ao governo, então, no que tange à alma, somente o desenvolvimento completo do elemento racional que termina numa *epistème* capacite a razão para governar; semelhante raciocínio teria como consequência que a justiça na alma só poderia ser alcançada pelos verdadeiros filósofos. O ponto de partida para o esclarecimento dessas questões deve ser a correta interpretação da natureza e da função de cada elemento da alma.

Começando pelo reconhecimento de três modos de agir (*práttomen*) do homem, Sócrates propõe-se a examinar se cada ação é executada por efeito do mesmo elemento da alma ou se se executa cada ação por meio de um elemento diferente. As ações em questão são: aprender (*manthánomen*), irritar-se (*thymoúmetha*) e desejar (*epithymoúmen*)¹⁰.

Do que Sócrates estabelece com seus interlocutores, resulta que a alma dos homens é constituída por três elementos diferentes: *tò logistikón* (ou racional), pelo qual o homem raciocina e delibera, *tò thymoeidés* (ou irascível), pelo qual o homem se irrita ou se indigna, e *tò epithymetikón* (ou concupiscente), pelo qual deseja os bens sensíveis e certos bens psíquicos.

O que se propõe aqui é que o elemento *racional* não seja compreendido apenas como a sede de conhecimentos associados à matemática ou à dialética, mas sim como a sede de quaisquer conteúdos pensados, que incluem desde esses últimos até a imaginação poética ou as opiniões verdadeiras. Entendido assim, esse elemento pode ser cultivado não só com matemática ou dialética, mas também com valores ou opiniões verdadeiras sobre a correta hierarquia dos valores, que serão seus conteúdos.

Já o elemento concupiscente é sede dos desejos pelos bens ou valores sensíveis ou psíquicos, cuja satisfação lhe proporciona prazer. Esse elemento tende naturalmente a se fortalecer pelo contato com os bens capazes de suscitar prazer sensível ou certos prazeres psíquicos ligados ao elemento apetitivo e, portanto, se se pretende que ele não fique hipertrofiado, é necessário restringir-lhe o acesso aos prazeres desnecessários.

O elemento irascível consiste numa força que pode ser cooptada tanto em favor dos valores sensíveis do elemento concupiscente, quanto dos valores cuja sede é o elemento racional, como se verá adiante.

Um outro ponto importante a ser considerado sobre o caráter dos elementos da alma encontra-se no livro IX da *República* (581c), no qual Sócrates qualifica o elemento concupiscente como amante dos prazeres, da riqueza, do dinheiro e do lucro, o elemento irascível como amante das honras, e o racional como amante da sabedoria.

Estabelecidos esses pontos fundamentais, pode-se agora passar a considerar mais propriamente o elemento racional e o sentido mais amplo segundo o qual ele pode ser considerado a sede do governo da alma. O próprio argumento de Sócrates ao estabelecer que são três os elementos anímicos parece exigir que o racional seja considerado também sede de opiniões, as quais têm de ser capazes de mover as escolhas dos homens, ainda que estes não possuam *epistème*. Tal assertiva se fundamenta no próprio argumento de Sócrates, que para sustentar que são diferentes o racional e o apetitivo, baseia-se no fenômeno do conflito entre o deliberar e o desejar, conflito este perfeitamente reconhecível

10. Cf. *República*, 436a-b.

nos homens em geral. O exemplo com que Sócrates ilustra a relação dos dois elementos é o do homem que deseja beber e que se abstém de fazê-lo. Identifica-se, então, um conflito entre um elemento que impele o homem a beber, e outro que o impede. Aquilo que impede provém do elemento da razão calculativa (*logismós*), enquanto que o que impele deriva de afecções e doenças (*diá pathemátōn te kai nosematōn paragínetai*) (*República*, 439c-d).

Se desejo é sempre desejo de um bem¹¹, então, neste caso, o bem sensível é a bebida que matará a sede; igualmente, se o que impede a consumação do desejo sensível provém da razão calculativa, isto significa que esta é capaz de identificar um bem maior em não beber. Nesse conflito entre o elemento que deseja e o elemento que raciocina, se o bem que há em não beber, percebido como bem pela razão, não for patentemente um bem maior, há de se admitir a tendência de vitória do elemento que deseja o bem sensível.

Se só os bens sensíveis aparecem imediatamente à consciência como bens, é papel capital da educação apresentar à consciência outros bens como sendo patentemente superiores, de modo a se estabelecer na alma uma hierarquia de bens. Ainda que as leis e os costumes possam de algum modo transmitir esses valores, no caso da cidade da *República* tem-se uma *mousiké* explicitamente concebida para fazer a parte principal desse trabalho de transmitir aos cidadãos, desde a mais tenra infância, uma hierarquia de valores implícita nas “opiniões verdadeiras” veiculadas pela poesia. Que a educação tenha esse papel, fica claro pela própria definição de coragem dada na obra:

[...] a cidade é corajosa numa de suas partes, por aí armazenar energia [dýnamis] tal que preservará através de todas as vicissitudes a sua opinião sobre as coisas a temer, que são tais e quais o legislador [nomothétes] proclamar na educação (República, 429b8-c2).

Se se considerar, como proposto, que a sede desses “conhecimentos” que são opiniões verdadeiras seja o elemento racional, então já se pode entender que, sob esse aspecto, a *paideía* pela *mousiké* seja uma intervenção na alma que visa a

nutrir o elemento racional e a estabelecer com o maior grau de clareza possível qual seja a hierarquia de valores que deve reger as escolhas dos homens.

Porém, não é só o elemento racional que é referido como o alvo da *trophé* identificada com a educação. Também o elemento irascível é incluído nessa referência à *trophé*:

Ora, não é, como dissemos, uma mistura de música e ginástica que harmonizará essas partes, uma, fortalecendo-a e alimentando-a com belos discursos e ciência, outra abrandando-a com boas palavras, domesticando-a pela harmonia e pelo ritmo? (República, 441e8-a2).

Estabelecida essa *trophé* dos elementos *logistikón* e *thymoeidés* e, tendo obtido, mais uma vez, o assentimento dos interlocutores, Sócrates prossegue:

E estas duas partes, assim criadas, instruídas e educadas de verdade no que lhes respeita, dominarão o elemento concupiscível (que, em cada pessoa, constitui a maior parte da alma e é, por natureza, a mais insaciável de riquezas) e hão de vigiá-lo, como receio que ele, enchendo-se dos chamados prazeres físicos, se torne grande e forte, e não execute a sua tarefa, mas tente escravizar e dominar uma parte que não compita à sua classe e subverta a vida do conjunto. (República, 442a4-b3).

Se se aceita que a transmissão de valores implícita na educação poética possa ser considerada uma *trophé* do elemento racional dos homens, é necessário compreender em que sentido também é uma *trophé* do elemento *thymoeidés*, uma vez que se afirmou que ele é uma força capaz de aliar-se a qualquer dos dois outros elementos.

A chave para compreensão da nutrição do irascível reside no que diz Sócrates sobre ele no livro IX, a saber, que o irascível é amante da honra¹². Se ele é amante da honra e se se deve intervir para que ele se alie ao racional, então devem-se honrar os mesmos conteúdos que são apresentados como valores ao racional, e desonrar seus opostos. Se isso for feito, então esses valores não são apenas reconhecidos como melhores, mas como hono-

11. Cf. *República*, 438a2-4.

12. Cf. *República*, 518c.

ráveis, e qualquer possibilidade de rompimento ou afastamento deles é imediatamente percebida como desonra, causando repulsa e indignação no elemento irascível.

Se se olhar com atenção para a educação e o modo de vida propostos na cidade, identificar-se-á imediatamente que o recurso à honra é parte capital da estratégia educativa proposta na obra. Considerando-se os moldes impostos aos compositores de mitos da cidade, o que se vê é que certas atitudes, disposições e valores serão reforçados, valorizados e honrados, enquanto outros serão suprimidos, desvalorizados e associados à desonra. A honra está o tempo todo associada aos valores que se quer preservar na cidade, e o vocabulário ligado à *timé* perpassa toda a obra¹³. É natural que aqueles que têm uma natureza “desejante de honras”, ou seja, naqueles em que o elemento *thymoeidés* é por natureza mais forte, eles tenham essa natureza ainda mais fortalecida por semelhante *trophé*.

A causa pela qual o *thymoeidés* toma armas ao lado da razão, e não dos desejos, não reside, portanto, nele mesmo, mas no tipo de *trophé* que ele recebeu, por meio da qual os valores tidos como melhores pela razão, com ou sem fundamento epistêmico¹⁴, foram associados à honra. Se os prazeres fossem honrados, seria a eles que se associaria o elemento irascível.

No entanto, a intervenção na alma pretendida pela *paideia* não termina na *trophé* dos elementos racional e irascível. Também sobre o elemento apetitivo há intervenção: ele não recebe uma *trophé* (nutrição), mas, antes, uma *a-throphé* (desnutrição). Um dos papéis purificatórios operado pela *mousiké* e pela *gymnastiké* é retirar do horizonte de experiência os prazeres desnecessários, sejam eles do corpo ou da alma, e, assim, impedir a hipertrofia desse elemento, tornando-o, deste modo, dócil ao governo dos outros dois elementos, condição necessária para que haja temperança, que consiste no acordo harmonioso pelo qual o elemento apetitivo aceita o governo da razão.

Se se concorda com a concepção de alma aqui exposta e com a compreensão da *paideia* como uma intervenção na alma, segue-se que aqueles que forem educados pela *paideia* primária,

salvo alguma exceção, poderão possuir a justiça na alma, pois essa implica apenas que haja o governo do elemento racional, com o auxílio do elemento irascível, redundando num harmonioso domínio do elemento apetitivo, que consiste na temperança.

O que há na *República* é, portanto, a explicitação dos nexos causais entre educação e a produção das virtudes cívicas fundamentais da justiça e temperança. O mesmo poderia ser dito em relação à coragem que define o *érgon* dos guardiões auxiliares e da sabedoria. Esta última, entretanto, teria que ser relacionada com a educação superior dos aspirantes a guardiões governantes e filósofos.

Talvez Protágoras entenda que seja suficiente para o bom ordenamento de uma cidade que as pessoas comportem-se exteriormente de forma justa e temperante, mas Platão parece considerar que o verdadeiro fundamento desse comportamento tem de ser um ordenamento interno que ele chama de justiça na alma. Um comportamento justo e temperante seria apenas a consequência desse ordenamento¹⁵.

Que as concepções sejam diferentes confirma-se pela importância das leis coercitivas no modelo protagoriano, e pela deflação de sua importância no modelo da *República*, obra na qual é de se notar não só o papel quase nulo da coerção, como também o reduzido número de leis, uma vez que a maioria delas os cidadãos conheceriam pela educação que tiveram ou surgiriam espontaneamente dos costumes da cidade¹⁶.

Que Platão não creia ser possível criar cidadãos virtuosos em qualquer cidade ou a partir de quaisquer costumes ou educação fica claro já no *Górgias*, diálogo no qual as críticas dirigidas aos governantes do passado de Atenas, reputados como os melhores, indicam que eles falharam no que seria a essência mesma de qualquer suposta arte de governar, pois teriam tornado os cidadãos atenienses piores¹⁷.

É a *República* que aborda de forma direta e completa a questão da arte de governar como arte de produzir a virtude cívica em todos os cidadãos. Essa abordagem se mostra completa apenas porque parte de uma concepção da alma humana e das

13. O “vocabulário” da *timé* perpassa toda a *República*. Já Trasímaco denuncia que só se “honra” a justiça por incapacidade de se cometer impunemente injustiças (*República*, 359a-b). Adimanto também alerta para o efeito que pode ter na alma dos jovens os discursos sobre a honra (*timé*) que homens e deuses conferem à virtude e ao vício. Para ele, esses extrairiam daí a noção sobre como se comportar. Cf. *República*, 365a-b. Note-se também que a seguir reclama que ninguém “honra” a justiça como um bem por si. Cf. *República*, 366c-e. Assim que fica definido o que os poetas podem dizer sobre os deuses na cidade, Sócrates estabelece que esses moldes são propícios para aqueles que se pretendem que “honrem” as divindades, os pais e a amizade. Cf. *República*, 386a. Sobre se conferir honrarias aos que se destacam pela coragem, ver: *República*, 468c-e. Sobre honras superiores serem conferidas aos que são encaminhados para os estudos superiores, ver: *República*, 537b-c. Note-se que o vocabulário da *timé* é frequente nos livros VIII e IX, nos quais se fala da degenerescência da cidade, processo no qual vão se valorizando coisas que não eram valorizadas antes na cidade, no *lógos*. Para uma passagem representativa sobre esse aspecto, ver: *República*, 561b-c. Para a passagem mais importante para se estabelecer a relação entre a educação para a adesão a certos valores e a honra que se lhes confere, e que em grande medida descreve o processo de inculcação de valores antes descrito no âmbito da *paideia* pela *mousiké*, ver: *República*, 537e-538e. Note-se ainda como essa última passagem explica a crise de valores refletida no ataque à justiça nos livros I e II. Sobre a “honra” ser usada com finalidade educativa, ver também: *Leis*, 632a, 653c, 697a-b, 711c, 731b, 744b.

14. Entenda-se “com fundamento epistêmico” no caso do filósofo.

15. Cf. *República*, 442e-443b.

16. Cf. *República*, 424e-425e.

17. Cf. *Górgias*, 518e-519a.

forças em jogo nela. Ademais, porque apresenta uma concepção de qual seria o ordenamento desejável entre essas forças e de qual intervenção teria o poder de produzi-lo.

Referências Bibliográficas

NUNES, C. A. (Trad.) (2002). *Protágoras, Górgias, Fedão*. 2. ed. revisada. Belém, Universidade Federal do Pará.

KAHN, C. H. (1996). *Plato and the Socratic dialogue: The philosophical use of literary form*. New York, Cambridge University Press.

PEREIRA, M. H. da R. (Trad.) (1987). *A República*. 11. ed. Introdução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

PLATO (1903). *Platonis Opera*. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet. Oxford, Oxford University Press. (*Oxford Classical Texts*).

ROOCHNIK, D. (1996). *Of Art and Wisdom: Plato's Understanding of Techne*. University Park, Pennsylvania State University Press.

TAYLOR, A. E. (1960). *Plato, the man and his work*. London, Methuen.

Artigo recebido em setembro de 2013,
aprovado em novembro de 2013.

