

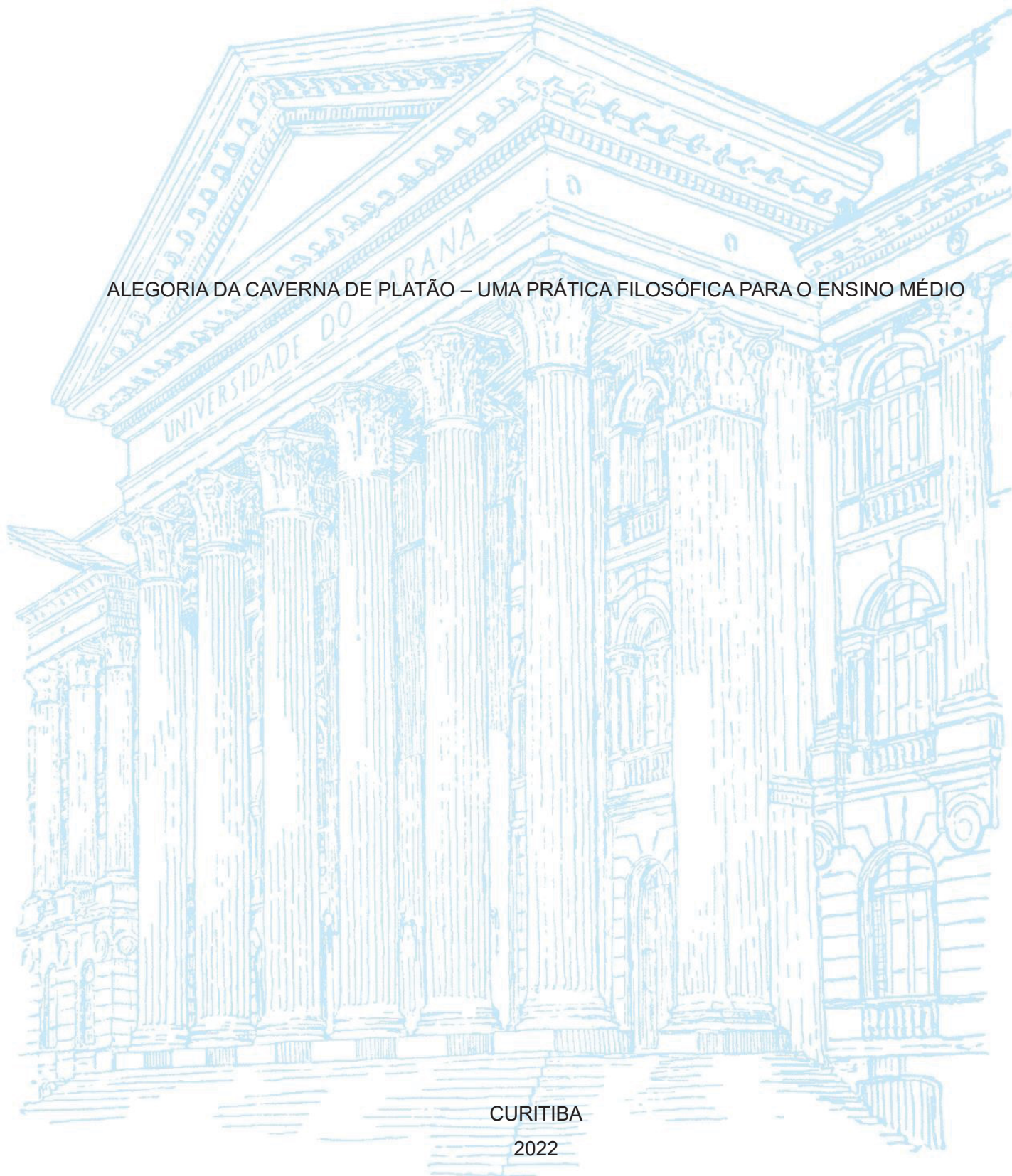
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA POLIANE LOPES PASCHOAL

ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO – UMA PRÁTICA FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2022



TÂNIA POLIANE LOPES PASCHOAL

ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO – UMA PRÁTICA FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia, Setor de Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Karen Franklin

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Paschoal, Tânia Poliane Lopes

Alegoria da caverna de Platão : uma prática filosófica para o ensino médio. / Tânia Poliane Lopes Paschoal. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Filosofia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Karen Franklin

1. Filosofia – Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Platão.
3. Dialética. 4. Prática de ensino. I. Franklin, Karen, 1968-.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Filosofia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA -
40001016170P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TÂNIA POLIANE LOPES PASCHOAL** intitulada: **ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO : UMA PRÁTICA FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. KAREN FRANKLIN DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica

27/07/2022 17:46:50.0

KAREN FRANKLIN DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/07/2022 20:58:11.0

CELSO DE MORAES PINHEIRO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/07/2022 16:34:00.0

MAICON REUS ENGLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA DR. FAIVRE 405, ED. D. PEDRO II 6º ANDAR, SALA 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5266 - E-mail: prof.filosofia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 210013

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 210013

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta didática para ser trabalhada com estudantes de primeiro ano do Ensino Médio na disciplina de filosofia, tendo como referência principal a caminhada pedagógica que é verificada na alegoria da caverna de Platão. O que pressupõe um movimento que se faz em quatro capítulos. Um primeiro com a exposição de uma ideia provisória do que seja a filosofia, uma contextualização dela como disciplina do nível médio no Paraná, de alguns modos como ela costuma ser levada a esse público e, por fim, com uma análise sobre a transmissibilidade da filosofia. Um segundo com uma abordagem da temática do ensino em Platão, vislumbrando o desenvolvimento de uma prática educacional que para ele é tracejada tendo em vista a dialética como método, além de uma análise de alguns aspectos da obra *Mênon* para exemplificar esse desenvolvimento educacional dialético. Um terceiro com uma abordagem da obra *A República*, principalmente de seu livro VII, a fim de apresentar o processo educativo de um filósofo, o que é abordado, em um primeiro momento, tendo em vista a teoria das ideias de Platão e o direcionamento da alma para o Bem e, em seguida, por meio da análise da linha seccionada, que define os graus do conhecimento e o trajeto a ser percorrido no desenvolvimento da dialética, e do programa de formação de Platão, com foco nos conhecimentos necessários para a formação do filósofo, além de uma análise da alegoria da caverna explorando o mito enquanto expressão do processo de elevação da alma rumo ao Bem. Um quarto capítulo no qual é elaborada uma dinâmica, a partir da alegoria da caverna, que tem como escopo levar os estudantes a vislumbrarem novas possibilidades de percepção das coisas ao seu redor, levando-os a observar os limites do que é dado pelos sentidos e aparências imediatas, e que o conhecimento prescinde uma caminhada que não se faz de forma imediata, mas pressupõe o tempo para uma reflexão metódica sobre o que se conhece.

Palavras-chave: ensino de filosofia; Ensino Médio; processo educacional platônico; dialética; alegoria da caverna.

ABSTRACT

This dissertation presents a didactic proposal to be worked with first year high school students in the discipline of philosophy, having as main reference the pedagogical path that is verified in the Plato's allegory of cave. This presupposes a movement that takes place in four chapters. A first with the exposition of a provisional idea of what philosophy is, a contextualization of it as a high school discipline in Paraná, some ways in which it is usually taken to this public and, finally, with an analysis of the transmissibility of philosophy. A second with an approach to the theme of teaching in Plato, envisioning the development of an educational practice that for him is traced in view of dialectics as a method, in addition to an analysis of some aspects of the work Meno to exemplify this dialectical educational development. A third with an approach to the work The Republic, mainly book VII, in order to present the educational process of a philosopher, which is approached, at first, in view of Plato's theory of ideas and the direction of the soul for the Good and then, through the analysis of the sectioned line, which defines the degrees of knowledge and the path to be followed in the development of dialectics, and of Plato's training program, focusing on the knowledge necessary for the formation of the philosopher, in addition to an analysis of the allegory of the cave exploring the myth as an expression of the process of elevating the soul towards the Good. A fourth chapter in which a dynamic is elaborated, from the allegory of the cave, which aims to lead students to glimpse new possibilities of perception of things around them, leading them to observe the limits of what is given by the senses and immediate appearances, and that knowledge dispenses with a journey that is not done immediately, but presupposes time for a methodical reflection on what is known.

Key words: teaching philosophy; High School; platonic educational process; dialectic; cave allegory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO 1: DO ENSINO DE FILOSOFIA À PRÁTICA FILOSÓFICA.....	10
1.1. Filosofia – uma demarcação prévia	10
1.2. Cenário atual da filosofia como disciplina no Ensino Médio no Paraná	16
1.3. A filosofia e a sua <i>pedra de toque</i> : a história da filosofia	19
1.4. A transmissão da filosofia de forma significativa	23
CAPÍTULO 2: UMA PERSPETIVA SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM PLATÃO	27
2.1. Ensinar em Platão – a dialética como método	30
2.2. <i>Mênon</i> – um exercício dialético	37
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO N’A <i>REPÚBLICA</i> DE PLATÃO	51
3.1. Reminiscência e o movimento educativo: a passagem do sensível ao inteligível.....	51
3.2. A linha seccionada do conhecimento.....	59
3.3. As disciplinas para formação do filósofo.....	60
3.4. Platão – alegoria da caverna – experiência relativa à educação	66
CAPÍTULO 4: UMA PRÁTICA DIDÁTICA A PARTIR DA ALEGORIA DA CAVERNA	71
4.1. A alegoria da caverna abordada em sentido didático.....	73
4.2. Sequência didática a partir da alegoria da caverna	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
ANEXO I.....	91
ANEXO II	96
ANEXO III	110
ANEXO IV	111
ANEXO V	116
ANEXO VI.....	130

INTRODUÇÃO

A filosofia corresponde a uma maneira de pensar, uma atitude reflexiva perante o mundo e as coisas. Ela não se limita a um conjunto de conhecimentos apenas, mas, antes, corresponde a um modo específico de formular e responder questões, numa prática de vida que procura compreender os acontecimentos além de suas aparências. “A filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão. (...) Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade?”¹.

Por meio da filosofia, tendo em vista seus conceitos e também a forma de leitura do mundo que ela permite, o estudante do Ensino Médio poderá debater textos filosóficos, mas também direcionar o pensamento crítico, que elabora a partir da filosofia, para outros registros, abordando diferentes questões, seja sobre o modo de ser das culturas, seja sobre as práticas políticas, a ciência, a ética, a economia, a arte *etc.* “Assim, tendo em vista a filosofia enquanto disciplina, é possível afirmar que é como uma metodologia que ela se torna um fator interessante na formação dos jovens. Tanto em sala de aula, nas atividades de leitura e reflexão, quanto fora dela”². Nesse sentido, é importante ressaltar que, como parte da matriz curricular do Ensino Médio, “a filosofia pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do mundo, da linguagem, da literatura, da história, das ciências e da arte”³.

Encontrar caminhos para o ensino de filosofia que permitam aos estudantes promoverem uma associação entre conceitos filosóficos e o cultivo de um modo de pensar construído a partir do suporte que esses conceitos podem oferecer, exige uma prática docente muito peculiar, o que leva ao desafio de idealizar um projeto que possa ser aplicado em sala de aula e que envolva, numa tensão permanente, por um lado, o estudo cuidadoso das obras filosóficas e, por outro, o propósito de despertar nos estudantes uma atitude crítica perante a vida. O que corresponde, em outros termos, ao desafio de acompanhar os estudantes de Ensino Médio, nas aulas de filosofia, a se apropriarem de conhecimentos de filosofia com o intuito de aprenderem a filosofar.

Certamente, não é “prerrogativa exclusiva da filosofia um pensamento crítico ou a

¹ MEC, 2006, p. 22.

² PASCHOAL, 2013, p. 22.

³ SEED, 2008, p. 49.

preocupação com os destinos da humanidade”⁴, contudo, ela possui uma forma peculiar de apresentar e responder questões sobre o mundo que não pode ser desconsiderada na formação dos jovens, forma essa que pode ser observada ao longo da tradição filosófica, como observa, por exemplo, Aristóteles em relação aos filósofos anteriores a ele. Em sua obra *Metafísica*, o filósofo grego refere-se ao trabalho dos pensadores pré-socráticos enfatizando a preocupação deles com a causa primeira e com a busca dos porquês do mundo – seu ordenamento, transformações e características mais essenciais. Aristóteles mostra que desde seu movimento inicial a filosofia já discute o significado último da realidade, que os primeiros filósofos já investigavam sobre os princípios do que existe.

Essa característica e postura peculiar da filosofia de questionamento perante o mundo não pode ser negligenciada em sala de aula. No caso do ensino de filosofia no Ensino Médio, contudo, essa forma de apresentar e responder questões volta-se de forma preferencial para temas do cotidiano dos alunos. Este ponto foi marcante no retorno da obrigatoriedade da disciplina de filosofia ao Ensino Médio, em 2008. Os documentos que apontaram as diretrizes para seu ensino, nesse contexto, tais como “Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia” as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, e as “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia”, colocaram em relevo o recurso à tradição filosófica, tendo em vista o seu uso para atingir aquela especificidade da disciplina em correlação com a vida dos jovens estudantes do Ensino Médio. Um pensar voltado para a vida⁵.

Nesse sentido, como parte de um processo de formação, a prática docente do professor de filosofia deve contribuir, por exemplo, tomando-se como referência o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n 9.394 de 20/12/1996), para aquele “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”⁶, que se espera do estudante ao final do Ensino Médio. Ao certo, a disciplina de filosofia contribui de forma particular nesse processo na medida em que permite o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes. O ensino de filosofia no Ensino Médio apresenta a possibilidade de desenvolver competências gerais de fala, valorizando a natureza argumentativa do estudante, bem como a capacidade de análise e crítica de textos tanto filosóficos quanto não filosóficos, e ainda a capacidade de emitir opiniões sobre diferentes temas e de confrontar essas opiniões com as de outros estudantes, práticas indispensáveis para a formação de um jovem cidadão. É nesse sentido que, para esses estudantes, “os conhecimentos de filosofia devem ser [...] vivos e

⁴ MEC, 2006, p. 17.

⁵ MEC, 2006, p. 28.

⁶ MEC, 2006, p. 21.

adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação”⁷.

Numa abordagem que confere uma grande importância à história da filosofia e aos textos filosóficos para o aprimoramento da capacidade de análise e reflexão dos estudantes, encontramos nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) que “um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica (...) a história da filosofia (...) torna-se pedra de toque de nossa especificidade”⁸. O tipo de pensamento crítico proposto pela filosofia tem por pressuposto o seu arcabouço próprio. A busca pela tradição não como recurso a um conhecimento enciclopédico e desprovido de sentido, mas considerado como o suporte conceitual a partir do qual é possível desenvolver aquele modo peculiar de visão crítica perante as mais diversas instâncias da vida.

Sobre esse contexto da filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio, pertencente à Escola Básica, prescindem-se mais algumas considerações. Em especial deve-se considerar que: no Ensino Médio seus objetivos não incluem um estudo detalhado e aprofundado do conjunto da filosofia, mas um uso da filosofia no âmbito de um projeto formativo; geralmente, no Ensino Médio, não se incluem metodologias de ensino a serem empregadas para os estudantes procederem de forma detalhada a uma leitura estrutural de um longo texto filosófico; além disso, o fato de a filosofia ser mais uma disciplina em meio a tantas outras para o estudante do Ensino Médio; e, por fim, o fato das dificuldades socioeconômicas dos estudantes e das próprias instituições de ensino, o que afeta diretamente o trabalho dos professores. Dessa forma, o ensino de filosofia no Ensino Médio deve considerar o exposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR), que dão ênfase às peculiaridades socioeconômicas e culturais dos estudantes: “ensinar filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar (...) é preciso levar em conta as contradições próprias da nossa sociedade que é, ao mesmo tempo, capitalista e dependente, rica e explorada, consciente e alienada”⁹.

A filosofia praticada no Ensino Médio brasileiro traz dificuldades que vêm sendo moldadas há tempos e que decorrem, em grande parte, do fato de que a disciplina, no Ensino Médio, foi eliminada das escolas por vários momentos da educação brasileira¹⁰ e só

⁷ MEC, 2006, p. 22.

⁸ MEC, 2006, p. 31.

⁹ SEED, 2008, p. 48.

¹⁰ A filosofia deixou de ser “obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei n. 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na

recentemente foi reimplantada como uma disciplina obrigatória, além do fato de ela ter, nos últimos anos, seu estatuto alterado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quando passou a integrar o bloco de disciplinas próprios da área formativa de Ciências Humanas. Some-se a isso os ataques que ela sofre constantemente, como é o caso mais atual da redução de sua carga horária no Estado do Paraná, juntamente com as disciplinas de sociologia e de arte. Superar esses obstáculos impostos à disciplina de filosofia no Ensino Médio é um propósito que envolve as mais diferentes iniciativas, dentre as quais, a preocupação dos professores de apresentar formas de trabalho que estimulem a atitude reflexiva.

Essa atitude reflexiva, que envolve a consideração de que é possível apresentar diferentes perspectivas diante da realidade, corresponde, em grande parte, à capacidade de pensar múltiplas alternativas para um mesmo tema, buscar conhecimento, pensar criticamente, dispor-se ao risco e à curiosidade, aprimorar as habilidades comunicativas. “Com isso a possibilidade de tomar posição por sim ou por não (...) um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania”¹¹. O que não corresponde também a qualquer ideia de incutir valores ou de doutrinar os estudantes, mas de despertar neles, a partir do legado da filosofia, “o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”¹².

Para alcançar esse nível de instigação e assim expandir o hábito de reflexão nos estudantes a partir dos textos e materiais filosóficos, o docente precisa utilizar os mais diferentes recursos visando construir nas aulas de filosofia um ambiente de experiência filosófica, no qual a atenção dos estudantes seja realmente atraída para aquele propósito. O que não significa simplesmente tornar a filosofia atraente e apetecível, ao custo de convertê-la no que ela não é ou simplificá-la ao ponto de perdê-la. Antes, “interessa tomá-la, naquele ambiente, como a possibilidade de experimentar [...] o modo filosófico de perguntar pelo sentido do mundo e da existência”¹³.

Frente a tais problemas e desafios, esta pesquisa faz corpo com a necessidade de se pensar práticas e estratégias para o ensino da filosofia e em especial para aquele propósito de

década de 1990 (Lei n. 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva ‘dominar os conteúdos da filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania’ (artigo 36), nem por isso a filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais” (MEC, 2006, p. 16). Somente em 2008, através da correção da LDB, pela lei 11.684, que a filosofia foi reconhecida legalmente no Brasil, ou seja, devemos ter em mente “que vivemos ainda um momento de defesa da disciplina de filosofia, da sua consolidação no currículo escolar e da luta pela sua legitimação diante da sociedade brasileira”. (SEED, 2008, p. 47).

¹¹ MEC, 2006, p. 31.

¹² MEC, 2006, p. 33.

¹³ PASCHOAL, 2013, p. 22.

despertar para o filosofar. É nesse contexto que se pretende sopesar alguns meios que tragam a possibilidade de se explorar um texto de filosofia, no caso, em especial, a alegoria da caverna de Platão, de forma a despertar nos alunos aquela capacidade reflexiva. Um material que pode favorecer a reflexão sobre a possibilidade de que certos discursos ou modos de ver o mundo escondam outras perspectivas ou alternativas, para além do que se apresenta às pessoas num primeiro momento.

A alegoria da caverna é tomada, assim, pelas possibilidades reflexivas que pode despertar no aluno perante o mundo, na relação com os demais e consigo mesmo. Nesse sentido, o texto platônico será utilizado por sua característica de colocar em dúvida aquilo que na vida seriam apenas “aparências”. O que pode levar o estudante, paulatinamente, embora não obrigatoriamente, a pensar por si próprio, à autonomia intelectual, à emancipação em relação às “aparências”, num trabalho a ser feito a partir do Livro VII d’ *A República* de Platão, onde encontra-se a narrativa da alegoria da caverna.

A apresentação dessa prática e dos fundamentos que a embasam é o que constitui essa dissertação, organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo será apresentado um esboço prévio do ensino da filosofia, tendo como foco o modo como ele pode conduzir à prática filosófica. Para tanto, será explorada uma definição prévia de filosofia, bem como alguns termos gerias usados em seu estudo, como reflexão, pergunta, questionamento, ampliação de perspectivas *etc.*; em seguida será feita uma abordagem introdutória da filosofia no Ensino Médio brasileiro e paranaense, no intuito de caracterizar o contexto geral em que se pretende desenvolver o trabalho; em seguida, ainda no sentido de uma contextualização, serão elencados alguns aspectos referentes à abordagem da filosofia em seu ensino como disciplina do ensino regular, tendo em vista sua *pedra de toque*, a história da filosofia; e, por fim, serão considerados alguns aspectos relativos à sua transmissão, que constitui inclusive algo intrínseco a ela, pensando como ela poderia ser ensinada em sala de aula, para ser coerente com ela mesma, como exercício reflexivo, uma oportunidade para levar aos jovens o aprender a filosofar, mais do que uma simples exposição de conteúdos a serem decorados pelos estudantes e que seriam irrelevantes para suas vidas.

No segundo capítulo será abordado o tema do ensino para Platão. Inicialmente será tratada a concepção de educação em Platão, que apresenta uma possibilidade de acesso ao conhecimento fora do padrão da exposição de conceitos por um e apropriação deles por outro sujeito – visto que ele elenca a dialética como método que dá acesso ao conhecimento; no

item seguinte será abordada a obra platônica *Mênon*, analisada com o intuito de expor o exercício dialético que se configura no diálogo travado entre as personagens da obra.

No terceiro capítulo da dissertação serão considerados alguns aspectos da educação proposta por Platão tendo em vista a obra *A República*, prioritariamente seu Livro VII. A pesquisa buscará abordar, de forma preliminar, a ideia geral de educação n'*A República*; a linha seccionada do conhecimento; e as disciplinas para a formação do filósofo; como forma de acessar reflexões perante a alegoria da caverna como expressão do processo educacional proposto por Platão.

No quarto capítulo será exposta a proposta de uma sequência didática para explorar possibilidades de utilização da alegoria da caverna de Platão em sala de aula. A proposta, voltada aos alunos de primeiro ano do Ensino Médio, tem por escopo, produzir exercícios de reflexão. No desdobramento desse quarto e último capítulo, primeiramente caberá uma análise do sentido didático da alegoria da caverna; para então se apresentar a sequência didática a partir dela.

Caberá sopesar o quanto essa sequência poderia corresponder a uma porta que se abre para os jovens estudantes, facultando a eles adentrarem no mundo da reflexão filosófica; se realmente há como, com a aplicação de uma sequência didática, atingir o intuito de despertar nos jovens a disposição para uma atitude mais investigativa e reflexiva, e também se ela pode se constituir em um meio de engajamento para esses alunos a se direcionarem ao filosofar.

CAPÍTULO 1: DO ENSINO DE FILOSOFIA À PRÁTICA FILOSÓFICA

Pensar em metodologias no ensino de filosofia e, em especial, pensar seu ensino como introdução a uma atitude filosófica entre os jovens, é uma tarefa que não possui fórmulas prontas, ou um meio realmente inquestionável para a sua realização. Desde a antiguidade, no âmbito da tradição filosófica, ganha destaque a filosofia transmitida como uma relação entre mestres e discípulos numa relação que carrega consigo mais que saberes, na forma de conteúdos, permitindo evidenciar também a mobilização de saberes como um arcabouço de atitude perante a vida. Essa postura de vida transmitida juntamente com os conteúdos filosóficos é visível, por exemplo, com Aristóteles, quando aborda o equilíbrio, meio termo entre extremos nas ações, ou com Platão, que é foco desta dissertação, quando pensa na vida para além das apreensões dos sentidos e para além da corporeidade. Essa busca metodológica percebida historicamente na filosofia parece exigir sempre novas revisões e não é passível de uma resposta inequívoca, mas, sim, é fonte de inúmeros debates e abordagens.

Como parte desses debates, a proposta de apresentar, de forma provisória, uma resposta para a pergunta “o que é a filosofia”, visa estabelecer parâmetros para a discussão sobre a filosofia e o filosofar na Escola Básica; visa apresentar basicamente uma ideia ou conceito que possa orientar os rumos desta pesquisa. Em seguida, direcionando a investigação para o campo do ensino de filosofia, serão abordadas questões sobre o contexto da filosofia como disciplina no Paraná, elencando inclusive alguns traços do modo como ela se configura como disciplina no âmbito do Novo Ensino Médio, dando atenção, em linhas gerais, ao ambiente no qual se desenvolve esse ensino e no qual poderá ser implementada a proposta da sequência didática, a ser apresentada como uma forma de reafirmar o ensino da disciplina a partir de seu objetivo de promover a reflexão filosófica no Ensino Médio.

A partir de uma ideia provisória de filosofia e reconhecendo o contexto de seu ensino a nível médio no Paraná, serão abordados alguns modos de como a filosofia costuma ser levada a esse público, não perdendo de vista sua especificidade e a sua história. Por fim, será apresentada uma análise sobre a transmissibilidade da filosofia, pensando-a de forma a ser significativa aos estudantes, indo além da sucessão de conteúdos que, por vezes, ignoram seu caráter reflexivo e considerando seu escopo, se o ensino de filosofia pode de alguma forma viabilizar o aprender a filosofar.

1.1. Filosofia – uma demarcação prévia

Pensar em descrever a filosofia é pensar a respeito da forma como a humanidade lida com o conhecimento, afinal, o conhecimento é a matéria básica com a qual um filósofo se envolve, labuta, tece argumentos, conceitos, construindo seus acervos de ideias e teorias. Em termos amplos, é possível afirmar que esse conhecimento já sofreu transformações incontáveis desde os primórdios da humanidade até os dias de hoje. Por certo, o homem primitivo sequer vislumbrava a possibilidade de usar a razão para algo mais do que a sobrevivência, contudo, movido pela necessidade de sobrevivência, ele deu os primeiros passos para a utilização e domínio do instrumento racional. Com o tempo, a maneira de se utilizar a razão foi se expandindo e aprofundando, passando por inquietações permeadas por crenças, por sentimentos e por necessidades de respostas, por exemplo, sobre a realidade e os contextos específicos dos seres humanos em cada período histórico. Herdeira desse desdobramento histórico do pensamento, a contemporaneidade tem o privilégio de poder servir-se dele quando se trata dos referenciais necessários para pensar seu perfil, papel e limites. Tem também o privilégio de se posicionar a respeito dessa tradição e sopesar o quanto ela é útil ou ainda o quanto nos distanciamos dela quando temos que dar respostas às exigências próprias do mundo contemporâneo.

Aquilo que chamamos de “filosofia”, enquanto uma das principais expressões dessa tradição, surge como uma forma peculiar de busca de porquês e de respostas, fundamentações, perante o mundo, aproximadamente no século VI a.C.; configurando-se como uma forma de formular questões e de propor respostas que se afasta das crenças e busca pautar-se em justificativas racionais para a explicação dos fenômenos da vida e da cultura.

Nesse âmbito, o da filosofia, refletir sobre algo denota a ideia de instigar o raciocínio a analisar qualquer tema buscando suas essências, questionando, por exemplo, a própria existência e interrogando sobre a realidade e sobre a origem da própria atitude interrogativa, uma peculiaridade que pode ser observada na tradição filosófica desde a antiguidade. A filosofia como uma atitude reflexiva, se mostra como um modo peculiar de apresentar perguntas e buscar respostas, que vai ganhando contornos muito peculiares na medida em que se multiplicam os filósofos, ao ponto de se poder dizer que “existem tantas conceituações ou definições da filosofia quantos são as filosofias e os filósofos”¹⁴. Isso estabelece, de certo modo, uma ideia inicial muito vaga do que seja a filosofia e, ao mesmo tempo, uma dificuldade quando se trata de estabelecer uma espécie de estatuto que conferiria uma unidade a tal multiplicidade de filosofias. Mais do que uma objeção a ela, contudo, isso constitui um

¹⁴ SILVEIRA, GOTO, 2007, p. 56.

ponto interessante da filosofia, na medida em que a busca pela definição do que seja filosofia se torna, no seu âmbito, uma importante questão, a qual precisa ser considerada, ainda que provisoriamente, para o desenvolvimento desta dissertação.

Etimologicamente, como se verifica na maioria dos livros a respeito da origem da filosofia e dos materiais didáticos utilizados no Ensino Médio brasileiro, o termo “filosofia” tem origem grega e significa “amizade ou amor à sabedoria”¹⁵. Por certo, os primeiros filósofos se dedicaram, sobretudo, a analisar a natureza, vinculando o trabalho filosófico à *physis*. Diógenes Laércio reconhece Pitágoras como sendo o primeiro desses pensadores a se identificar como filósofo, como “amante da sabedoria”, tendo em vista que “homem algum seria sábio. [Que a sabedoria seria] Um atributo que só poderia ser atribuído a Deus”¹⁶.

Se as primeiras ideias do que seria um filósofo remetem aos chamados pré-socráticos e em especial a Pitágoras, o fato é que a definição do que seja um filósofo ganha escopo mais elaborado com Platão e Aristóteles. Ao ponto de que, segundo alguns intérpretes da história da filosofia, “depois de Platão e Aristóteles, muitos filósofos que se interrogaram sobre a origem do filosofar praticamente repetiram a mesma ideia, apenas justificando-a com novos elementos”¹⁷. Como Platão e Aristóteles foram reconhecidamente relevantes na origem do movimento reflexivo filosófico, então é importante aqui fazer uma reflexão acerca do desenvolvimento teórico de ambos quanto a isso.

Um aspecto capital da filosofia na acepção de Platão e Aristóteles é que ela tem como seu movimento originário a admiração. Platão, com o *Teeteto*, traça a admiração como a principal característica de um filósofo: “[...] a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia”¹⁸. Observa-se com esse trecho que Platão, em que

¹⁵ Por exemplo: “E é exatamente isso o que, na origem, a palavra filosofia significa, pois, em grego, *philosophia* quer dizer ‘amor à sabedoria’” (CHAUÍ, 2016, p. 17) e “Filosofia. Do grego *philos*, ‘amor’, ‘amizade’, e *sophia*, ‘sabedoria’. Logo, significa ‘amor à sabedoria’ ou ‘amizade pelo saber’” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 14).

¹⁶ Cf Diógenes Laércio, I,12 (Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres, 2ª ed., trad. M. da Gama Cury, Brasília, Editora UnB, 1977).

¹⁷ PERINE, 2007, p. 28.

¹⁸ *Teet.*, 155d1-3. Interessante inserir aqui o trecho completo de tal citação: “Sócrates — Eis-aí, por conseguinte, três proposições aceitas por nós, que contendem em nossa alma, seja quando falamos de ossinhos de jogar seja quando imaginamos um caso como o seguinte: com a idade que tenho, sem crescer coisa alguma nem sofrer modificação contrária, no decurso de um ano, em relação a ti que és mais moço, presentemente sou maior, porém depois virei a ficar menor, e isso sem que minha altura diminua, mas pelo fato de aumentar a tua. Sou, portanto, posteriormente, sem me ter modificado, o que antes não era. Sem o devir, nada vem a ser, e nada havendo eu perdido do meu volume, não poderia ter ficado menor. O mesmo se passa em milhares de casos como esse, se aceitarmos os presentes argumentos. Sei que me acompanhas, Teeteto. Pelo menos tenho a impressão de que não és neófito nessas questões.

Teeteto — Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.

Sócrates — Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia”. (*Teet.*, 155b6-155d3).

as ideias são expressadas por meio da figura de Sócrates, que o processo do conhecimento não tem sua origem na transmissão de certos saberes. Antes, o conhecer – tanto no que diz respeito às questões simples quanto às mais complexas – resulta do maravilhamento, espanto, admiração que se tem nas trocas teóricas e também nas demais ações da vida, e é essa admiração que serve como base para novas investigações, aprofundamentos e atitudes. Uma reação que, em Platão, implica numa forma singular de reconhecer a atividade filosófica e que se estende a um posicionamento no que se refere às questões essenciais da vida:

ao contrário daqueles que pensam que a filosofia seja apenas uma técnica de lidar com argumentos, uma atividade profissional ou algo que pode ser outorgado por um diploma, Platão a compreende como um acontecimento existencial que modifica *ab imo corde* a nossa maneira de estar no mundo¹⁹.

Por sua vez, com Aristóteles, na *Metafísica, Livro I*, elenca-se que:

foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da lua, do sol e das estrelas, assim como a gênese do universo. E o homem que é tomado de perplexidade e admiração julga-se ignorante (por isso o amigo dos mitos é, em certo sentido, um filósofo, pois também o mito é tecido de maravilhas); portanto, como filosofavam para fugir à ignorância, é evidente que buscavam a ciência a fim de saber, e não com uma finalidade utilitária²⁰.

Percebe-se assim que também Aristóteles entende o conhecimento, o campo próprio da filosofia, como algo que parte da admiração. Segundo o Estagirita, o exercício da sabedoria seria imanente, natural ao homem, visto que “todos os homens, por natureza, desejam conhecer”²¹. Na *Metafísica*, ele indica essa propensão do homem para o conhecimento e insere o tema da admiração quando está discorrendo sobre a sabedoria do homem em vistas de conhecer princípios e causas do que existe e os porquês do mundo.

A admiração seria a prova de que “os homens que aspiram à ciência do universal, sem esperar disso nenhum resultado senão o próprio conhecimento, começaram a filosofar para fugir da ignorância, assim como ainda fazem nos dias de hoje”²².

Primeiramente a admiração seria notada entre os seres humanos no trato com questões que apresentariam dificuldades simples, “que lhes estavam mais à mão”²³, e foi progredindo para questionamentos e maravilhamentos relacionados a fenômenos mais complexos. No campo da filosofia, Aristóteles afirma que entre os primeiros filósofos já havia a busca

¹⁹ ENGLER, 2011, p. 9.

²⁰ *Metaf.*, 982b12-28.

²¹ *Metaf.*, 980a1.

²² ENGLER, 2011, p. 37.

²³ ENGLER, 2011, p. 37.

movida pelo descontentamento frente à falta de respostas para os mistérios do mundo e que a admiração que esse mundo causava exigiu deles a reflexão. “A admiração se enlaça assim com a aporia e a ignorância; quem se admira e entra em aporia reconhece que ignora, e então se esforça para fugir da ignorância sem buscar nenhuma utilidade senão o próprio conhecer”²⁴. A admiração frente ao mundo que não entendiam, os fez cair em aporia, perceberem-se ignorantes e os levou aos esforços por traçar suas teorias em voga do conhecimento do mundo. No exemplo dos pré-socráticos, em sua maioria consideraram como princípio de tudo as essências de natureza material, “aquilo de que são constituídas todas as coisas, o primeiro elemento de que nascem e o último em que se resolvem (persistindo a substância, mas mudando em suas determinações acidentais)”²⁵.

Por mais que ambos pensem nessa questão da admiração como característica do filósofo, há diferenças, especificamente nesse caso, profundas entre Platão e Aristóteles:

A propósito, não estabelecer diferenças nítidas entre esses dois pensadores é deslize de que se não isentam filósofos da alçada de Schopenhauer ou de Heidegger. Ambos citam e comentam as duas passagens como similares do ponto de vista do significado, algo com o que não podemos concordar, se não por razões maiores, pelo simples fato de Aristóteles dizer que a filosofia tem como objetivo o fim da admiração²⁶.

Não é porque ambos usam o termo admiração que concordam entre si com as implicações desse uso. Eles divergem quanto ao “papel que a admiração desempenha para a filosofia”²⁷.

Para Platão a admiração não é eliminada necessariamente diante dos resultados da investigação que levam ao entendimento de eventos. Para ele, o conhecimento perpassa diferentes níveis, nos quais pode-se verificar uma diminuição da perplexidade à medida que se avança no processo do conhecimento, porém a ela segue ativa, pois “mesmo depois que atingimos a visão divina do ser e aprendemos a grande lição podemos vir novamente a nos admirar”²⁸.

Já Aristóteles vê a admiração como ponto de partida de um caminho trilhado em busca de certezas: “a sua divergência – poderíamos até dizer a sua contribuição – se manifestará no ponto em que ele afirma que a filosofia deve conduzir os homens ao fim da admiração, para um estado de certeza”²⁹:

²⁴ ENGLER, 2011, p. 37.

²⁵ *Metaf.*, 983b8-12.

²⁶ ENGLER, 2011, p. 09.

²⁷ ENGLER, 2011, p. 39.

²⁸ ENGLER, 2011, p. 39-40.

²⁹ ENGLER, 2011, p. 38.

Para Aristóteles, ao contrário, a posse da ciência própria do filósofo faz com que ele seja transportado para um estado melhor e também oposto àquele donde partiu, isto é, ele adquire certa impassibilidade admirativa diante do que anteriormente o deixava perplexo: o conhecimento da causa de algo, em suma, extermína a admiração. Isso acontece de forma progressiva desde as coisas mais ínfimas até as supremas. O filósofo, que almeja o conhecimento universal de tudo e que o obterá ao tomar posse da “ciência divina”, será alguém que já não se admira com nada, pois conhece as causas gerais de todos os fenômenos possíveis, a despeito de não os conhecer um por um em particular³⁰.

Sem pretender, neste momento, entrar no mérito ou pensar nas consequências de alguém que realmente tenha descoberto os porquês sobre tudo, ou se isso seria possível – tanto no campo particular quanto no campo coletivo da humanidade, ou ainda nas perspectivas históricas que as duas visões implicaram à filosofia, vale ressaltar mais uma diferença entre ambos quanto ao sentido da admiração na filosofia: “enquanto que Aristóteles se detém muito mais na dialética entre a aporia e a certeza final, Platão também percebe o caráter reverencial da admiração, isto é, a sua ligação com a abertura para aquela região suprassensível que ele não hesitou em chamar de divina”³¹.

Enfim, tendo ciência dessas diferenças básicas quanto ao sentido da admiração para Platão e para Aristóteles, é possível retomar o aspecto que é relevante para esta dissertação, ao pensar na definição de filosofia, ou seja, que a admiração frente ao não conhecer as coisas impele a experiência humana a continuar desejando o conhecimento e que isso mantém vivo o caminho do saber, do continuar a procurar.

Nomeadamente, para Platão um deus não se admiraria dessa forma, pois já saberia tudo, e um ignorante não se admiraria, pois não reconheceria o não saber; já o filósofo, que se encontraria entre ambos, reconheceria o não saber e por isso se admiraria. “É também o que Platão diz no *Banquete*, que o lugar do filósofo situa-se entre os sábios, que não se admiram porque julgam saber tudo, e os ignorantes, que também não se admiram”³². Nesse mesmo sentido, n’*O Banquete*, conforme Silveira e Goto, Platão mostra a mistura de insensatez, ambição e frustração do filósofo terreno, frente à *sophia*, que é definida ali como divina, aquela que o filósofo deseja, almeja, ama, persegue, mesmo sabendo que ela é inatingível e que ele, sendo mortal, jamais a possuirá definitivamente. O que coloca a atividade própria do filósofo no ponto de intersecção “entre o terreno e o divino”³³.

Numa linguagem simples, seria possível identificar a filosofia como o olhar curioso

³⁰ ENGLER, 2011, p. 40.

³¹ ENGLER, 2011, p. 42 - 43.

³² PERINE, 2007, 23.

³³ SILVEIRA, GOTO, 2007, p. 65.

diante do mundo e das experiências que se tem nele, incluindo nesse conjunto, as experiências humanas. Em termos metafóricos, ela corresponderia à atitude daquele que ao passar pela vida se volta para a janela e faz questão de se demorar em apreciar as paisagens ao invés de chegar rápido ao destino. Trata-se de uma atitude movida por um interesse, curiosidade, dúvida, estranhamento, questionamento, procurando organizar e abarcar todos os pontos de vista possíveis sobre um tema, uma paisagem, ultrapassando limites e indo além do pensamento que poderia ser chamado de senso comum, ou ainda, o que já estaria convencionado acerca das coisas. A filosofia constitui, assim, um movimento “que descobre o insólito, o contraditório, o absurdo, sob o óbvio, o natural, familiar. (...) A reflexão filosófica estabelece esse distanciamento crítico”³⁴. Os seus recursos para essa tarefa são inúmeros. Em especial, porém, ela soma à aparente naturalidade com a qual as coisas nos são apresentadas o elemento da reflexão, perguntando, por exemplo, não apenas se algo é verdadeiro, mas, antes, “o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade?”³⁵.

Dessa forma, definida como um estranhamento e tendo em vista as peculiaridades de seu modo de estabelecer esse estranhamento, a filosofia se apresenta—como um modo de pensar o presente, um instrumento indispensável para um olhar promissor sobre “as questões que nos animam a pensar o mundo contemporâneo”³⁶ e que devem ser as questões da filosofia neste momento.

1.2. Cenário atual da filosofia como disciplina no Ensino Médio no Paraná

Quando se adentra no campo da filosofia, deve-se ter presente que a sua definição já é um problema filosófico, um debate que perpassa séculos e nunca se fechou e nem se fechará. Do mesmo modo, também a sua transmissibilidade é motivo de controvérsias, sendo um tema que exige cuidado e atenção. Um cuidado ainda maior quando se trata de pensar essa transmissão e o papel da filosofia no Ensino Médio, especialmente no momento em que os professores de filosofia se deparam com turmas compostas por estudantes jovens, que não tiveram um contato anterior com a disciplina e seus problemas. O que gera a sensação de ansiedade e estranheza dos alunos dessas turmas sobre “o que é” e “para que serve” essa nova disciplina na vida escolar deles.

³⁴ SILVEIRA, GOTO, 2007, p. 69.

³⁵ MEC, 2006, p. 22.

³⁶ CARVALHO, CORNELI, 2013, p. 55.

Infelizmente, muitas vezes os jovens no Ensino Médio não estão habituados a pesquisas mais profundas sobre os mais variados temas, em sala de aula, principalmente, evidencia-se o desejo deles pelo imediato, com a busca por respostas para as suas inquietações de forma breve, resumida e, desse modo, muitas vezes, superficial, em poucas palavras, “palavras que o aluno quer compreender automaticamente, sem qualquer esforço de inteligência ou de reflexão”³⁷. Em síntese, como definição de filosofia, exigem apenas uma resposta que esclareça o motivo da presença da disciplina no currículo, o que justificaria a atenção e a notoriedade que darão, ou não, a essa novidade escolar – novidade no sentido de que, na Rede Pública paranaense, a filosofia só é apresentada como disciplina aos jovens estudantes a partir do primeiro ano do Ensino Médio.

Assim, é possível afirmar que ao iniciar a abordagem da filosofia e tentar dizer o que ela seria, o professor se depara com um momento desafiador, trata-se, naquele momento, do *tudo ou do nada* para os alunos, ao certo, mas em especial para os professores que são convocados a conceituar e justificar a filosofia de uma forma tanto breve, quanto comprometedora. Com certeza, o sucesso ou insucesso daquele momento poderá refletir no desenvolvimento reflexivo daqueles estudantes. Poderá refletir no desenvolvimento pessoal desses discentes, na capacidade de raciocínio, no engajamento político e social, em resumo, no modo como irão se colocar diante da vida.

Pensando na filosofia como disciplina no Brasil e no Paraná, ocorreram inúmeras mudanças legislativas e de concepção quanto a ela – sobre as quais não cabe aqui uma história detalhada, pois isso já foi amplamente desenvolvido no âmbito de pesquisas desenvolvidas tanto na área da filosofia e também na da educação³⁸. O que merece destaque aqui – tendo em vista as transições políticas brasileiras e como elas refletiram nas considerações sobre filosofia como disciplina escolar da Educação Básica – é o fato de que a filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio foi interrompida, retirada do currículo escolar por várias vezes, o que gerou traços claros de uma espécie de crise de identidade, pois o esforço por sua consolidação se intercala com os hiatos nos quais ela desaparece ou se torna não obrigatória, ou ainda, momentos em que a filosofia é considerada como parte de conhecimentos transversais, sem que seja conferido a ela o caráter de disciplina.

Exemplificando essa descontinuidade que é intercalada com a necessidade de a disciplina de filosofia se consolidar, buscar seu espaço no Ensino Médio, tem-se o fato de que

³⁷ SILVEIRA, GOTO, 2007, p.54.

³⁸ Como por exemplo em ENGELMANN, A., ENGELMANN, D., CORRÊA, M. **História da filosofia no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2015. (Série Estudos de Filosofia). Ou em TOMAZETTI, E. **Filosofia da Educação - Um Estudo Sobre a História da Disciplina No Brasil**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2003.

atualmente, em 2022, iniciou-se um novo ciclo na Rede Pública paranaense. Nesse ano entrou em vigor nos colégios estaduais a nova matriz curricular constituída a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Referencial Curricular do Estado do Paraná. Percebe-se nesses documentos que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, garantindo a presença dessas duas disciplinas na Formação Geral Básica (FGB) dos três anos, o que não se verifica com as demais disciplinas, como é o caso da disciplina de filosofia, por exemplo.

Observando-se as Matrizes Curriculares apresentadas na Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED³⁹ – que *dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022* – a filosofia é apresentada entre as disciplinas da FGB com duas aulas semanais no primeiro ano do Ensino Médio e, caso o estudante opte pelo Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas, receberá mais 3 aulas no segundo ano. No caso dos Colégios Cívico-Militares, mantêm-se as duas aulas semanais no primeiro ano, e caso o aluno opte por prosseguir seus estudos com o Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas, receberá mais duas aulas no segundo ano. Em ambas as Matrizes Curriculares, regular ou cívico-militar, no caso de o estudante optar pelo Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza, não receberá a oferta de filosofia nos segundo e terceiro anos.

Em linhas gerais, esse é o quadro a ser considerado quando se fala da disciplina de filosofia que é apresentada ao estudante do Ensino Médio no Estado do Paraná. Um quadro, o do Novo Ensino Médio, no qual a filosofia é colocada em segundo plano. Isso se configura, ao certo, como o grande desafio para a filosofia no Ensino Médio no Brasil e no Paraná, pois a disciplina luta para manter-se no currículo do Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar uma reflexão pluridimensional, fundada na razão, questionando o porquê das coisas, suas finalidades e o senso crítico dos estudantes. Ela, que poderia representar uma disciplina a abrir o pensamento dos estudantes para além da produção de respostas imediatistas e voltadas para um mercado de trabalho que torna as pessoas peças de reposição – o que diminui o valor e as perspectivas de futuro das novas gerações – encontra-se, como já dito, em segundo plano.

Frente aos seus desdobramentos, oscilações e dificuldades históricas, tanto com sua introdução quanto com sua manutenção como disciplina obrigatória no Ensino Médio, é

³⁹ As Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio estão inseridas no Anexo I.

crucial sempre buscar tanto a ampliação dos debates quanto a filosofia. Nas discussões sobre as licenciaturas em filosofia no país, que formam os profissionais que irão ministrar a disciplina no Ensino Médio, deve-se buscar estabelecer uma relação entre a formação filosófica e a formação de professores; já nos debates em nível de Educação Básica, sobre as formas de se levar a filosofia aos estudantes do Ensino Médio, é necessário que os envolvidos no ensino de filosofia pensem em todas essas questões, para que se vislumbre sempre que ela pode trazer o desenvolvimento humano para além da reprodução de conteúdos históricos, ou reprodução de discursos alheios, caso contrário corre-se o risco de que ela se torne dispensável e que possa ser vista como passível de ser, de fato, descartada em meio a outras disciplinas das humanidades. É preciso considerar que a filosofia tem um estatuto próprio para desenvolver nos jovens a postura crítica, visando à construção de conhecimentos voltados para o debate, para a reflexão e o filosofar.

1.3. A filosofia e a sua *pedra de toque*: a história da filosofia

Em geral, as disciplinas se caracterizam por possuírem e comporem, no decorrer de sua história, um campo de questões fundamentais para a sua compreensão, que servem de recurso e de condição ao seu aprimoramento como ciência. Já no caso da filosofia esse corpo conceitual que aprimora a sua compreensão como ciência não existe do mesmo modo como se apresenta em outras disciplinas que têm espaço mais claramente consolidado no Ensino Médio. Isso se deve, ao certo, como já foi mencionado, ao fato de a filosofia ser constantemente retirada do currículo escolar do Ensino Médio. Contudo, mais do que isso, deve-se ter presente que a filosofia, diferentemente das ciências, não corresponde propriamente a um progresso, como se a última filosofia fosse mais válida que as anteriores. “Diferentemente da polêmica científica, que se limita sempre à discussão das doutrinas mais recentes, pertencentes à ciência ainda válida no momento”⁴⁰ a polêmica em filosofia vincula-se à sua história. “Com efeito, a filosofia não pode se colocar em sua liberdade autônoma sem se determinar em relação ao que a precedeu”⁴¹. Por seu lado, porém, a história da filosofia não traz uma compreensão final e única do que seja a filosofia, ou sobre quais seriam as suas

⁴⁰ GUÉROULT, 1968, p. 192.

⁴¹ GUÉROULT, 1968, p. 192.

verdades últimas, mas sim direções. Nesse sentido, é possível afirmar, em consonância com Leopoldo e Silva⁴², que:

a filosofia é de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, herdados e transfigurados pela posteridade, não podem ser entendidos como aquisição no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor⁴³.

Desse modo, fica claro que, no caso da filosofia, a atualidade não representa algum tipo de superioridade, ou um progresso maior em relação a outras filosofias do passado, mas que as novas configurações da filosofia correspondem às novas abordagens de temas inerentes à filosofia tendo em vista elementos do presente que suscitam essa retomada.

No caso do ensino de filosofia, Leopoldo e Silva explica como a história da filosofia pode ser abordada tanto em uma perspectiva que a centraliza no processo de ensino aprendizagem quanto na forma de um referencial.

No primeiro caso busca-se “familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções”⁴⁴. Nesse sentido, indicar os diferentes modos de solucionar um determinado problema é benéfico para mostrar aos alunos como conceitos e soluções emergem da tradição filosófica, demonstrando que geralmente são construídos em oposição às soluções do mesmo problema no passado. Um grande exemplo disso seria demonstrar a cronologia de como Sócrates se coloca frente à verdade, sumariamente diferente da forma como Platão, posteriormente, lidou com o mesmo problema. Mesmo sendo seu discípulo direto, ele não concordava em múltiplos aspectos com seu mestre; o mesmo ocorre com Aristóteles que antagonizou Platão em diversos pontos de seu pensamento. Por outro lado, percorrer a história da filosofia dessa forma e, levando em conta sua cronologia, “traz consigo o problema do recorte e da seleção”⁴⁵. Nesse sentido, seria complicado definir critérios para selecionar essa ou aquela questão temporalmente como a mais primordial ao estudo em sala. Além disso, levar o ensino e aprendizagem com base nessa ordem histórica pode trazer problemas de compreensão se o contexto cultural de cada filósofo não for compreendido, bem como se não forem feitas as devidas reformulações dos temas para a contemporaneidade.

Uma saída apontada por Leopoldo e Silva para o problema é sugerir que os professores que escolhem o uso da cronologia em sala de aula não se limitem apenas à

⁴² LEOPOLDO E SILVA, F. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (Org.). **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987, p. 153-162.

⁴³ NETO, 1987, p. 153.

⁴⁴ NETO, 1987, p. 154.

⁴⁵ NETO, 1987, p. 155.

“cronologia estrita” ou ao “recorte arbitrário”⁴⁶. Isto significa usar a história da filosofia para esclarecer as “linhas de pensamento ou linhagem filosófica”⁴⁷. Ou seja, agrupar filósofos e pensamentos que apresentem uma ordem predominante de conhecimento em ordem cronológica. Por exemplo, aprender sobre a “linhagem constituída por Aristóteles, Santo Tomas de Aquino, Bacon, Locke e Hume, o critério do agrupamento seria a função da sensibilidade no conhecimento”⁴⁸. Em oposição a essa linhagem, seria possível considerar uma outra segundo a qual “a percepção sensível não constitui elemento intrinsecamente válido do mesmo processo: Platão, Santo Agostinho, Descartes, Leibniz”⁴⁹. Com essa compreensão prévia de linhas de pensamentos, com temáticas e autores agrupados, o estudante poderia compreender as diferenças entre cada grupo e, nesse sentido, a compreensão seria, ao mesmo tempo, temática e cronológica.

A segunda perspectiva trazida pelo autor é a do uso da história da filosofia como referência. Utilizar temas, “independentemente dos sistemas ou autores”⁵⁰, ou seja, recorrer aos temas como referenciais para uma discussão e formulações em sala de aula, o que representaria uma escolha metodológica de utilização de temas dispersos na história da filosofia, que traz como vantagem, segundo Silva, “a liberdade de escolha”, pois não haveria a necessidade de operar recortes históricos para lidar com algum tema; além disso, essa forma de utilização da história da filosofia traz “interesse e atualidade” ao tratar temas sem estarem em um contexto histórico específico. Essa abordagem pode conferir dinamismo às aulas e discussões, lançando mão do recurso histórico como auxílio na compreensão do presente.

Ao certo, se esse fosse o método ideal, incontestável, a ser utilizado em sala, seria natural todos os professores da disciplina de filosofia optarem por ele. Entretanto, ele também possui suas desvantagens, dentre as quais se destacam a “dificuldade de organização” que aparece ao encaminhar e utilizar o recurso histórico de forma pertinente ao desenvolvimento didático e teórico do tema abordado, além das dificuldades acerca da “especificidade e contexto” do pensamento de cada autor, o que significaria, por exemplo, tematizar as diferenças nos ditos de Kant e Descartes sobre o sujeito, sem se ater ao contexto moderno, no qual estão inseridos os parâmetros de seus pensamentos.

Como se vê, a maior flexibilidade deste tipo de abordagem acarreta, em contrapartida, um esforço bem maior no que diz respeito à ordenação dos temas, a

⁴⁶ NETO, 1987, p. 156.

⁴⁷ NETO, 1987, p. 156.

⁴⁸ NETO, 1987, p. 156.

⁴⁹ NETO, 1987, p. 156.

⁵⁰ NETO, 1987, p. 156.

fim de que a grande mobilidade dentro da história da filosofia possa contribuir para o rendimento da aula ou da discussão, pois a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no ‘livre pensar’⁵¹.

Além dessas duas perspectivas, do uso da história da filosofia como central ou como referencial, mais uma forma de prática docente costuma ter lugar na prática do professor de Ensino Médio, trata-se daquela centrada no cotidiano, à qual se lança mão, muitas vezes, “sem a devida preocupação com relação à história da filosofia ou ao estatuto da filosofia”⁵².

Nessa vertente, que se apresenta como contrária ao uso da história da filosofia, a preocupação com o caráter filosófico dos conteúdos e com a atitude filosófica concentram-se mais nos professores e em suas capacidades de levar os alunos à compreensão e à habilidade racional própria da filosofia. Seus objetivos estão centrados na tentativa de que os estudantes se posicionem de forma afirmativa ou negativa perante um tema e não em ensinar conteúdos tradicionais da disciplina. O perigo incorre justamente nisto: a especificidade, a pedra de toque da filosofia que é sua história, é deixada de lado, e os temas são debatidos e analisados em meio, por exemplo, à interlocução com outras ciências, sem colocar em relevo aquilo que diferencia a filosofia daquelas ciências. De fato, um ensino que não remonte às ideias da tradição, parece corroborar a ideia de conteúdos de filosofia como transversais, sem a necessidade de ser conduzido por profissionais formados em filosofia, permitindo, por fim, que ela fosse pensada de forma muito ampla e, de certo modo, passiva de se dissolver entre as demais disciplinas na escola.

Essas três abordagens de práticas metodológicas da disciplina de filosofia deixam explícitas as dificuldades em definir ementas das disciplinas de filosofia em nível médio, entrando em cena a busca por metodologias mais indicadas e avaliando as vertentes que propõem trazer uma maior ou menor independência dela frente ao seu legado. Em seu formato atual, essa tensão se mantém, pois nas Orientações Curriculares Nacionais, de 2006, a delimitação das ementas e metodologias propostas girava em torno de sua especificidade: a história da filosofia; na Base Nacional Comum Curricular, contudo, a abordagem é predominantemente temática. Ao certo, esse último documento, que é o parâmetro a ser adotado atualmente, deve ser problematizado, pois não leva em consideração o pensamento clássico contido na história da filosofia.

Seja na perspectiva do uso da história da filosofia como central, seja na visão de seu uso como referencial, seja na visão metodológica da filosofia no Ensino Médio mais centrada

⁵¹ NETO, 1987, p. 157.

⁵² HORN, 2009, p. 55.

no cotidiano e temática, não se pode negar que o uso das especificidades da história da filosofia apresenta uma série de teorias sobre a razão humana – seja como um estudo das atribuições e da historicidade da racionalidade, focada exclusivamente em condições e contextos, evidenciando as condições de sua transmissibilidade, seja no sentido de instigar pensamentos próprios aos jovens, de perceber a filosofia como meio de aprenderem a filosofar – que guardam um caminho para emancipação racional. Na prática, em sala de aula, nenhuma dessas três vertentes metodológicas trarão frutos efetivamente e levarão os estudantes a aprenderem filosofia, ou a vislumbrarem para eles mesmos uma postura racional filosófica, se não for dada a devida relevância às abordagens e aos conteúdos apresentados – isto é, se o professor não levar a filosofia de forma significativa aos estudantes.

1.4. A transmissão da filosofia de forma significativa

A partir da demarcação prévia do que a filosofia compreende, de um tracejado contexto como disciplina no Ensino Médio no Brasil e de uma passagem por algumas de suas vertentes metodológicas para o trabalho em sala de aula a nível médio, cabe agora pensar em sua transmissibilidade, tendo em vista a possibilidade de aprender filosofia para aprender a filosofar.

Neste ponto, é preciso enfrentar a questão de que a filosofia em sala de aula deve fazer sentido para a vida dos estudantes. Com isso, é necessário que ela seja apresentada, no Ensino Médio, de tal forma que eles possam explorá-la como uma prática intelectual, que permita diferentes posicionamentos diante do mundo e que possam produzir conhecimentos fecundos e significativos para si mesmos. Essa habilidade corresponde à ideia de aprender a filosofar.

O processo de formação de um jovem é determinado em grande parte pelo modo como ele aborda o conhecimento e o incorpora, e essa absorção virá na medida em que ele se identifique com o que está sendo apresentado. Assim, a filosofia deve ser apresentada de forma plausível, numa abordagem significativa e interessante no processo de formação deles. Compreende-se que um processo formativo deve considerar, em sua prática em sala de aula, além da apresentação de conteúdos, a promoção do indivíduo como ser humano, desenvolvendo sua relação com os demais e assumindo seu papel de cidadão. A filosofia teria papel capital nessa promoção.

Ao certo, a formação humana no processo educativo dos jovens não é tarefa exclusiva da filosofia no ambiente escolar. Contudo, estando bem estabelecida numa prática peculiar de reflexão, a filosofia cumpre um papel muito específico nessa formação, visto que, como afirma Antônio Joaquim Severino, ela corresponde a um “conhecimento [que] surge como

uma estratégia da existência”⁵³. Sendo assim, e tendo em vista as suas características próprias, a filosofia, corresponderia a uma forma privilegiada de abordagem de diferentes conhecimentos, tendo em vista o exercício da reflexividade, promovido por ela. Desse modo, a aula de filosofia não estaria voltada apenas para a simples absorção de conhecimentos da filosofia, mas para a sua apreensão no âmbito de um processo reflexivo e significativo em relação à existência, uma vez que, como reitera Antônio Joaquim Severino, “não se pode ser plenamente humanizado sem a prática do pensar reflexivo, sem o seu efetivo exercício”⁵⁴.

Pensar na disciplina de filosofia no Ensino Médio, a partir dessa dinâmica que considera o papel do conhecimento para a existência e sua apreensão por meio de uma atitude reflexiva, exige considerar a própria tradição filosófica não apenas como uma gama e conhecimentos a serem apreendidos pelo *aluno*, por aquele que seria “sem luz”, mas um material a ser explorado pelo *estudante* no intuito de produzir um aumento de perspectivas no que diz respeito ao seu modo de pensar e de atuar. Um resgate de elementos da história da filosofia, por exemplo, não pode se ater em rastreamento ou mera retomada de informações, mas sim um tipo de retomada que permita a compreensão, pelo estudante, dos modos como pensadores do passado articularam suas ideias e construíram seus argumentos. Busca-se que as articulações passadas possam subsidiar as experiências da atualidade, trazendo-lhes dinamismo e enriquecendo os modos como podem ser problematizadas.

O ensino em geral e em especial o ensino da filosofia no Ensino Médio, precisa ter lugar a partir de um resgate investigativo, de forma interativa em relação ao presente, com o propósito de fornecer elementos para a construção de sentidos na atualidade. “Daí a exigência peculiar do ensino, da aprendizagem e da atuação no universo da filosofia: a permanente postura de vigilância crítica, que se expressa talvez pela manutenção de uma atitude constantemente investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva”⁵⁵.

Sem perder de vista a sua tradição, o que é feito por meio de um resgate histórico, problematizador e dinâmico, a filosofia aguça a vigilância crítica e a atitude investigativa. A partir do texto de Hubert Vicent, “Transmissão filosófica e escola”⁵⁶ pode-se notar alguns exemplos de mediações pedagógicas interessantes ao se trabalhar com a filosofia que podem

⁵³ SEVERINO, 2012, p. 15.

⁵⁴ SEVERINO, 2012, p. 16.

⁵⁵ SEVERINO, 2012, p. 22.

⁵⁶ GOTO, GALLO. (orgs) **Da Filosofia como disciplina**. São Paulo: ed. Loyola, 2011. **Transmissão filosófica e Escola** – Hubert Vicent (p.97-117).

ser extremamente úteis para essa apropriação dinâmica da filosofia. Nesse texto, o autor francês coloca em destaque a atuação do educando nessa mediação da filosofia, que envolve professores e estudantes, vendo os segundos como sujeitos apropriadores do conhecimento. Questiona-se: “como, e sob quais condições, este saber pode ser apropriado?”⁵⁷.

Vicent enaltece o planejamento na atuação dos professores de filosofia, que devem evitar repetições e assinalar as distinções, por exemplo, entre filósofos, para que se restitua a eles suas especificidades, pois, como Vincent reitera, “não são os mesmos pensamentos ou os mesmos conteúdos” que são produzidos por todos os pensadores. Nesse sentido, ele afirma que “não há uma vida filosófica em geral; a vida filosófica, a filosofia, isso não existe; o que existe são os pensamentos e as vidas filosóficas distintas”⁵⁸. Além desse cuidado inicial, é importante acrescentar, ainda, na perspectiva da distinção feita por Hubert Vicent, que existe também uma variedade de temas que devem ser considerados ao se adentrar nos textos filosóficos, tais como liberdade, ética, vontade *etc.* O que permitirá evitar que se tome a abordagem dos diferentes temas como mera repetição, ou como um embaralhado de informações todas ligadas à mesma coisa. Assim, o planejamento das leituras, segundo Hubert Vicent, garante que os alunos possam restituir nomes e pensamentos específicos dentre tantos nomes e assuntos da filosofia. “A necessidade de um princípio de separação dos temas ou problemas se articula assim com um certo estado do saber”⁵⁹, já que, segundo o francês, a divisão e o planejamento garantem concentração sobre um ou outro aspecto da questão, e isso se articula, conseqüentemente, com o aprender a pensar, já que o pensamento perpassa processos de demonstrar e de comentar tendo em vista questões e abordagens específicas.

Enfim, na transmissibilidade da filosofia misturam-se a sua identidade e a sua intenção. A transmissão, especialmente se for pensada em termos escolares, se mostra intrínseca ao aprimoramento do pensamento e, nesse sentido, deve ser uma atividade sempre muito bem planejada. Como mostra Vicent, até mesmo o léxico próprio de um pensador deve ser bem trabalhado, assim como a forma como ele escolhe, formula um problema, enuncia e conduz sua argumentação. Do mesmo modo, deve haver um planejamento minucioso na escolha por um filósofo ou temas filosóficos, pois eles devem dizer respeito a problemas relevantes para os estudantes, tendo em vista o próprio processo formativo. Ou seja, mesmo a forma didática, pedagógica na filosofia já deve ser tratada de forma filosófica, como parte de

⁵⁷ GOTO, GALLO, 2011, p. 99.

⁵⁸ GOTO, GALLO, 2011, p. 100.

⁵⁹ GOTO, GALLO, 2011, p. 101.

uma reflexão, pois irá afetar a forma como os estudantes recebem o pensamento e se posicionam perante ele. O ensino e a própria filosofia se fundem nesse processo dinâmico que é a formação do estudante.

Essas questões sobre os modos de ensinar e aprender filosofia e de fazê-lo visando o próprio filosofar, como é formulado por Hubert Vicent, não apontam para algo totalmente novo, mas para uma questão recorrente na tradição filosófica e que permanece em aberto quando se tem no horizonte as práticas do ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro.

É nesse contexto que se desenvolve esta dissertação, que ao utilizar a alegoria da caverna como um exemplo de como se explorar o potencial de uma teoria para despertar nos estudantes a capacidade reflexiva. Busca-se, por exemplo, desenvolver a capacidade perceptiva do que está implícito em certos discursos e contextos, bem como os eventuais interesses ligados a tais discursos. Essa abordagem busca, na concepção de educação em Platão, um modo de apresentar aos estudantes o universo da filosofia e todas suas possibilidades.

Conforme veremos, a teoria das ideias será utilizada com o propósito de estimular a abertura de possibilidades reflexivas na relação dos estudantes com o mundo, com os demais e consigo mesmo. O ponto de partida é o que ela permite em termos de mostrar que a vida ultrapassa aquilo que é dado pelos sentidos e aparências. O processo de busca por respostas pelo uso da razão, que é proposto no contexto da teoria de Platão, permite que se explore tal possibilidade na disciplina de filosofia no Ensino Médio. Busca-se, assim, levar os estudantes, paulatinamente, embora não obrigatoriamente, a pensarem por si próprios, buscando a autonomia intelectual e a emancipação em relação às aparências, através da compreensão dos processos reflexivos apresentados no texto de Platão.

CAPÍTULO 2: UMA PERSPETIVA SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL EM PLATÃO

Certamente não há um método único para o trabalho com a filosofia em sala de aula no Ensino Médio, menos ainda um método que estabeleça um padrão infalível para se ensinar a filosofar. De fato, a limitação da disciplina a uma única forma metodológica para seus conteúdos seria uma contradição, pois é próprio da filosofia a pluralidade que envolve as práticas reflexivas que ela comporta, bem como toda a riqueza de alternativas que apresenta. De posse de tal pressuposto inicial, passamos à abordagem da educação em Platão tendo em vista o propósito de trazer sua alegoria da caverna como porta para a atitude filosófica aos estudantes do Ensino Médio – como uma estratégia de busca, em meio às perturbações das sombras, de se elucidar o processo do conhecimento. O que deve considerar também inicialmente certas peculiaridades do pensamento educacional de Platão, que oferece ao leitor a proposta de um modo de investigação voltado para direcionar a alma à verdade, o que o filósofo chama de dialética.

A dialética como uma prática que envolve o diálogo entre pessoas que são levados ao conhecimento é justamente o objeto desta dissertação que postula o desenvolvimento de uma prática para o Ensino Médio que tenha por base a proposta apresentada por Platão. Para pensar na dialética trazida por Platão como meio de desenvolvimento intelectual na busca pela verdade e a partir disso analisar o processo educacional de compromisso com o conhecimento a ser pensado em termos de Ensino Médio, mostrou-se interessante abordar, o *Mênon*, como um auxiliar à compreensão dos processos educativos e da prática dialética.

No *Mênon*, em um debate travado entre os personagens Mênon e Sócrates, este leva aquele a cair em *aporia* e admitir não ser capaz de responder sobre o que seria realmente os temas em pauta, enfatizando-se com isso a necessidade de continuidade da investigação até todos os interlocutores estarem satisfeitos. Isso se configura justamente uma prática da dialética.

Antes da análise dos pensamentos de Platão, é necessário ter presente que não se encontrará nas obras platônicas um tratamento dos temas abordados referentes à educação que culminaria em uma verdade final sobre eles. Nesse sentido, o propósito aqui é explorar algumas questões sobre o ensino em Platão, porém sem a expectativa de se chegar a uma definição absoluta sobre o tema e, menos ainda, de se abarcar toda a riqueza que o pensamento platônico apresenta em relação ao filosofar. Isto porque um mesmo tema pode surgir inúmeras vezes nos escritos do filósofo e ser tratado de diferentes maneiras em cada

obra. Ao que se deve acrescentar que o pensamento legado por ele é vivo, indagador, surgindo em meio a diálogos cheios de considerações, contraposições e debates, dificilmente permitindo a redução de um pensamento a fórmulas ou sistemas acabados.

No caso dessa dissertação em especial, tendo em vista essencialmente a leitura de *A República* e do *Mênon*, e também, de forma mais branda, as leituras de *Fédon*, *Fedro* e *Teeteto*, a fim de fundamentar o tema do ensino em Platão, é possível observar que o filósofo retomou várias vezes o tema do ensino por meio da dialética de diferentes formas. Em alguns momentos sentiu-se a impressão de que o avançar nas leituras correspondia também ao avanço no acúmulo e progressão de ideias quanto à educação para ele, enquanto em outros momentos parecia que tudo “caía por terra”, quando se observava que certas formulações eram provisórias e com valor para um contexto apenas. Essa impressão tida no decorrer da leitura dos diálogos de Platão não é algo exclusivo quando se estuda a educação e menos apenas referente a essas duas obras, ela surge com outros temas e em outros diálogos. O que não significa, por sua vez, que tal forma de leitura seja a única possível quando se trata do entendimento da obra de Platão.

Annas, em seu livro *Platão*, traz uma abordagem a respeito das formas de interpretar Platão, mostrando como alguns intérpretes veem um grau de unidade nos diálogos platônicos, chegando ao extremo de verem “o ‘platonismo’ como um conjunto monolítico de ideias na mente de Platão”; outros ainda supõem que “nos estudos de Platão, que suas obras mostravam uma ‘evolução’ do seu pensamento, desde os primeiros diálogos, que mostram Sócrates discutindo sem chegar a conclusões, até os diálogos mais ‘da maturidade’ e da ‘velhice’, nos quais Platão apresenta suas próprias ideias”⁶⁰. Em meio a essa análise das formas de se interpretar a leitura das obras de Platão, Julia Annas conclui que, por mais que existam essas interpretações distintas a respeito do seu pensamento, considerando como extremos as proposições de que seus escritos seriam compostos de ideias soltas, por um lado, ou coesas, por outro, o fato é que o conjunto de suas formulações deve ser visto de forma a respeitar a recusa dele em dogmatizar suas teorias, por mais que queira conservá-las⁶¹. No caso deste trabalho, não se entrará no mérito de definir se a leitura dos diálogos de Platão consiste em algo coeso, ou em ideias dispersas; antes, deve-se seguir a concepção trazida pela intérprete, de que o aspecto central consiste em tomar as obras de Platão sem a pretensão dogmática, tendo em vista, antes, o propósito do filósofo de conservar seus pontos de vista sobre determinados temas por meio de suas obras.

⁶⁰ ANNAS, 2012, p. 44.

⁶¹ Cf. ANNAS, 2012, p. 45.

Ainda quanto a esse aspecto dos textos de Platão, de eles serem apresentados em forma de diálogos, lendo o artigo *Aspectos Periagógicos da Metafísica Platônica*, de Maicon Reus Engler, percebe-se que, por conta de os diálogos serem cheios de reviravoltas dialéticas, ações descritas, cenas, personagens *etc.*, deve-se tomar o cuidado ao lê-los com especial atenção ao contexto no qual certas afirmações aparecem, com o cuidado de não considerar as questões trazidas nos diálogos como se fossem tratados. Deixar de lado essa questão da plasticidade das obras pode fazer com que seus intérpretes, seus leitores, sejam conduzidos a equívocos interpretativos e percam o caráter peculiar de cada uma de suas obras⁶².

Ainda levando em consideração o artigo mencionado acima, outra especificidade e cuidado durante a leitura de Platão consiste em manter no horizonte que ele é o regente de uma escola e possui preocupação com o ensino de seus discípulos. Diante dessa preocupação, pode-se especular a respeito de graus de complexidade de suas obras, ou ainda que ele pretendia com sua proposta educativa criar uma estrutura estatal, ou mesmo que suas obras poderiam corresponder a uma constituição de um currículo aos seus estudantes. Tais especulações também não podem ser ignoradas ao se ler Platão, quando se pretende evitar a parcialidade, ou visões incompletas dos temas propostos por ele em suas obras⁶³.

Com ciência de todas essas especificidades na leitura de Platão, trazidos por Annas e Engler, a leitura dos diálogos ainda significou a percepção de um nível de exigência e rigor nas explicações sobre os temas desenvolvidos neles. As perguntas aparentemente despretensiosas suscitadas pelas personagens, principalmente as vindas de Sócrates, acabam mostrando seu papel nos diálogos até que, geralmente, revelam imprecisões e contradições entre os interlocutores dispostos a respondê-las. As conversas abordam uma prática de vida argumentativa, envolvendo, nesse sentido, temas sobre conhecimento, política, vida, morte, entre outros.

A partir dessas observações prévias sobre a leitura dos diálogos de Platão, explorou-se o tema do ensino em sua obra nesta dissertação, visando delinear traços da ideia do acesso ao conhecimento a fim de configurá-los como uma experiência aos estudantes do Ensino Médio. Por meio da análise das obras previamente escolhidas, já mencionadas, serão evidenciadas similaridades ou complementaridades para esclarecer a temática do ensino em Platão, vislumbrando o desenvolvimento de uma prática para estudantes do primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio.

⁶² Cf. ENGLER, 2019, p. 60.

⁶³ Cf. ENGLER, 2019, p. 62-63.

2.1. Ensinar em Platão – a dialética como método

O legado deixado por Platão é vivo e rende inúmeras vertentes investigativas no campo da política, da religião, do conhecimento e da educação, entre outros. Tais interpretações, algumas conflitantes entre si, possuem um ponto de apoio firme que é a grande influência de Sócrates nas investigações de Platão. O que se confirma também no que tange ao tema do ensino, no qual se nota a forte presença do mestre na obra do discípulo.

Através da figura de Sócrates⁶⁴, que buscava verdades e recusava-se a escrever tratados e teorias sobre o mundo, preferindo realizar aquela busca por meio de diálogos que envolviam seus interlocutores, Platão passa a explorar e deixar para a posteridade a expressiva importância que há nesse estilo literário, o diálogo:

Platão obviamente ficou impressionado com a insistência de Sócrates [...] em privilegiar a investigação em detrimento da doutrina e em colocar a busca pela compreensão antes das afirmações ambiciosas⁶⁵.

Nesse sentido e como amostra do respeito que nutria por Sócrates, Platão preferiu usar em suas obras a forma do diálogo tendo como personagem central Sócrates e apresentando-o “como a figura do filósofo em busca da verdade”⁶⁶, ao invés de escrever acerca de tais verdades na forma de tratados.

Apesar disso, no entanto, não se pode deixar de considerar que existem distanciamentos entre ambos. Por exemplo, enquanto seu mestre focou em questões de como viver, deixando de lado as questões da natureza da realidade⁶⁷, Platão “foi considerado o primeiro filósofo sistemático”⁶⁸, abordando de forma diferenciada questões que posteriormente seriam tratadas no âmbito da lógica, da física e da ética. Além disso, Platão foi o primeiro a demarcar a filosofia e sua metodologia como algo independente e distinto de outras formas de pensar, como poesia e retórica. “Platão parece ter sido o primeiro a usar a palavra filosofia, ‘amor à sabedoria’, para exprimir o que tinha em mente”⁶⁹, demarcando a filosofia de uma forma bem específica e, a partir dessa demarcação, apresenta a atitude filosófica como um modo de se colocar diante de questões e problemas.

⁶⁴ Sócrates tomado aqui como uma mistura entre impressões deixadas por ele em si, como filósofo, e por ele como personagem de Platão, sem a preocupação com esses limites, visto que uma discriminação a respeito disso suscitaria uma nova pesquisa e é algo que não se objetiva nessa dissertação.

⁶⁵ ANNAS, 2012, p. 25-26.

⁶⁶ ANNAS, 2012, p. 26.

⁶⁷ Sendo a filosofia algo tão amplo e complexo, a distinção entre ambos, Sócrates e Platão, está sendo abordada nesse trecho a partir da leitura de Annas, porém, como basicamente tudo na filosofia, isso gera questionamentos e oposições e essa leitura a respeito de ambos é contestável: por exemplo, para Aristóteles, Sócrates é quem inventa as definições.

⁶⁸ ANNAS, 2012, p. 31.

⁶⁹ ANNAS, 2012, p. 31.

Para Platão, assim como existem etapas na aquisição do conhecimento, existe também uma certa hierarquia entre eles, sendo “o pensamento filosófico superior a todos os outros”⁷⁰. Nesse sentido, uma passagem da *Carta VII*, de Platão, é muito elucidativa em relação à aquisição do conhecimento:

Para cada ser há três elementos que nos permitem adquirir a ciência deles; o quarto é a própria ciência, vindo a ser o quinto a coisa conhecida e verdadeiramente real. O primeiro é o nome; o segundo, a definição; o terceiro, a imagem; e o quarto a ciência. Para melhor compreensão do que acabo de expor, tomai um exemplo e depois aplicai-o aos demais casos. Há o que se chama círculo, cujo nome é precisamente o que acabamos de pronunciar. Vem a seguir a definição, composta de substantivo e verbo: o que tem sempre a mesma distância entre as extremidades e o centro; tal é a definição do que denominamos redondo, circunferência, círculo. Em terceiro lugar, vem a forma que se desenha e apaga, ou que se fabrica no torno e pode ser destruída, enquanto o círculo em si mesmo, a que tudo isso se refere, nada sofre por ser de todo em tudo diferente. O quarto é a ciência, a inteligência, a opinião verdadeira, relativa a esses mesmos objetos. É preciso arranjá-los todos em um só grupo, pois eles não residem nem nos sons proferidos nem nas figuras materiais, porém nas almas, do que se torna manifesto que é de natureza diferente da do círculo em si mesmo e dos três modos indicados. De todos esses elementos, o que mais se aproxima do quinto é a inteligência, por afinidade e semelhança; os demais estão muito afastados⁷¹.

Por mais que haja quatro modos de conhecer, nome, definição, imagem e ciência, há ainda algo a mais para que os seres humanos cheguem à afinidade com o objeto em si. O que consiste num quinto modo, que compreende o conhecimento dos objetos em si. Para tal forma de conhecimento, o filósofo é aquele que tem uma especificidade que consiste na habilidade de compor discursos que culminem na aproximação com as verdades. Trata-se de um conhecimento que ganha corpo em uma discussão, visto que o saber não é algo que possa se dissociar de sua transmissão. E para conquistar esse conhecimento e desenvoltura, o filósofo precisa desenvolver métodos argumentativos imbuídos de preocupação com a forma como se estuda e se investiga a realidade, pois transmite os conhecimentos obtidos sobre ela. Em várias das passagens das obras de Platão, tem-se como meio de ascensão da alma à verdade a enunciação da dialética. O “algo a mais” mencionado acima poderia ser justamente a dialética, visto que só se atinge a afinidade e aproximação com o objeto quando a inteligência é posta à prova, através de diálogo que lhe estabeleça dificuldades e desvios. A dialética, nesses termos, vem a ser o exercício da memória, como busca de sinais de dentro de si mesmo, na composição argumentativa e no aprendizado do mundo, dos objetos.

⁷⁰ ANNAS, 2012, p. 90.

⁷¹ *Carta VII*, 342a7-d2.

Na filosofia de Platão, a dialética é usada objetivando a verdade. Isso traz certa austeridade em seu uso, visto que não se busca com ela apenas concordância e persuasão alheia sem rigorosidade, como acontece, por exemplo, em relação ao uso da retórica. Quanto a isso, Annas aponta que constantemente, em suas passagens, Platão enfatiza objetivos e métodos próprios do pensamento filosófico em relação às outras maneiras de pensar⁷². “A filosofia tem por objetivo somente a verdade, e não a mera persuasão indiferente à verdade, sendo esse um empreendimento questionável tanto nas suas intenções quanto em seus métodos”⁷³. Por exemplo, perante a matemática, é a filosofia que examina, dá sentido e justificação aos resultados matemáticos, isso porque é o pensamento filosófico que capta a verdade da alma.

O movimento geométrico seria, portanto, o seguinte: imagem, definição, ciência (no sentido do quarto modo). O dialético procede como o geômetra até chegar à hipótese-definição. Mas, em vez de passar nesse momento imediatamente e sem retorno para as consequências, ele se eleva progressivamente de hipótese em hipótese, até chegar ao ‘princípio de tudo’, ‘ao que há de mais luminoso no Ser’ – a essência; daí ele somente torna a descer para as conclusões⁷⁴.

O raciocínio dialético perpassa, desse modo, as hipóteses em busca de essências. Sua própria derivação a partir da palavra *dialegesthai* (que representa o caminho do falar, discorrer, raciocinar, proeminente no processo de discussão oral por meio de pergunta e resposta) mostra que se trata de um método ativo, de ida, vinda, aprofundamento, retorno e, no caso da filosofia, como já dito, esse discorrer tem como fim atingir a verdade em um diálogo entre duas pessoas, ou da alma consigo mesma.

Platão, n’*A República*, especificamente no Livro VII, como será visto no terceiro capítulo desta dissertação, ocupa-se, além de outros temas, justamente com a formação de indivíduos argumentativos e dialéticos, com foco na verdade. Nele são enumeradas as qualidades desses indivíduos e discorre-se sobre como formá-los, para que alcancem um saber mais elevado, tendo como objetivo dessa formação atingir a ideia do Bem. Nesse contexto, a dialética será apresentada como o esforço final, após o estudo de várias disciplinas, no processo que envolve diferentes modos de conhecimento, tendo em vista o propósito de

⁷² Por mais que critique aspectos de discursos que visam convencimento, sua própria escrita apresenta muitos aspectos literários, que “guiam a discussão e mantêm o leitor absorto com grande destreza” (ANNAS, 2012, p. 33), isso poderia levar à persuasão e atrair os leitores às conclusões, tirando o foco da argumentação intelectual do diálogo, e até ser visto como incoerente ao método que ele enfatiza na filosofia. Mas Annas fala sobre isso que a intenção de apresentar suas obras em forma de diálogos não é essa, de persuasão, mas sim de estabelecer um distanciamento dele perante os pontos de vista dos personagens. Ele está em todos os personagens, mas ao mesmo tempo nenhuma opinião emitida por eles está fadada e garantida pela autoridade do autor, cabendo ao leitor traçar as conclusões próprias do que lê, o que os traz para a prática da filosofia.

⁷³ ANNAS, 2012, p. 32.

⁷⁴ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 09.

conduzir a ciência ao objeto em si, condição que se atinge apenas por meio da dialética. Porém, essa formação filosófica não é acessível a todos.

Não é qualquer um que consegue desenvolver a dialética e pode ser considerado filósofo. Como diz Platão n' *A República*, Livro VI, é preciso saber “quem é que é filósofo e quem o não é”⁷⁵. O filósofo seria aquele capaz de atingir o que se mantém sempre do mesmo modo, em contraposição ao que se perde no múltiplo e variável. Alguém com inclinações violentas, de natureza covarde, grosseira, ambicioso, vaidoso, insociável, selvagem, desagradável e injusto, não poderia, nesse sentido, ser um filósofo, pois esse, desde cedo, apresentaria uma alma justa, cordata e ordenada⁷⁶. Essa “disposição inata facilitará o acesso à forma de cada ser essencial”⁷⁷.

No diálogo *Fédon*, Platão mostra que quem tem sua alma dirigida pela filosofia e pela dialética não cultua o corpo e seus prazeres. Antes, consegue perceber as ilusões e enganos dos sentidos e aconselhar sua alma a abandoná-los ou fazer uso deles somente na medida estrita da necessidade, a recolher e concentrar-se em si mesma para aprender a realidade em si. A alma do filósofo se abstém das paixões e dos temores, certa de que tais extremos podem resultar em adoecimento, ou arruiná-la por causa das paixões⁷⁸. O que, mais uma vez, consiste numa prática que não pode ser atingida por todos, mas por poucos.

Tendo em vista o uso da dialética como método filosófico que tem o objetivo da busca da verdade, por um lado e, por outro, que ela pode ser tomada com a finalidade da persuasão pura, deixando de lado a busca pela verdade, tem-se com ela uma questão moral em relação à sua finalidade. A moral não se mantém em um campo paralelo ao da busca pela verdade, da memória e da dialética, de toda composição argumentativa, seja oral ou escrita, no qual se tem, assim, uma construção de discursos que devem ser tratados com cautela e responsabilidade⁷⁹.

Prescindindo essa relevância moral nas investidas intelectuais, justapõe-se que, achar pessoas que façam essa busca dialética, que operem uma busca mútua por exercícios da alma e que sejam aptas a preencher esse ofício e realizar a troca de conhecimento de si mesmo pelos desvios da linguagem do outro é algo muito valioso, como Platão deixa registrado no *Fédon*:

⁷⁵ *Rep.*, 484a3.

⁷⁶ Cf. *Rep.*, 486b.

⁷⁷ *Rep.*, 486d14-16.

⁷⁸ Cf. *Féd.*, 82c-84a.

⁷⁹ A partir do livro de Annas, percebe-se que, para Platão, em toda composição de discursos há questões morais, que em tudo há efeito ético e político, assim ele rejeita que haja discursos imaginativos com fins triviais e entretenimento inocente (ANNAS, 2012, p. 45).

— Mas, Sócrates, onde poderemos encontrar contra esse gênero de terrores um bom exorcista, uma vez que estás prestes a deixar-nos? — A Grécia, Cebes, é bem grande — respondeu Sócrates — e nela não faltarão homens capazes! E, além dela, quantas nações bárbaras existem! Dirigi vossa busca por entre todos esses homens; e na procura de um tal exorcista não poupeis trabalhos nem bens, repetindo convosco, a cada momento, que nada há em que possais com mais proveito gastar a vossa fortuna! Mas, antes disso, é necessário que procureis entre vós mesmos, pois talvez vos seja muito difícil encontrar uma pessoa que esteja em melhores condições do que vós para realizar essa tarefa!⁸⁰

O valor de tais interlocutores nesse processo dialético é ainda maior, como mostra Derrida, porque a dialética não seria apenas um exercício de memória, mas também um exercício para consigo mesmo. “A dialética anamnésia, como repetição do *êidos*, não pode distinguir-se do saber e do domínio de si. São, um e outro, os melhores exorcismos que se pode pôr ao terror da criança diante da morte e à charlatanice dos bichos papões”⁸¹. Percebe-se, então, que a dialética usada entre almas filosóficas em busca da verdade a respeito da imortalidade da alma, da verdade, da totalidade, pode tanto trazer bem ao livrá-las de temores corpóreos, quanto lhes deixar mais explícito o caminho do inteligível, do invisível. Mais ainda, se ela pode livrar a criança que se tem interiormente até do medo da morte, isso é um trabalho que deve ser objetivado diariamente, para se alcançar a liberdade perante as misérias humanas, e assim chegar à visão da totalidade do ser e do tempo, não julgando mais a vida humana como algo tão importante e a morte como algo tão terrível:

Alcançando a calma das paixões e guiando-se pela razão, sem nunca abandonar, contempla o que é verdadeiro e divino e que paira acima das opiniões, certa de que precisará viver assim a vida toda, para depois da morte, unir-se ao que lhe for aparentado e da mesma natureza, liberta das misérias humanas. Não é de admirar, Símiias e Cebes, que uma alma alimentada desse jeito e com semelhante ocupação não tenha medo de desmembrar-se quando se retirar do corpo⁸².

Por exemplo, no *Fédon*, a personagem Sócrates expõe como a morte vislumbrada através da ingestão de cicuta, inicialmente considerada pelos discípulos dele como algo terrível, reverte-se em algo bom e permite a ele a contemplação do *êidos* e a tranquilidade frente a imortalidade da alma. A cicuta, dada como “um veneno nocivo e entorpecente para o corpo, verifica-se em seguida benéfica para a alma, pois a liberta do corpo e a desperta para a verdade do *êidos*”⁸³:

a cicuta, essa poção que nunca teve outro nome no *Fédon* senão o de *phármakon*, é apresentada a Sócrates como um veneno, mas ela se transforma, pelo efeito do *lógos*

⁸⁰ *Féd.*, 78a-b.

⁸¹ DERRIDA, 2005, p. 70.

⁸² *Féd.*, 80e.

⁸³ DERRIDA, 2005, p. 74.

socrático e pela demonstração filosófica do *Fédon*, em meio de libertação, possibilidade de salvação e virtude catártica. A cicuta tem um efeito ontológico: iniciar à contemplação do *éidos* e à imortalidade da alma. Sócrates a toma como tal⁸⁴.

Com isso, é possível perceber evidências de que Platão usa a dialética como instrumento de verdade e de memória tais que, em meio a todos esses temores e âncoras sensíveis, conduz a alma ao exercício da busca do conhecimento – isso através de pessoas que possam tracejar esse caminho de forma mútua. Enfim, a dialética seria o caminho para o reforço da memória viva e do aprendizado e ensinamento da verdade.

Tomando-se a dialética em Platão como caminho ao desenvolvimento filosófico, para a busca da verdade e rompimento frente a temores e percalços sensíveis, cabe apontar ainda que a própria dialética é tomada de forma peculiar em Platão, em níveis distintos. A esfera dialética própria ao filósofo configura uma ruptura com saberes comuns, enquanto existe outra esfera dialética, que ainda se calca em apreensões sensíveis.

A educação em Platão configura uma ideia de subida da alma, partindo-se de ideias calcadas nos sentidos, em direção ao grau *noético* do conhecimento, por meio do qual se vislumbra a última possibilidade a ser vista e se alcança a visão final do maior ensinamento no grau máximo da subida da alma, que é a ideia do Bem. Com esse entendimento da ideia do Bem, compreende-se o mundo inteligível e sua extensão sensível, pois o Bem concede ao filósofo a compreensão dos aspectos que moldam e causam a realidade, seja quanto ao âmbito ético, político, ou estético do mundo.

Mas o Bem, como já dito, é contemplado no grau último do inteligível, o qual configura-se em secções, e o Bem só é compreendido por alguém que efetivamente chegue à faculdade *noética* no processo investigativo. O primeiro grau do inteligível, mais raso, pode ser alcançado mediante a dialética *dianoética*, e seu segundo grau, mais profundo, apenas pela dialética *noética*.

A dialética da esfera *dianoética* assume proposições ou hipóteses sem prová-las, pois procede via demonstrações circulares, demonstrando aquilo que já assumiu. Percebe-se essa esfera *dianoética* no processo dialético observado na matemática, por exemplo, com a noção de semelhança de triângulos: assume-se que os triângulos são similares e se procede por uma demonstração de que possuem lados similares, ângulos internos iguais, concluindo sua similaridade, mas na verdade se partiu disso. A dialética em questão assume algo e o demonstra; já é esfera inteligível, visto que já lida com coisas que não são da ordem dos

⁸⁴ DERRIDA, 2005, p. 74.

sentidos, porém mantém imagens sensíveis em suas demonstrações e nunca chega a indagar a *arché*, princípio, fundamento dos temas, ela vai e volta no mesmo lugar, mas já provando alguma coisa. No caso dessa forma de dialética, percebe-se que:

Os objetos dessas ciências e técnicas já são inteligíveis, pois nenhum exemplar empírico pode esgotar sua perfeição idealizada; o quadrado da matemática não se realiza efetivamente em nenhum quadrado desenhado no mundo sensível. Todavia, eles são considerados intermediários (*metaxy*) em relação às ideias superiores do *nôus*: primeiro, porque mantêm maior dependência em relação ao mundo empírico, cujas imagens ainda utilizam em seus raciocínios universalizantes; segundo, porque suas cadeias de raciocínio portem de hipóteses não demonstradas, eles assumem premissas que não podem provar, e a partir disso conduzem suas demonstrações⁸⁵.

Já a dialética da esfera *noética*, essa sim aprofunda-se no mais íntimo do inteligível, é alcançada na mais alta esfera do conhecimento. Essa seria a dialética filosófica propriamente dita, ela vai mais fundo, começa com hipóteses e com todas as imagens sensíveis imbuídas na hipótese, até chegar ao ponto de abordar conceito com conceito e alcançar o fundamento mesmo das coisas, a *arché* do tema abordado. Nessa esfera a dialética caminha em direção ao fundamento, o qual não estava na abordagem inicial do tema, ela se eleva ao ponto de destruir e elevar as hipóteses provadas que haviam sido assumidas inicialmente:

A caminhada (*poreía*) que caracteriza o movimento dialético chega ao fim (*R.* 532e) e a *ousía* é conquistada (*R.* 534a). As hipóteses são conscientemente utilizadas enquanto tais, ou seja, como meros pontos de apoio (*epibáseis*) e trampolins (*hormás*), e o dialético caminha (*poreúetai*) em direção ao fundamento (*arché*) não-hipotético (*anypótheton*) de todas as coisas à medida que se eleva e destrói (*anairoûsa*) as hipóteses não provadas que assumira⁸⁶.

Vislumbrar nas experiências filosóficas do Ensino Médio essa caminhada dialética trazida por Platão significa pensar para os estudantes desse nível de ensino meios de apresentar a eles uma postura investigativa comprometida, que possa até os levar a um compromisso com o desenvolvimento de seu próprio conhecimento, conforme veremos no quarto capítulo, em seu nível *noético*.

A seguir, será exposto, em termos de demonstração em Platão do desenvolvimento dialético, a partir da obra *Mênon*, como esses exercícios podem ser experimentados, apresentando-se as argumentações e questionamentos do personagem Sócrates diante de Mênon.

⁸⁵ ENGLER, 2019, p. 67.

⁸⁶ ENGLER, 2019, p. 67.

2.2. *Mênon* – um exercício dialético

Com a obra *Mênon* tem-se a demonstração do exercício dialético que busca o conhecimento e a descoberta de qual é a natureza do ensino, num processo crescente no decorrer do diálogo, onde Sócrates procura debater o tema da virtude, se é algo que se ensina ou se é por natureza. Outros temas correlatos a esse são tratados no diálogo, tais como a imortalidade da alma, reminiscência e maiêutica. Como é comum nos diálogos de Platão, também nessa obra não se tem uma conclusão final e definitiva sobre os temas desenvolvidos nela, embora seja possível afirmar que nela se tem um “grande progresso metodológico [...] em relação aos diálogos precedentes, [que] reside no método por hipótese”⁸⁷.

O diálogo que se desenvolve no *Mênon* se estabelece entre quatro personagens principais: Mênon, Sócrates, um escravo de Mênon e Ânito. A conversa transcorre a partir da pergunta inicial de Mênon dirigida a Sócrates: “a virtude é coisa que se ensina?”⁸⁸.

Como era de se esperar, Sócrates não responde prontamente à pergunta. Ele diz que os tessálios, aos quais pertence Mênon, eram admirados por sua riqueza e pela sua arte equestre, porém graças a Górgias, passaram também a ser admirados pela sua sabedoria. Afirma também que teria sido Górgias quem infundiu entre esse povo o costume de que se uma pessoa faz uma pergunta a alguém a resposta deve se dar de forma ativa. Contudo, Sócrates afirma que em Atenas acontece o contrário: “se interrogar os daqui irão rir e dizer que só alguém bem aventurado saberia se virtude se ensina ou como ela se produz, e mesmo o que seria virtude em absoluto”⁸⁹. Sócrates diz que ele mesmo não saberia responder a essas questões: “Mas estou tão longe de saber se ela se ensina ou não, que nem sequer o que isso, a virtude, possa ser, me acontece de saber, absolutamente”⁹⁰, e ainda que não se pode aceitar qualquer resposta “antes que se tenha levantado previamente a questão: que é a virtude?”⁹¹. Frente à negativa de Sócrates, de não saber o que é a virtude, Mênon pergunta se é isso que ele deve levar a respeito de Sócrates para casa, que é alguém que não sabe o que é virtude, ao que Sócrates responde que também não sabe e nunca encontrou outra pessoa que o soubesse. Mênon, então, questiona se Sócrates não se encontrou com Górgias quando ele esteve em Atenas. Ao que Sócrates responde que não teria boa memória e pede que Mênon recorde o que Górgias dizia, que deve ser da mesma opinião que a dele, ao que o tessálio confirma. Nesse momento, Sócrates diz para deixarem Górgias em paz, já que ele está ausente, e que

⁸⁷ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 110.

⁸⁸ *Mên.*, 70a.

⁸⁹ *Mên.*, 70 c-71.

⁹⁰ *Mên.*, 71

⁹¹ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 110.

Mênon mesmo dê sua definição do que seja virtude, e lhe mostre que ele está enganado por dizer que jamais encontrou alguém que saiba o que é virtude⁹².

Segue-se, então, a primeira resposta: Mênon enumera as virtudes respectivas a cada um, com relação aos trabalhos, ações e idade, acreditando que isso também seja assim com os vícios. O homem teria a virtude associada ao governo da cidade, a mulher em bem administrar a casa e assim cada um, a criança (menino ou menina), homem livre, escravo, ancião, cada um teria a sua respetiva virtude⁹³.

É a partir dessa primeira resposta que Sócrates inicia a utilização do método dialético, procurando a verdade sobre a definição de virtude, não aceitando a primeira resposta de Mênon. Com isso, tem início o processo de depuração na condução da investigação que deverá culminar no esclarecimento do que é essencial e comum na definição de virtude em relação a todas as virtudes.

Sócrates se manifesta dizendo que “procurando uma só virtude, encontrei um enxame delas pousado junto a ti”⁹⁴, mas insiste em saber ao que elas correspondem, pois “embora sejam muitas e assumam toda a variedade de formas, têm todas um caráter único, que é o mesmo, graças ao qual são virtudes, para o qual, tendo voltado seu olhar, a alguém que está respondendo é perfeitamente possível, penso, fazer ver, a quem lhe fez a pergunta, o que vem a ser a virtude”⁹⁵.

Frente à nova indagação de Sócrates, Mênon reitera que a virtude para o homem é administrar a cidade e para a mulher a casa, mas Sócrates questiona se “é possível bem administrar, seja a cidade, seja a casa, seja qualquer outra coisa, não administrando de maneira prudente e justa? Todos os seres humanos serão bons se tiverem as mesmas coisas que os tornem bons, todos precisam da justiça e prudência para serem bons, o são pela mesma virtude que pertence a todos”⁹⁶.

Mênon lança, então, uma segunda definição: “que outra coisa seria senão ser capaz de comandar os homens? Se é verdade pelo menos que procuras uma coisa única para todos os casos”⁹⁷. Ao que Sócrates responde perguntando se a criança e o escravo também seriam capazes de comandar? Ou se, ao fazê-lo, deixaria de ser escravo. Acrescenta ainda que se comandar for virtude, se seria indiferente ser capaz de comandar com justiça ou injustamente.

⁹² Cf. *Mên.*, 71b-71d.

⁹³ Cf. *Mên.*, 71e-72.

⁹⁴ *Mên.*, 72b.

⁹⁵ *Mên.*, 72d.

⁹⁶ Cf. *Mên.*, 73b.

⁹⁷ *Mên.*, 73d.

Ao que Mênon responde que seria virtude comandar justamente, pois justiça é virtude. Sócrates, então se pergunta se o comando seria a virtude ou uma virtude⁹⁸.

A argumentação desenrola-se buscando analogias com outras formas de conhecimento, talvez mais evidentes na diferenciação que Sócrates procura. Se redondo é uma figura e não a figura, visto que existem outras figuras, também a justiça é uma virtude, mas existem outras, como a coragem, prudência, sabedoria, grandeza da alma *etc.* Sócrates, novamente, quer saber de algo único que perpassasse a todas elas. De fato, são várias as cores, as figuras, as virtudes, mas chama-se essas coisas e os vários exemplos que se tem para cada uma delas por um só nome. Ou seja, por algum motivo o nome dos vários exemplares é o mesmo em todas essas coisas. Por exemplo, em relação à figura, redondo não é mais figura do que o quadrado. Assim, Sócrates quer saber o que se mostra neles como o mesmo, permitindo chamar de figura os diferentes exemplos citados. A definição – visada por Sócrates – deve corresponder a uma unidade que respeita à multiplicidade. Nesse ponto, Mênon pede que Sócrates responda à questão e Sócrates apresenta uma definição para figura como o que acompanha a cor e se dá à percepção⁹⁹. Neste ponto também, Sócrates dá uma explicação de como se procede com a dialética, o que consistiria, então, em partir daquilo que o interrogado admite que sabe.

Após explorar tais exemplos, Sócrates solicita novamente que Mênon defina a virtude. O que ele atende afirmando que virtude “é desejar coisas belas e ser capaz de conseguilas”¹⁰⁰. Sócrates, contudo, afirma que só deseja coisas más quem acredita que elas sejam boas e que trazem proveito para si, ou seja, que ignore seus malefícios e acredite que sejam boas. Chegando à conclusão de que ninguém iria desejar coisas más se soubesse que elas causam danos, pois quem sofre danos é miserável e infeliz¹⁰¹. Mênon aceita o argumento de Sócrates, de que ninguém quer para si coisas más. Desse modo, retomam a definição em pauta e Mênon exclui o desejar, visto que todo querer diz respeito apenas às coisas boas. Assim, é em relação à capacidade de alcançar que se teria o sentido da definição de virtude, a qual seria reduzida ao “poder de conseguir as coisas boas”¹⁰².

Mênon concorda, então, que a virtude é obter coisas boas, tais como saúde, riqueza, ouro, prata, honras, postos de comando na cidade *etc.* Mas Sócrates insere uma nova dúvida na conversa: se a virtude corresponderia a obter de maneira justa, ou se ela seria válida

⁹⁸ Cf. *Mên.*, 73d-e.

⁹⁹ Cf. *Mên.*, 74-76d.

¹⁰⁰ *Mên.*, 77b.

¹⁰¹ Cf. *Mên.*, 77d-78b.

¹⁰² *Mên.*, 78c.

mesmo quando tais coisas fossem obtidas de forma injusta. No caso, se continuaria a ser virtude, ou se se tornaria vício? Ou seja, o poder de conseguir coisas boas precisa estar associado a outras partes da própria virtude tais como justiça, prudência, piedade, sendo aquilo que se obtém sem elas correspondente ao vício¹⁰³. Nesse ponto, Sócrates demonstra como Mênon continua afirmando o que seja virtude a partir de suas partes, o que não corresponde a uma definição. Do mesmo modo, segue definindo partes da virtude (a justiça e a prudência) e não a virtude em si, aquilo que une todas elas. Ou seja, a definição das partes isoladas não resolve o problema.

Ao chegar à aporia, Mênon afirma estar entorpecido. Encantado por Sócrates e sem saber o que responder objetivamente sobre o que seja virtude. Afirma já ter feito vários discursos para multidões sobre virtude, “mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei [sabe] dizer”¹⁰⁴. Sócrates prossegue: “Não é sem cair em aporia eu próprio que faço cair em aporia os outros (...) também agora, a propósito da virtude, eu não sei o que ela é (...) contudo, estou disposto a examinar contigo”¹⁰⁵.

Nessa etapa do diálogo, evidenciam-se os propósitos dessa dissertação, a saber, sobre o uso do método dialético almejando a verdade. No diálogo, fica claro que Mênon acreditava saber sobre virtude, sendo que já discursava com segurança sobre ela. No entanto, através do método utilizado por Sócrates nesse diálogo, objetivando um debate austero em busca da verdade sobre virtude, Mênon percebeu que não dominava realmente o tema: “mil vezes, contudo, eu fiz discursos sobre a virtude, diante de muitas pessoas, e com muita adequação, eu pensava. Mas agora é absolutamente impossível dizer o que ela é”¹⁰⁶. Goldschmidt evidencia essa questão da segurança e posterior receio de Mênon diante da definição sobre virtude: “até a primeira aporia, (...) cheio de segurança, Mênon propõe três definições sucessivamente refutadas, em seguida se desencoraja”¹⁰⁷.

A dialética proporcionou a Mênon a percepção de sua ignorância: se não fosse Sócrates o instigando e o direcionando por meio de perguntas, Mênon não teria avançado até este ponto, pois estava seguro e satisfeito com o que sabia inicialmente. Com isso, reitera-se a ideia de que é imprescindível, no processo de busca da verdade proposto por Platão, ter alguém com quem compartilhar os pontos de vista e fazer trocas que buscam elucidar as ideias.

¹⁰³ Cf. *Mên.*, 78d-79c.

¹⁰⁴ *Mên.*, 80b.

¹⁰⁵ *Mên.*, 80d.

¹⁰⁶ *Mên.*, 80b.

¹⁰⁷ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 110.

Tanto a questão do ensino a partir do método dialético quanto da necessidade de direcionamento se exemplificam nesse diálogo: com as perguntas e a argumentação filosófica que se desenvolve nele, percebe-se como Mênon caiu em contradição e se perdeu ao defender sua teoria inicial. É nesse movimento que ele abandonou a defesa eufórica que fazia de seu ponto de vista sobre virtude, aproximando-se de uma verdade que é, antes, invisível e inteligível. Nesse sentido, é importante, no âmbito do método dialético, desfazer a confiança inicial para se obter um desdobramento seguro em direção à verdade. Somente na medida em que alguém está ciente de não saber, de nada saber, é que irá procurar o saber, o que não acontece, como no caso de Mênon, que antes de uma interpelação dialética acreditava saber o que era a virtude.

Como mostra Goldschmidt, diferentemente de outros diálogos em que Sócrates encorajava seu interlocutor a continuar na investigação, no diálogo *Mênon* foi “necessário [...] apelar aos ‘homens e às mulheres versados nas coisas divinas’¹⁰⁸ e fazer no escravo de Mênon a demonstração da ‘certeza’ socrática que afirma o dever e a possibilidade de buscar o que ainda ignoramos”¹⁰⁹.

Assim, após Sócrates questionar Mênon até que esse chegasse à *aporia* e percebesse não saber do que se trata a virtude e que, no início da conversa, possuía uma definição segura a ponto de falar sobre ela em público, Mênon demonstra certa incredulidade quanto à possibilidade de aquisição de conhecimento: “E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te a procurar que tipo de coisa, entre as coisas que não conhece? Ou, ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberás que isso que encontraste é aquilo que não conhecia?”¹¹⁰.

Sócrates comenta esse argumento de Mênon dizendo: “pelo visto, não é possível ao homem procurar nem o que conhece nem o que não conhece? Não procuraria o que conhece – pois conhece, e não é de modo algum preciso para um tal homem a procura – nem o que não conhece – pois nem sequer sabe o que deve procurar”¹¹¹.

Segue o diálogo, associando o conhecimento à recordação, como forma de relacionar à imortalidade da alma sem, contudo, deixar de enfatizar a necessidade do interlocutor para que dialeticamente se possa recordar e, com isso, elevar a alma. Neste ponto, Sócrates introduz a teoria da imortalidade da alma, que acompanha a tese central de que o conhecimento se faz por recordação.

¹⁰⁸ *Mên.*, 81a.

¹⁰⁹ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 111.

¹¹⁰ *Mên.*, 80d.

¹¹¹ *Mên.*, 80e.

Sócrates faz referência a sacerdotes, sacerdotisas e poetas que afirmam “que a alma do homem é imortal, e que ora chega ao fim e eis aí o que se chama morrer, e ora nasce de novo, mas que ela não é jamais aniquilada”¹¹². Com a imortalidade e devido a tantos nascimentos, a alma teria “visto tanto as coisas que estão aqui quanto as que estão no Hades, enfim, todas as coisas, não há o que a alma não tenha aprendido”¹¹³. Isso se aplica a tudo e mesmo ao tema do diálogo, ou seja, a virtude também já seria previamente conhecida pela alma e, assim, para aprender a seu respeito, deve-se rememorar sobre ela.

Nesse contexto, o aprendizado, definido como rememoração, permite que se considere a possibilidade de ir para além do que é conhecido, pois “nada impede que, tendo alguém rememorado uma só coisa – fato esse precisamente que os homens chamam de aprendizado – essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar”¹¹⁴. Tendo essa definição de aprendizado traçada, Mênon pede que Sócrates lhe ensine sobre isso, e Sócrates procede de forma irônica, pois ele teria acabado de explicar que não se ensina algo, mas sim que a alma rememora as coisas verdadeiras. Mênon se mostra interessado na possibilidade de aprender com Sócrates que aceita demonstrar a questão da rememoração. Assim, para a demonstração ser completa é chamado à conversa um escravo de Mênon. Sócrates questiona o escravo sobre uma superfície quadrada, tendo em vista a medida e proporcionalidade das laterais. Por meio de perguntas, Sócrates leva o escravo a responder sobre as medidas que teria ao dobrar a linha e qual superfície formaria. Em seguida, Sócrates continuou com as perguntas, aumentando a dificuldade, até o escravo não saber o que responder¹¹⁵.

Desde o início o escravo já não sabia qual era a medida em pés da superfície que se perguntou ao final do diálogo, mas a confiança de acreditar saber foi se esvaindo com o decorrer das perguntas, nesse ponto, além de não saber, tampouco acredita que sabe. Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de rememoração em que já está esse menino, fazendo sua caminhada? Estás te dando conta de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe. Mas o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora, porém, já julga estar em aporia e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe¹¹⁶.

Sócrates e Mênon concordam que o escravo está melhor nesse novo estado de aporia em relação ao assunto em pauta do que no início da interpelação feita a ele. Concordam ainda que a aporia não causou dano algum, e que foi algo proveitoso: “pois agora, ciente de que não

¹¹² *Mên.*, 81b.

¹¹³ *Mên.*, 81c.

¹¹⁴ *Mên.*, 81d.

¹¹⁵ Cf. *Mên.*, 82c-83e.

¹¹⁶ *Mên.*, 84b.

sabe, terá, quem sabe, prazer em, de fato, procurar”¹¹⁷, pois se não fosse a aporia ele não trataria de aprender o que acreditava saber.

Alcançada a aporia, Sócrates torna a perguntar e não a ensinar ou explicar: “examina, pois, a partir dessa aporia o que ele vai certamente descobrir, procurando comigo, que nada estarei fazendo senão perguntando, e não ensinando”¹¹⁸.

Direcionado pelas perguntas de Sócrates, o escravo chega à solução do problema em pauta, emergem nele noções de diagonal, superfície, dobro, mostrando que já existiam nele opiniões verdadeiras sobre as coisas que no início acreditava-se que ele não sabia. Sócrates demonstra com isso que as opiniões verdadeiras “acabam de erguer-se nele”¹¹⁹, e ainda que a partir de suas perguntas ele teria recuperado a ciência daquelas coisas. Assim, sem ter sido ensinado, mas sim interrogado, ele recuperou dele mesmo a ciência, ele rememorou.

Se a ciência demonstrada pelo escravo, não foi aprendida ou adquirida, na atual vida dele, pois ninguém lhe ensinou geometria, mas ele a tem, evidentemente tem origem em outros tempos, de quando não era ser humano¹²⁰. Sócrates busca evidenciar que as opiniões verdadeiras perpassam tanto o tempo humano quanto o não humano, através da alma imortal, e são despertadas pelos questionamentos e, assim, trazidas à ciência, por meio da rememoração.

A abordagem do escravo remonta ao método maiêutico utilizado por Sócrates e delineado por Platão de forma recorrente em seus diálogos. Inspirado no trabalho de sua mãe, que era uma parteira em Atenas, Sócrates apresenta-se com o um parteiro de ideias, agindo da mesma forma que ela, que tinha a habilidade de trazer ao mundo seres humanos, ajudando mães no processo do parto, ele também poderia colocar as almas dos jovens à prova, direcionando-os na progressão às verdades e levando-as a parir ideias. Ele poderia levar esses jovens, por meio de perguntas, a diferenciar “aquilo que é verdadeiro e legítimo daquilo que é falso e imaginário”¹²¹. Essa postura é descrita no diálogo *Teeteto* de Platão, onde Sócrates é apresentado como um parteiro do conhecimento, que frente às teses alheias busca trazer à tona o conhecimento. No entanto, para elucidar a questão, o argumento de Gabioneta parece apresentar algo importante:

Como Sócrates investiga as teses de supostos sábios, sem acrescentar nada a elas, como ele próprio afirma em vários lugares? Por um lado, pensamos que Sócrates é

¹¹⁷ *Mên.*, 84c.

¹¹⁸ *Mên.*, 84d.

¹¹⁹ *Mên.*, 85d.

¹²⁰ *Mên.*, 86a.

¹²¹ GABIONETA, 2015, p. 36.

ativo, quando investiga as teorias dos sábios na conversa com Teodoro e Teeteto; por outro lado, Sócrates será casamenteiro, não para indicar alguém para conviver com Teeteto, mas para identificar qual teoria pode ser aproximada de outra¹²².

Ou seja, tomar piamente o pressuposto de que não há intervenção de acréscimo algum durante o processo dialético e maiêutico de Sócrates, que levaria seus interlocutores a darem à luz novas ideias, não é algo tão simples assim, na medida em que ele realiza muitas vezes trâmites nos diálogos como sínteses e recortes de ideias e, outras vezes faz junções das teses de seus interlocutores com outras. No exemplo de Sócrates com o escravo, ele demonstra enorme entendimento no tema da geometria, tanto que o escravo, em certos momentos, apenas concorda com as colocações de Sócrates, que faz perguntas pertinentes de alguém que conhece o tema para fazer o escravo rememorar. Sua estratégia é traçar comparações entre superfícies e linhas a fim de fazer o escravo perceber semelhanças e chegar às opiniões verdadeiras sobre as interpelações feitas a ele. Segue exemplo de um momento do diálogo que mostra esses dois aspectos:

Pois dize-me tu. Não temos esta superfície aqui de quatro pés? Estás entendendo? – ESC. Sim, estou. – SO. E poderíamos acrescentar-lhe esta outra aqui, igual? – ESC. Sim. – SO. E esta terceira aqui, igual a cada uma dessas duas? – ESC. Sim. – SO. E não deveríamos completar com esta aqui o espaço no canto? – ESC. Perfeitamente. – SO. Então, não é assim que ficariam essas quatro superfícies iguais? – ESC. Sim. – SO. E então? Este todo vem a ser quantas vezes maior que esta superfície aqui? – ESC. Quatro vezes. – SO. Mas era-nos preciso uma que fosse o dobro; ou não te lembras? – ESC. Perfeitamente. – SO. E esta, que se estende de canto a canto, não é uma linha que corta em dois cada uma das superfícies? – ESC. Sim. – SO. E estas quatro? Não são linhas iguais, que circunscrevem cada superfície? – ESC. Com efeito, são. – SO. Examina pois. De que tamanho é esta superfície? – ESC. Não estou compreendendo. – SO. Estando aqui essas quatro superfícies, cada linha não separou uma metade dentro de cada uma delas? Ou não? – ESC. Sim, separou. – SO. Então, quantas superfícies desse tamanho há dentro desta? – ESC. Quatro. – SO. E quantas nessa aqui? – ESC. Duas. – SO. E quatro superfícies são o que de duas? – ESC. O dobro. – Então de quantos pés é esta superfície aqui? – ESC. De oito pés¹²³.

A partir de figuras que Sócrates foi montando e questionando o escravo, ele demonstrou sua própria habilidade sobre diagonais e proporções geométricas, e conduziu o escravo consigo ao seu conhecimento sobre o tema “– SO. Examina pois. De que tamanho é esta superfície? – ESC. Não estou compreendendo”¹²⁴. Então, Sócrates traça as comparações entre as figuras até que o escravo perceba a resposta, chegue a uma opinião própria verdadeira “– SO. – Então de quantos pés é esta superfície aqui? – ESC. De oito pés”¹²⁵. Sócrates busca,

¹²² GABIONETA, 2015, p. 36.

¹²³ *Mên.*, 84e-85b.

¹²⁴ *Mên.*, 85a-b.

¹²⁵ *Mên.*, 85a-b.

com isso, demonstrar que a verdade encontra-se na alma e que pode ser trazida à tona, à ciência, por meio de questionamentos.

Partindo do pressuposto de que as verdades estão na alma imortal e que para trazê-las à ciência é necessário tomar coragem para buscar rememorar-las, Sócrates propõe que os interlocutores do diálogo retomem juntos a procura pelo que seja a virtude, mas Mênon pede que voltem à pergunta original do diálogo, se a virtude pode ser ensinada. Segundo Goldschmidt, “Mênon aceita prosseguir a pesquisa. Mas a lembrança de seus fracassos ainda parece viva nele. Em vez de voltar a esta difícil questão de saber o que é a virtude, ele insiste com Sócrates para examinar a questão inicial”¹²⁶. O que faz com que Sócrates tenha de “violiar o princípio de partida: jamais se interrogar sobre a qualidade de um objeto do qual ainda se ignora a essência”¹²⁷.

Sócrates cede, então, ao propósito de Mênon e, ao invés de analisar antes o que seja virtude, ele propõe “que se examine a partir de uma hipótese se ela é coisa que se ensina ou se é como quer que seja”¹²⁸. A hipótese levantada por ele, como ponto de partida, é que o que se ensina ao homem é ciência e, se a virtude for uma ciência, então ela pode ser ensinada, caso contrário, não¹²⁹. O exame se direciona, desse modo, a partir da indagação se ela é ou não ciência, pois como ciência será passível de ser ensinada, mas se for algo contido na alma, será alcançada pela rememoração.

Antes de buscarem respostas a essa questão, porém, se a virtude seria ou não uma ciência, eles decidem considerar ainda outra hipótese, se virtude é um bem¹³⁰. Mênon admite, a partir das perguntas de Sócrates, que as coisas boas são proveitosas e que a virtude também é proveitosa. Com isso, há um acordo entre ambos de que a virtude é um bem. Essa afirmação é corroborada com a análise de outras coisas que são igualmente proveitosas, tais como saúde, força, incluindo nesse conjunto até mesmo a riqueza, a beleza e ainda coisas referentes à alma, como prudência, justiça, coragem, facilidade de aprender, memória e liberdade. Tal estratégia comparativa tem a finalidade de incluir a questão do ensino na discussão, pois se mal dirigido, ele pode trazer dano e, como já foi visto, para serem boas as coisas precisam ser dirigidas de forma correta¹³¹.

¹²⁶ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 111.

¹²⁷ GOLDSCHMIDT, 2002, p. 111.

¹²⁸ *Mên.*, 86e.

¹²⁹ Cf. *Mên.*, 87b.

¹³⁰ *Mên.*, 87e.

¹³¹ *Mên.*, 88a-b.

Tanto o que se aprende quanto o que se exercita será proveitoso e levará à felicidade quando isso for feito em companhia da razão, porém, desacompanhado da razão, poderá ser nocivo e levar ao contrário da felicidade¹³². Os interlocutores chegam à conclusão de que a virtude seria proveitosa, dependendo de “uma certa compreensão”¹³³. Assim, é a alma que fará essa correta condução: “Para o homem todas as outras coisas dependem da alma, enquanto que as coisas da própria alma dependem da compreensão”¹³⁴. Seguindo esse raciocínio, o ponto crucial para qualquer coisa ser proveitosa é a compreensão, “o proveitoso seria a compreensão”¹³⁵, e como já havia sido afirmado anteriormente que a virtude é proveitosa, então a virtude é a compreensão, “seja o todo da compreensão ou uma parte dela”¹³⁶. Neste ponto Sócrates entra em acordo com Mênon de que a virtude é uma ciência.

Com tal admissão, de que a virtude é uma ciência, imediatamente concordam que é um bem e que não há bem que não seja ciência. Sócrates então levanta a seguinte pergunta: “Se é assim, não é por natureza que os bons seriam bons, não é?”¹³⁷ e passa a demonstrar como o ser bom não é algo que se dá por natureza: já que, se as pessoas fossem boas por natureza, seriam guardadas para serem úteis à cidade quando atingissem idade, mas isso não acontece¹³⁸. Então, se os bons não são bons por natureza, será pelo aprendizado. Ainda mais depois de confirmada a hipótese de que a virtude é uma ciência, “se realmente a virtude é ciência, ela é coisa que se ensina”¹³⁹.

Sócrates questiona, então, se realmente a virtude seria uma ciência, pois se ela puder ser ensinada, como qualquer coisa que possa ser ensinada, existe a necessidade de mestres e de discípulos relativos a ela e, nesse caso, deveria haver mestres da virtude¹⁴⁰. Quanto a esses mestres, Sócrates afirma: “tendo eu frequentemente procurado mestres de virtude, fazendo de tudo, não consigo encontrar”¹⁴¹. É na procura dialética pelos mestres da virtude que Platão inclui o personagem Ânito¹⁴², ironicamente, para discutir sobre a virtude.

¹³² *Mên.*, 88c.

¹³³ *Mên.*, 88d.

¹³⁴ *Mên.*, 88e.

¹³⁵ *Mên.*, 89a,

¹³⁶ *Mên.*, 89b.

¹³⁷ *Mên.*, 89b.

¹³⁸ *Mên.*, 89b.

¹³⁹ *Mên.*, 89c.

¹⁴⁰ *Mên.*, 89d-e.

¹⁴¹ *Mên.*, 90.

¹⁴² Importante assinalar que Ânito foi um dos três acusadores de Sócrates em seu julgamento, juntamente Lícon e Meleto. Com isso, a ironia de o incluir nesse diálogo esclarece justamente o contraponto da avaliação de Platão sobre ser virtuoso e mestre da virtude. Aponta André Malta: “Figura mais importante dos três acusadores, Ânito era um democrata atuante. Tem uma pequena participação no diálogo *Mênon*, no qual mostra ojeriza aos sofistas e irritação com as palavras de Sócrates”. [PLATÃO. *Apologia de Sócrates precedido de Êutifron (Sobre a*

Para prosseguir na investigação, Sócrates busca paralelos e analogias no tratamento da questão: para se tornar um bom médico, a pessoa precisa ser encaminhada a um mestre médico, um sapateiro para um sapateiro, enfim, encaminha-se para quem domina a arte a ser aprendida e se apresenta como professor remunerado a quem quiser aprender¹⁴³. Para aprender a virtude, que é o que está em pauta, seguindo esse raciocínio, a pessoa interessada deveria se encaminhar àqueles “que professam ser mestres de virtude e se apresentam como disponíveis para ensinar a quem dos gregos deseje aprender, tendo fixado salário para isso”¹⁴⁴.

Segundo Sócrates, esses que dizem ser mestres, e estão disponíveis a ensinar em troca de dinheiro, seriam os sofistas. Ao que Ânito reage: “por Hércules, Sócrates, não blasfemes!”¹⁴⁵, afirmando ainda que os sofistas trazem ruína aos que os buscam e Sócrates responde com estranheza, pois se, além de não serem proveitosos, ainda arruinarem quem os procure, não faz sentido os sofistas receberem dinheiro em troca disso, afinal, se um sapateiro devolvesse os sapatos que recebe para consertar em estado pior do que recebeu, morreria de fome. Sócrates recorre à reputação de Protágoras, para exemplificar o sucesso de um mestre que adquiriu fortuna com sua sabedoria, tendo atuado por mais de 40 anos com excelente reputação¹⁴⁶. Sócrates acrescenta: “enganam e cobrem de ignomínia os jovens, segundo tuas palavras, sabendo o que estão fazendo, ou esse fato escapa também a eles? Estimaremos que estão loucos a esse ponto, estes que alguns afirmam serem os mais sábios dos homens?”¹⁴⁷.

Ânito diz que os sofistas não são loucos, mas sim aqueles que pagam a eles ao invés de expulsá-los de suas cidades. Sócrates pergunta o motivo da agressividade contra os sofistas, ao que Ânito responde que nunca se aproximou deles, admitindo assim seu pouco conhecimento sobre eles. Sócrates questiona, então, já que não encaminharia alguém aos sofistas, a quem ele encaminharia os jovens para aprender virtude? Ânito diz que a qualquer Ateniense que seja um homem de bem¹⁴⁸.

Sócrates então questiona se eles teriam se tornado bons espontaneamente, e Ânito diz que aprenderam de seus predecessores, que também foram homens de bem, “ou não te parece que houve muitos homens bons nesta cidade?”¹⁴⁹. Sócrates expressa que não duvida da

piedade) e seguido de Críton (Sobre o dever) / Platão; introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2016, p.67].

¹⁴³ *Mên.*, 90d-e.

¹⁴⁴ *Mên.*, 91b.

¹⁴⁵ *Mên.*, 91c.

¹⁴⁶ Cf. *Mên.*, 91d-e.

¹⁴⁷ *Mên.*, 92.

¹⁴⁸ Cf. *Mên.*, 92b-92e.

¹⁴⁹ *Mên.*, 93a.

existência de homens bons em Atenas, mas questiona se eles seriam também “bons mestres de sua virtude”¹⁵⁰.

Dessa forma, Sócrates continua sua pesquisa sobre o ensino da virtude através da busca pelos mestres. Sua intenção é clara, verificar se é possível relacionar o objeto do ensino com a maestria daqueles que se dizem mestres, a saber, os sofistas. Chegam à conclusão de que erram os pais que pagam por algo que seus filhos não terão, bons mestres de virtude. Contudo, embora ensinem várias coisas, talvez não ensinem a virtude, e isso não por não quererem, mas, talvez, por ela ser coisa que não se ensina¹⁵¹.

Sócrates retira do diálogo a consequência de que não existem mestres aptos a ensinarem a virtude porque ela não é ensinável. Do mesmo modo, como não há mestres “tampouco há alunos, logo a virtude não seria coisa que se ensina”¹⁵². Contudo, segue a questão acerca da maneira pela qual alguém pode tornar-se bom.

Sócrates acrescenta, então, que não somente a ciência correta, mas também a opinião correta pode guiar à ação correta, independentemente de a pessoa ter trilhado o caminho daquela ação e ter ciência sobre ela. As opiniões, contudo, são efêmeras. Elas “fogem da alma do homem, de modo que não são de muito valor”¹⁵³. Encadeadas, contudo, as opiniões tornam-se estáveis e passam a ter valor de ciência. Em todo caso, o ponto que interessa é que, torne-se o homem virtuoso, seja pela ação da ciência ou da opinião, o fato é que em nenhum desses casos, pode-se afirmar se ele é ou não virtuoso por natureza.

Se a virtude não é por natureza e também não é uma ciência, pois não encontraram mestres para ensiná-la, logo concordam que ela deve ser de outra ordem, a virtude se dá graças a uma “feliz opinião”¹⁵⁴. Sendo que, em muitas vezes, alguns homens não sabem nada das coisas que fazem ou dizem, mas realizam com sucesso muitas coisas boas. O que tornaria “justo chamar divinos esses homens, esses que, não tendo disso a inteligência, realizam com sucesso muitas e importantes coisas”¹⁵⁵. Por exemplo, oráculos, adivinhos inspirados, todos do gênero poético, ou políticos, sem nada saber das coisas que dizem, realizam grandes feitos, “inspirados que são e possuídos pelo deus”¹⁵⁶. Outros exemplos, dessa aproximação entre o

¹⁵⁰ *Mên.*, 93b.

¹⁵¹ Cf. *Mên.*, 93b-94e.

¹⁵² *Mên.*, 96c.

¹⁵³ *Mên.*, 98a.

¹⁵⁴ *Mên.*, 99c.

¹⁵⁵ *Mên.*, 99c.

¹⁵⁶ *Mên.*, 99d.

divino e a realização de coisas boas se tem quando as mulheres chamam os bons homens de divinos ou os lacedemôneos elogiam os homens bons como divinos¹⁵⁷.

Por fim, Sócrates afirma que “a virtude não seria nem por natureza nem coisa que se ensina, mas sim por concessão divina, que advém sem inteligência àqueles aos quais advenha”¹⁵⁸. Mesmo com essa conclusão de que a virtude advém aos virtuosos por concessão divina, Sócrates deixa o assunto em aberto, ao afirmar: “o que é certo sobre isso saberemos quando, antes de emprendermos saber de que maneira a virtude advém aos homens, primeiro emprendermos em pesquisar o que é virtude em si e por si mesma”¹⁵⁹. Evidencia-se assim que, embora o diálogo tenha chegado ao final, Sócrates não se mostra contente com a lacuna que ficou nele, visto que seria necessário antes de enveredar por tais caminhos, ter pesquisado “o que é a virtude em si e por si mesma”¹⁶⁰, o que não foi feito e teria ficado para outra ocasião.

Ao finalizar tal pesquisa sobre a virtude, no diálogo *Mênon*, Sócrates mantém a inconclusividade que o método dialético pode levar, porém exercita-se no método para esclarecer cada parte da pesquisa e cada concepção relacionada. Esse exemplo da prática da dialética que encontramos no diálogo pode ajudar nas experiências filosóficas iniciais com a filosofia no Ensino Médio, mesmo evidenciando que a contradição, a confusão e o desânimo podem abater os interlocutores. Isso porque Sócrates demonstra com a dialética que é possível chegar às verdades, que elas estão na alma e que se pode rememorá-las bastando para isso coragem e disposição, atitudes que o escravo de Mênon apresentou no decorrer da conversa.

Enfim, cada transição, cada provocação, cada quebra, cada tentativa de resposta, compõem o aprofundamento da argumentação e fazem os interlocutores seguirem com a investigação, no intuito de chegarem o mais próximo possível de verdades que já estão contidas previamente na alma. Certamente, o pressuposto da possibilidade de se ensinar virtude em Platão, está ligado à imortalidade da alma e sua convivência com as verdades no mundo inteligível antes do nascimento corpóreo. Em outras palavras, para Platão, como visto nesse capítulo, é justamente o jogo vivo da dialética que constitui o método racional mais indicado para se alcançar as verdades inteligíveis, as quais estão na alma e, perante as quais, cabe a cada um empenhar-se em rememorá-las.

Apresentando tais conceitos como pano de fundo, é possível tratar agora da concepção de educação e formação que Platão aponta n’*A República*, uma forma de conduzir lentamente

¹⁵⁷ Cf. *Mên.*, 99d.

¹⁵⁸ *Mên.*, 100a.

¹⁵⁹ *Mên.*, 100a.

¹⁶⁰ *Mên.*, 100b.

as almas, em especial aquelas mais bem dotadas, ao conhecimento verdadeiro. O aporte pretendido é que a alegoria da caverna possa ser um ponto de partida para as discussões sobre conhecimento do senso comum ou as ilusões das aparências em contraponto com o conhecimento verdadeiro ou posturas e afirmações que passam pela crítica. Ao certo, conforme veremos adiante, esses movimentos da teoria do conhecimento de Platão podem ser compreendidos e utilizados pelos jovens do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO N'A *REPÚBLICA* DE PLATÃO

Platão, em especial, em sua obra *A República*, apresenta um ensaio teórico sobre a constituição de um modelo ideal de cidade – a qual seria governada por filósofos, os únicos com formação adequada e suficiente para reger a cidade com foco na verdade, promovendo a justiça tanto no âmbito privado quando no público. Para tanto, os filósofos teriam uma formação diferenciada, a qual é descrita no Livro VII da obra.

Tendo em vista essa formação, este terceiro capítulo tem o objetivo de explorar a questão da educação em Platão, tomando o Livro VII d'*A República* como referência para a compreensão daquele processo educativo. Em um primeiro momento será abordado o processo formativo de um filósofo autêntico, conforme é proposto por Platão, como um direcionamento de alma que objetiva o Bem – conhecimento supremo no meio inteligível – capaz de iluminar as verdades inteligíveis, o que significa uma busca pelas verdades em oposição ao contentamento com aparências fragmentárias e passageiras. Num segundo momento, será examinada a teoria das ideias, que culminará na análise da linha seccionada, que é central na explicação platônica para o processo educativo, visto que define os graus do conhecimento e o trajeto a ser percorrido em direção ao desenvolvimento da dialética. Deve-se lembrar que Platão confere à dialética a capacidade de prestação de conta das essências, de se ter acesso à verdade, expressando em palavras no que consiste a ideia do Bem. No terceiro momento será mostrado, o programa de formação de Platão, com foco nos conhecimentos necessários para a formação do filósofo, em termos de disciplinas. Assim, é necessária a compreensão da sequência de conteúdos, propostos por Platão, para o direcionamento da alma do mutável para o essencial, tendo como último nível formativo a dialética – por meio da qual se pode chegar o mais próximo possível do mundo inteligível, isso por meio da razão, sem se servir dos sentidos, para que, somente pela inteligência, se chegue ao Bem. Na última parte deste capítulo, a análise da alegoria da caverna se direcionará para explorar as potencialidades do mito enquanto expressão daquele processo de elevação da alma rumo ao Bem. Tal como o filósofo é formado, por meio da dialética, movimentando-se na direção ao Bem, também outros prisioneiros podem realizar movimento análogo, libertando-se das correntes e indo em direção à saída da caverna para conhecer o mundo exterior.

3.1. Reminiscência e o movimento educativo: a passagem do sensível ao inteligível

No Livro VII d'*A República* Platão faz a descrição da preparação dos autênticos filósofos. Nele são enumeradas as suas qualidades para que ocupem lugares no governo da cidade ideal e, em especial, trata do modo de formá-los para que alcancem o saber mais elevado que é vislumbrar a ideia do Bem. Toda essa preparação é finalizada com o uso da dialética, para afastar qualquer equívoco no processo de apreensão da ideia do Bem. Com salienta Bernard Pieltre, ao afirmar que “o Livro VII de *A República* descreve as diferentes etapas de ascensão de um filósofo para a sabedoria suprema – a ciência do Bem – com o único propósito de torná-lo apto a governar a Cidade ideal”¹⁶¹. Assim, atingir a ideia do Bem corresponde à meta da busca pelo conhecimento proposta por Platão, que é o objetivo final dessa formação. O filósofo deve ser apto a desenvolver pensamentos abstratos, e ser preparado para atingir “a essência de cada coisa”¹⁶², o que o fará “capaz de distinguir a natureza essencial do Bem, isolando-o de todas as outras ideias”¹⁶³.

Novamente nesse diálogo Platão reforça o uso do método dialético como único capaz de realizar seus propósitos:

O método da dialética é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada e eleva-a às alturas, utilizando como auxiliares para ajudar a conduzi-los as artes que analisámos¹⁶⁴.

De fato, essa perspectiva da dialética, como um caminho para o conhecimento daquilo que é essencial, é conduzido ao seu patamar mais elevado no livro VII d'*A República*, quando Platão expõe a formação do filósofo e o objetivo de chegar a avistar a ideia do Bem, associando a formação filosófica à ideia do Bem¹⁶⁵. Como ocorre no diálogo *Mênon*, a dialética emprega a linguagem e as palavras com maestria, porém de forma rigorosa, pois busca a verdade acerca das coisas. Por meio do diálogo bem conduzido tem-se uma melhora nas repostas, nos argumentos, permitindo suprimir eventuais equívocos, pois a relação entre

¹⁶¹ PIETTRE, 1985, p. 39.

¹⁶² *Rep.*, 534b4.

¹⁶³ *Rep.*, 534b10-11.

¹⁶⁴ *Rep.*, 533c10-d4.

¹⁶⁵ Lembrando que, conforme afirma Platão, não é qualquer um que consegue se estabelecer nessa arte dialética argumentativa e ser filósofo. No Livro VI ele explana sobre “Quem é que é filósofo e que o não é” (484a), ressaltando que um filósofo é aquele capaz de atingir o que se mantém sempre do mesmo modo, em contraposição a quem não o é, e que se perde no múltiplo e variável. O filósofo não tende a inclinações muito violentas, alguém com natureza covarde, grosseira, ambicioso, vaidoso, insociável, selvagem, desagradável e injusto, não poderia ser verdadeiro filósofo, pois esse distingue na alma, desde cedo, ser justa, cordata e ordenada (486b). A “disposição inata facilitará o acesso à forma de cada ser essencial” (486d).

perguntas e respostas vai, pouco a pouco, levando os interlocutores para longe daquilo que é mutável e conduzindo o raciocínio para as essências.

O diálogo, metodologicamente conduzido permitiria que a reflexão chegasse a tal ponto que a compreensão de que há uma passagem entre o que é sensível, ou visível, e o inteligível ficaria evidente aos interlocutores. Essa passagem é conhecida como a teoria dos dois mundos, visto que a categoria do mutável estaria no mundo sensível, aquele das aparências, imperfeitas, cheias de subjetividades e opiniões, ao passo que as essências estariam no mundo inteligível, o qual abrange as verdades, as ideias imutáveis e universais.

Os sentidos são responsáveis pela apreensão das coisas próprias do mundo sensível. Mas quem se atém a eles acaba se prendendo apenas às manifestações da justiça e da beleza, por exemplo, sem ater-se às verdades relativas a elas, às próprias ideias de beleza e de justiça. Os sentidos acabam, desse modo, representando um obstáculo ao conhecimento, visto que encontram múltiplas opiniões sobre as coisas, contraditórias entre si, parciais e precárias, derivadas do espetáculo sensível, além de despertarem diferentes interesses, como é o caso das motivações egoístas em relação aos bens materiais, ou das paixões que envolvem o corpo. Platão alerta que o corpo e todas as suas motivações e influências podem desviar a pessoa da busca da verdade, deixando de lado o que realmente constitui cada coisa, fazendo o indivíduo se deixar conduzir apenas por aquilo que é perecível e que é apreendido pelos sentidos, prendendo-se cada vez mais no mundo sensível.

Para Platão, ‘as ideias são as causas’ de tudo o que existe no mundo visível. Em outras palavras, todas as coisas da natureza, da matéria aos astros, passando pelas plantas, pelos animais, pelos homens, etc., só existem enquanto participam de realidades mais perfeitas, ou seja, de realidades ideais. As ideias são as causas de tudo que existe, como os seres reais são causas de suas sombras e de seus reflexos¹⁶⁶.

No exemplo da busca por beleza e por justiça em Platão, é interessante ressaltar que um corpo belo não é a beleza, mas sim uma representação imperfeita da ideia de beleza projetada do mundo inteligível para o sensível, em outras palavras, o ideal de beleza causa representações imperfeitas de corpos belos no mundo sensível, do mesmo modo como uma lei bem elaborada, em termos de justiça, não é o justo em si, mas, no seu extremo, uma representação precária da ideia de justiça. Isso que se tem em relação ao belo e ao justo, se aplica a todas as coisas do mundo sensível, que são sempre cópias imperfeitas que surgem e desaparecem, finitas, mutáveis, efêmeras e instáveis, feitas de modelos estáveis, eternos, imutáveis, perfeitos do mundo inteligível.

¹⁶⁶ PIETTRE, 1985, p. 26.

A problematização do tema do conhecimento em Platão deve levar em conta que o homem que se prende firmemente às apreensões corpóreas, do mundo sensível, acabará iludido e, cada vez mais, aprisionado à convicção de que o sensível é o único mundo existente, afastando a alma de bens realmente preciosos, como as verdades. O ser humano, tendo em vista sua vida no mundo sensível, atado a um corpo, e enxergando a realidade através dos sentidos não chegaria à verdade, pois nenhuma verdade “é transmitida aos homens por intermédio da vista ou do ouvido”¹⁶⁷. Quanto mais preso às convicções materiais e relativas ao corpo, mais as pessoas ficarão retidas no mundo dos sentidos. As convicções produzidas pelos sentidos correspondem a uma “espécie de pesos de chumbo, que são da família do mutável e que, pela sua inclinação para a comida e prazeres similares e gulodices, voltam a vista da alma para baixo”¹⁶⁸. É nessa mesma direção que Platão afirma, no *Fédon*:

O corpo de tal modo nos inunda de amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, enfim, uma infinidade de bagatelas, que por seu intermédio não recebemos na verdade nenhum pensamento sensato; não, nem uma vez sequer! Por culpa sua ainda, e por causa de tudo isso, temos preguiça de filosofar¹⁶⁹.

É nessa condição, retida em um mundo corpóreo, junto a projeções imperfeitas do mundo inteligível, que a alma estaria apartada dos modelos ideais. Contudo, o fato de ela, mesmo assim, aspirar por encontrar as verdades perenes, as ideias, significaria que, em algum momento da eternidade, essa alma acessou o mundo inteligível, tendo contato com as verdades.

A alma humana, antes do nascimento — antes de prender-se ao cárcere do corpo —, teria contemplado as ideias enquanto seguia o cortejo dos deuses. Encarnada, perde a possibilidade de contato direto com os arquétipos incorpóreos, mas diante de suas cópias — os objetos sensíveis — pode ir gradativamente recuperando o conhecimento das ideias. Conhecer seria então lembrar, reconhecer. A hipótese da reminiscência vem, assim, sustentar a hipótese da existência do mundo das formas¹⁷⁰.

É diante dessa possibilidade que Platão concebe a sua ideia de educação, pois reconhece que ao nascer, presa ao corpo e aos seus limites físicos, a alma esquece a verdade. No movimento da passagem do sensível ao inteligível a alma relembra as ideias outrora conhecidas. Ou seja, o plano educacional de Platão leva em conta, n’*A República*, que o conhecimento é uma lembrança, ou seja, depende da reminiscência. Neste processo de

¹⁶⁷ *Féd.*, 65b.

¹⁶⁸ *Rep.*, 519a10-b2.

¹⁶⁹ *Féd.*, 66c.

¹⁷⁰ PLATÃO. *Diálogos / Platão*; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. XVII. (Os pensadores).

relembrar:

a educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso¹⁷¹.

A educação seria justamente o meio de direcionar as almas para olhar na direção da verdade, para a ascensão do olhar para o mundo inteligível, permitindo à alma libertar-se dos pesos que a puxam para baixo, para o mundo sensível. A educação seria marcada pela ideia de reminiscência. O instruir-se não seria outra coisa que recordar.

Por meio da educação não se introduz uma ciência nova na alma. O objeto do conhecimento já está nela, cabendo a cada um esforçar-se em se afastar dos erros e ilusões ocasionados a quem se fixa nos sentidos e se cristaliza no mundo sensível e aos pormenores corpóreos, para voltar-se para as verdades - o que, reiterar-se, faz da educação uma forma de exercício de reminiscência.

Nesse quesito específico de Platão quanto ao conhecimento, de que conhecer não estaria desvinculado do plano corpóreo, vital, mas sim que se deve buscá-lo em outra esfera, mesmo estando limitado ao mundo sensível, percebe-se que direcionar a alma para cima, prescinde uma postura de vida. A postura consiste no filósofo abster-se dos erros e ilusões dos sentidos, desejos, temores e de impulsos desequilibrados que o levam para baixo, impedindo-o de voltar-se ao inteligível e ao seu nível mais supremo, ao Bem. O conhecimento é conquistado a partir de uma atitude perante a vida que vai além do uso da inteligência, visto que existem mais esferas de vida que também precisam estar alinhadas para que se contemple e compreenda efetivamente as questões inteligíveis. Por exemplo, alguém que se deixa levar pelos desejos e impulsos do âmbito sensível não se afastará suficientemente dos erros corpóreos para confirmar a verdade última, o Bem, que está no plano mais supremo e oposto aos sentidos, na caminhada pelo conhecer.

No *Fédon*, Platão introduz essa questão da reminiscência e do direcionamento da alma de forma bem evidente: “aprender, diz ele, não é outra coisa senão recordar” e, assim sendo, “não há dúvida que, numa época anterior, tenhamos aprendido aquilo de que no presente nos recordamos”¹⁷². Também no *Fédon* o filósofo evidencia a questão do direcionamento da alma, do papel educador do diálogo, na medida em que, ao interrogar um homem, “se as perguntas são bem conduzidas, por si mesmo ele dirá, de modo exato, como as coisas realmente são. No

¹⁷¹ *Rep.*, 518d2-6.

¹⁷² *Féd.*, 72e

entanto, esse homem seria incapaz de assim o fazer se sobre essas coisas não possuísse um conhecimento e um reto juízo”¹⁷³.

Tendo em vista o modo como se produz o conhecimento em Platão, como reminiscência, num processo direcionado pela educação, cabe retomar a questão da finalidade de educação para o filósofo, que é o Bem. O conhecimento do Bem, que irá gerar e intermediar o acesso das essências do mundo inteligível, ou seja, o conhecimento do Bem que irá levar o filósofo a rememorar as demais ideias.

No fim do livro VI d’*A República* e início do VII, Sócrates compara a ideia do Bem, que ele quer mostrar aos seus discípulos, ao Sol, visto que, da mesma forma que o Sol ilumina os objetos no mundo sensível e permite que eles sejam vistos, o Bem possibilitaria à alma o acesso à realidade inteligível. O Bem, como Platão o compreende, é mostrado no Livro VI por meio de uma analogia com a visão, com o ver e o ser visto. Segundo ele, por mais que exista a visão nos olhos e a cor na coisa a ser vista, não será possível aos olhos ver as coisas e suas cores, se não for adicionado o fator luz. Quem oferece a luz e, assim, nos permite ver é o Sol. Analogamente, no que diz respeito à alma, o filósofo afirma que, “quando ela se fixa num objeto iluminado pela verdade e pelo Ser, compreende-o, conhece-o e parece inteligente; porém, quando se fixa num objeto ao qual se misturam as trevas, o que nasce e morre, só sabe ter opiniões”¹⁷⁴. Desse modo, tem-se o papel da ideia da Bem nesse processo e a sua primazia, pois “o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder, é a ideia do Bem”¹⁷⁵. Em resumo, o Bem seria um meio para a alma chegar à verdade, de certo modo, ao mundo inteligível, assim como o Sol é meio para a vista observar os objetos no mundo sensível. Tanto o Bem como o Sol, nesse contexto, são condição de existência de seus mundos, um inteligível outro sensível.

o sol proporciona às coisas visíveis, não só, segundo julgo, a faculdade de serem vistas, mas também a sua gênese, crescimento e alimentação, sem que seja ele mesmo a gênese; e para os objetos do conhecimento, dirás que não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionada pelo Bem, como também é por ele que o Ser e a essência lhes são adicionadas, apesar do Bem não ser uma essência, mas estar acima e para além da essência, pela sua dignidade e poder¹⁷⁶.

O Bem, assim, ultrapassa uma função de um simples meio que proporcionaria à alma a compreensão das essências, antes seria uma espécie de “essência” das essências. É ele que adiciona Ser às essências.

¹⁷³ *Féd.*, 73a.

¹⁷⁴ *Rep.*, 508d6-9.

¹⁷⁵ *Rep.*, 508e1-3.

¹⁷⁶ *Rep.*, 509b2-12.

A segunda analogia possível, nesse contexto, consiste em comparar o mundo sensível à caverna e, o mundo inteligível corresponderia à ascensão do prisioneiro ao mundo exterior, apresentados no livro VII d'*A República*. Seguindo o uso de analogias, o filósofo apresenta outra possível comparação que é a analogia da linha dividida, que envolve, igualmente, tanto a questão do Bem quanto a do conhecimento. Um ponto central para o tema da formação do filósofo, pois, põe a descoberto os diferentes níveis e as diferentes dimensões do conhecimento.

Dessa forma, Platão expõe as prerrogativas para que se estabeleçam as condições de uma cidade ideal, na qual o filósofo seria o governante, pois ele administraria a cidade tendo como modelo a ideia do Bem. Nesses termos, pensar que toda a obra *A República* se estabelece ora como um tratado político, ora como um tratado epistemológico e ora como um tratado educativo, é também compreender que todas essas dimensões da vida humana estão imbricadas na filosofia de Platão. Assim, assertivamente, a pesquisa busca elucidar como ocorre essa passagem do sensível ao inteligível, e como na formação do filósofo pode-se vislumbrar o melhor governo da cidade perfeita/ideal. Em todo o percurso proposto por Platão está o método dialético como principal movimento de ascensão à ideia do Bem. Nesse contexto, como visto, o filósofo seria o mais próximo da verdade sobre o Bem, a justiça ou a beleza, e isso deveria constrangê-lo ao comando da cidade.

É nossa função, portanto, forçar os habitantes mais bem dotados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o Bem e a empreender naquela ascensão e, uma vez que a tenham realizado e contemplado suficientemente o Bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado¹⁷⁷.

Ou seja, para Platão seria uma obrigação dos filósofos tornarem-se governantes. Após a ascensão às verdades, por meio do conhecimento do Bem, devem estar agora coagidos “a cuidar dos outros e guardá-los”¹⁷⁸. Outra razão para filósofos governarem é por eles serem “realmente ricos, não em dinheiro, mas naquilo em que deve abundar em quem é feliz – uma vida boa e sensatez”¹⁷⁹. Alguém que fosse sedento por bens materiais, ao entrar na vida pública iria gerar disputas por esses bens e também por poder, enquanto os filósofos, como já são felizes com aquilo que têm, estariam em melhor condição de governar, visto que não estariam enamorados pelos bens e pelo poder¹⁸⁰.

¹⁷⁷ *Rep.*, 519c9-d4.

¹⁷⁸ *Rep.*, 520a10.

¹⁷⁹ *Rep.*, 521a3-5.

¹⁸⁰ Cf. *Rep.*, 521a-b.

Com uma educação dirigida ao Bem e a todas as verdades imutáveis, os filósofos teriam condição de orientar também as demais classes, para que cada uma viesse a agir também em função do todo, para que cada uma pudesse atuar em proveito do todo.

Por todos esses motivos, na cidade ideal delineada por Platão n’*A República*, a atenção com a formação dos governantes tem um lugar central. Eles recebem a melhor e mais completa educação para o bem deles, mas em especial, para o bem dos demais cidadãos. Neles a atividade política não se separa das atividades filosóficas. Assim, enquanto governantes, devem ser capazes de descer à escuridão da caverna, de reconhecer não tanto as imagens projetadas nela, mas as coisas a que elas remetem, pois eles teriam, mais do que qualquer outro, “contemplado a verdade relativa ao belo, ao justo e ao bom”¹⁸¹.

Com isso, é possível perceber que o processo educativo em Platão apresenta muitas dimensões, tanto ligadas ao conhecimento, como à passagem do mundo sensível ao inteligível, quanto também ao método dialético que leva à seleção, educação e formação dos filósofos. Estes teriam a obrigação de governar a cidade com a justiça e a sabedoria adquiridas no processo que os faz ascender à ideia do Bem.

A experiência intelectual em Platão corresponde a uma caminhada, um deslocamento em direção à verdade e repouso na contemplação dela. Essa percepção do conhecimento adquirido como processo de deslocamento de um ponto (onde a verdade não está) a outro ponto (no qual se deve repousar, onde a verdade encontra-se), fica visível ao se pensar na teoria dos dois mundos – mundo sensível de apreensões distorcidas pelos erros dos sentidos, em direção, através da dialética *noética*, ao mundo inteligível, com as verdades e a manifestação suprema do conhecimento, o Bem; também fica evidente com a analogia empregada por Platão na alegoria da caverna – que expressa a subida do prisioneiro de uma caverna subterrânea ao mundo exterior iluminado pelo sol – e; ainda, também fica perceptível na analogia do processo do conhecer expressado na linha dividida – a qual, por sua vez, demonstra os graus do conhecimento que o filósofo deve galgar para chegar ao Bem.

Essas três configurações mostram, então, essa questão do deslocamento no processo do conhecer, evidenciam esse modo de conhecer delineado como uma correção do olhar para que se deixe de lado a convicção de opiniões obtidas por meio de apreensões dos sentidos tomadas como verdadeiras, assim como a crença nas sombras como única realidade possível e, por fim, o grau mais afastado da verdade, o da imaginação. Para que se alcancem as

¹⁸¹ *Rep.*, 520c7-8.

verdades inteligíveis, o mundo exterior à caverna, iluminado pelo Sol e, ainda, a contemplação final *noética* do Bem.

Nesse item da dissertação, abordou-se a primeira dessas três configurações percebidas quando se analisa o deslocamento no processo intelectual, referente à teoria dos dois mundos. Nos dois próximos itens, serão abordadas as outras duas configurações. Assim, passamos à análise da linha seccionada do conhecimento para compreender como o mundo sensível e o inteligível se relacionam durante a formação do filósofo.

3.2. A linha seccionada do conhecimento

O trajeto a ser percorrido em direção ao desenvolvimento da dialética, com a finalidade do conhecimento do Bem, é difícil. Expandir a capacidade humana e iluminar o mundo e os objetos, permitindo aos olhos enxergarem, exige grande esforço. Como já foi considerado anteriormente, Platão traça uma comparação entre o Bem e o Sol. O Sol oferece sua luz e ilumina, permitindo aos seres humanos enxergar os objetos, ou seja, é o Sol que os torna visíveis. O Bem permite que nossa inteligência perceba os objetos do mundo inteligível, trazendo todo o esplendor das ideias. Assim, o mundo sensível é iluminado pelo Sol e o mundo inteligível é iluminado pelo Bem.

A essa analogia Platão acrescenta outros elementos, e o faz por meio do tracejo de uma linha reta segmentada na qual dispõe os diferentes graus dos dois mundos. Primeiramente, essa linha é dividida em duas partes, uma parte representando o mundo sensível, e a outra, o mundo inteligível. Em seguida, divide-se cada uma dessas partes em duas, totalizando quatro partes ao longo da linha segmentada. Cada segmento define um grau de clareza e de verdade a ser atingidos pelo intelecto humano. No mundo sensível, os segmentos simbolizam a apreensão do intelecto, primeiro, quando se coloca frente a imagens e, segundo, frente a objetos. No mundo inteligível, os segmentos representam, primeiro, os objetos matemáticos e, segundo, as ideias. Os graus de clareza indicados na linha ficam na seguinte ordem crescente, quanto à aquisição de verdades pelo intelecto: imagens, objetos (mundo sensível); e objetos matemáticos e ideias (mundo inteligível).

O grau mais afastado da verdade é o da imaginação, que se refere à visão apenas de sombras, de reflexos, de imagens: é o primeiro estágio da representação sensível. O segundo grau da representação sensível é o da crença: nele se lida com objetos, sejam genuínos ou artificiais, sendo que acredita-se na existência deles. O terceiro grau de representação já se localiza na parte inteligível da linha: são as representações matemáticas, passíveis de serem

manifestadas com base em uma espécie de auxílio sensível às ideias. Por fim, o quarto grau diz respeito às ideias. A esse último grau, o intelecto só pode ter acesso pelo caminho da dialética. Em Platão, as ideias são objeto da dialética e só podem ser acessadas através de um longo caminho.

A representação da linha segmentada busca esclarecer como é possível que o intelecto humano parta de um baixo grau de verdade (imaginação), de realidade, de luminosidade, e consiga atingir um grau mais alto em realismo, em luminosidade (ideia). A analogia apresentada entre o Bem e o Sol, a linha segmentada e a alegoria da caverna reforçam a preocupação de Platão em expor as dificuldades de se educar para o governo de uma cidade justa. Ou seja, o intelecto pode transitar pelos diferentes estágios de verdade e de conhecimento; transitar de singularidades sensíveis da realidade sensível para a busca dos universais.

Platão considera que as ideias constituem um mundo à parte, independente, inteligível, um mundo do intelecto. Ao passo que a multiplicidade e os singulares cheios de aspectos distintos e características diversas, que constituem o mundo sensível, seriam cópias dessas ideias. Sendo cópias, nunca seriam perfeitas, pois o mundo sensível constitui-se de singulares que nunca trarão ao intelecto a verdade. Uma verdade só pode ser acessada após a representação percorrer os quatro graus da linha seccionada e chegar ao mais alto nível, atingido unicamente pela via do pensamento.

E como alguém pode fazer esse percurso todo e levar seu grau de representação chegar ao inteligível? Mais uma vez, através do exercício da dialética. Mas como desenvolvê-la, como elevar a capacidade dialética ao ponto de ela acessar às ideias e ao Bem? Platão propõe uma lapidação, uma certa “melhoria” no programa de formação de jovens de sua época. Sua proposta não era muito diferente do que já se aplicava no sistema educacional dos séculos V e IV a.C. em Atenas, mas os seus esforços dirigiam-se de forma particular pelo objetivo de que os jovens talentosos pudessem chegar a ser filósofos. Essa proposta recebe, ainda no Livro VII, uma sequência de conteúdos a serem seguidos pelos jovens com habilidades filosóficas. Essa série de conteúdos corresponde às disciplinas que serão indicadas no próximo item, assim como a idade apropriada para empreender o conhecimento de cada uma delas.

3.3. As disciplinas para formação do filósofo

No programa de formação do filósofo, Platão busca expor uma sequência de conteúdos que não estava muito longe no que consistia uma boa educação entre os séculos IV

e V a.C. em Atenas. Porém, em seu projeto de educação filosófica, ele estabelece uma habilidade em especial na alma filosófica, a de aproximar-se das ideias, de facilitar a passagem da alma da mutabilidade à verdade e à essência das coisas que aparecem ao homem no mundo sensível. É em função dessa habilidade que seriam ministradas as disciplinas do programa, a saber, a aritmética, a geometria (plana), a estereometria (geometria tridimensional), a astronomia (estudo dos corpos sólidos em movimento) e a harmonia. Todas elas teriam a função de preparar o espírito para a última ciência, a dialética. Para Platão, a dialética deveria ser praticada apenas por pessoas maduras e comprometidas com o debate que busca a verdade, assim, somente os espíritos mais aptos para o movimento na direção da verdade última poderiam ser selecionados para estudar a dialética.

Esses espíritos mais aptos para a dialética são aqueles capazes de não se deixarem perturbar por experimentos de prazer ou dor¹⁸². Assim como eles, são raros também os predicados exigidos deles, predicados que, no geral, nascem separadamente. Assim, normalmente as capacidades de “aprender com facilidade, memória, agudeza e prontidão de espírito”, que existem nos filósofos, “não combinam naturalmente com a energia e grandeza da alma capazes de fazerem levar uma vida sóbria, com tranquilidade e segurança”¹⁸³. Possuir essas qualidades, e especialmente em conjunto, é pouco comum, o que torna o papel da escolha dos filósofos e o cuidado com sua formação uma preocupação de primeira ordem na *República*. Uma formação que envolve, ainda, provas relativas a temores e prazeres ao lado do exercício em muitas ciências.

Trata-se de uma formação que percorre um longo caminho, passando pelas diferentes ciências com o intuito de atingir a meta, que é a ideia de Bem¹⁸⁴, “a mais elevada das ciências”¹⁸⁵. É em função dela que as demais tornam-se valiosas. Percorrendo esse árduo caminho, chegando à aptidão dialética, tais jovens conseguirão acessar, ou ao menos se aproximar, das verdades do mundo inteligível, iluminadas pelo Bem.

Como foi visto anteriormente, chegar às verdades e às essências não se faz pelo caminho das experiências sensíveis, do conhecimento baseado na multiplicidade, na imprecisão e na contradição sobre as quais as opiniões se pautam. Estar acima da superficialidade e parcialidade das opiniões e não se deixar levar pelas impressões sensíveis, próprias ou de outrem, e ter o cuidado para não tomar alguma aparência por verdade, é próprio das almas filosóficas. O argumento de Platão é que para as diversas manifestações e

¹⁸² Cf. *Rep.*, 503a.

¹⁸³ *Rep.*, 503c2-6.

¹⁸⁴ Cf. *Rep.*, 504c.

¹⁸⁵ *Rep.*, 505a4.

opiniões sobre beleza no mundo sensível, sempre há a ideia de beleza no inteligível, bem como a justiça inteligível para as diferentes manifestações de justiça no mundo sensível.

Tendo como pressuposto essas diretrizes, no processo do conhecimento em Platão, é interessante ter presente também que ele considera o corpo como um obstáculo para se alcançar aquela verdadeira realidade, pois estaria ligado ao mundo das mudanças e da finitude sensível. O corpo, nesse sentido, corresponde a uma forma de se enxergar a realidade através do filtro dos desejos que, por sua vez, produzem ilusões e enganos, dentre as quais destaca-se a convicção de que existe apenas a realidade sensível. Um filtro que confere uma importância exacerbada aos prazeres e aos sofrimentos, que afastam a alma do que realmente é valioso e verdadeiro. A prisão corpórea afasta a alma do que é imortal, essencial e divino, afastando-a das ideias.

A distinção entre o real e a cópia imperfeita adquire, em Platão, proporção cosmológica, tornando as ideias, causas e, as coisas sensíveis, cópias variáveis do modelo ideal. No mundo sensível, tem-se sempre reflexos imperfeitos da beleza em si e da justiça em si, tal como os seres são causas das sombras que possuem os seus contornos. Partindo da ideia de que essa dimensão da verdade em si, de belo, de justo não deriva do conhecimento que se tem no mundo corpóreo, mas da reminiscência que se tem delas, a partir da ideia de que a alma teria contemplado essas ideias antes de adentrar ao corpo, reitera-se que recordar também possui um papel central nessa formação do jovem.

A filosofia seria um preparo, uma formação, que leva à contemplação dos modelos originais do mundo inteligível. Tendo em mente as concepções de Platão sobre a alma humana, imaterial e imortal, que já teria contemplado a verdade no mundo inteligível, deve buscar, mesmo em um corpo finito e material, aproximar-se das ideias. Nesses termos, o objetivo essencial da educação, assim associada à filosofia, é de voltar a alma para dentro, para si própria, desviando-a das deturpações ilusões, miragens produzidas pelos sentidos, direcionando-a para um uso muito peculiar da razão que corresponde à dialética. A arte do diálogo que levará o conhecimento sempre a aprofundar-se, partindo de hipóteses provisórias, reconhecidamente insatisfatórias, que são tomadas no intuito de se chegar o mais próximo da verdade universal.

A libertação que a filosofia proporciona e as recordações que ela possibilita são simbolizadas por Platão por meio da alegoria da caverna. Tal qual o prisioneiro que se liberta das correntes, e sai da escuridão da caverna, sobe e contempla a luz do dia, a alma também precisa ser desprendida e ascender para a luz por meio do intelecto, o que pressupõe o seu

amadurecimento por meio de um processo educativo. Assim, Platão apresenta as várias disciplinas que podem desenvolver a capacidade de abstração, necessária para aquela aproximação com a ideia do Bem e de outras verdades não sensíveis.

O início dessa correção da alma seria feito pela matemática, não tomada de forma imediatista, por sua aplicabilidade, mas sim em seu sentido intelectual, dissociado dos sentidos, colocando em relevo a possibilidade de o jovem a pensar na unidade, nas ideias que ela comporta, independentemente do que poderiam ter como correspondente no mundo sensível. Nesse sentido, as ciências do cálculo e da aritmética, também pela capacidade de conduzirem a resultados precisos e, assim, à ideia de verdade, deveriam ser apresentadas em primeiro lugar aos jovens como um meio para o desprendimento do sensível e para a percepção do número como uma unidade. Por tratar, assim, de uma identidade perfeita e não de uma representação imitada em multiplicidades sensíveis, a aritmética seria estudada com o objetivo de formar a alma filosófica voltada para as essências. Se para os guerreiros a matemática seria importante, por ser necessária nas táticas da guerra, para os filósofos ela seria necessária por conta da aplicação que se poderia fazer dela até chegar na contemplação da natureza dos números, unicamente pelo pensamento e sem associar a unidade a algum sentido particular – “elevar poderosamente a alma para o alto e forçá-la a discorrer sobre os números em si, sem aceitar jamais que alguém introduza nos seus raciocínios números que tenham corpos visíveis ou palpáveis”¹⁸⁶, ou seja, ser capaz da pura abstração. De outro modo, a ciência matemática tem em vista o conhecimento do que existe sempre, e não do que se gera e destrói, portanto serve para atrair a alma para a verdade e para o exercício que corresponderia ao pensamento filosófico, na medida em que propicia um movimento do espírito para as alturas, e não para baixo. Contudo, ela somente terá esse caráter filosófico se as hipóteses levantadas no seu uso forem consideradas provisórias, assim como as hipóteses no debate das ideias são consideradas como pontes para o pensamento no seu movimento em direção ao absoluto.

As próximas disciplinas são a geometria e a astronomia, consideradas também pela capacidade de forçar a alma a olhar para cima e por conduzirem das coisas terrenas às celestes¹⁸⁷. Olhar para cima não no sentido de um movimento mecânico do olhar voltado para as estrelas, como estaria presente na astronomia, mas como um buscar pelo essencial, voltar-se para as verdadeiras formas e ornamentos que se aprendem pelo raciocínio e pelo uso do intelecto e não pela vista. O propósito é, então, servir-se dos ornamentos celestes, por

¹⁸⁶ *Rep.*, 525d5-9.

¹⁸⁷ *Cf. Rep.*, 529a-530c.

exemplo, para o estudo das coisas invisíveis, para aprender por meio desse estudo as relações de igualdade, duplicação e proporção. Nesse sentido, não se interrogaria por uma ou outra forma específica, sobre um círculo ou um quadrado, no sentido físico, mas sim sobre o que seja um círculo em si ou uma definição absoluta de quadrado. Dessa forma, a geometria e a astronomia teriam parte importante na educação de Platão, voltada para a elevação das almas filosóficas e por direcioná-las à procura das essências.

A proposta educacional segue com a disciplina de harmonia, cuja tarefa é desenvolver uma forma muito peculiar de reflexão, que consiste em evitar pormenores, como seria o caso da medida dos acordes e, aperfeiçoar os ouvidos no sentido da procura por números harmônicos, por exemplo, sendo capaz de os diferenciar dos não harmônicos. Ou seja, esse cuidado com a harmonia do todo, presente na música, seria útil na procura do belo em si. Para Platão, essa formação do espírito deveria ser o objetivo dessa disciplina e certamente a música seria inútil se não observasse esse movimento interno¹⁸⁸. Estudos de música, de harmonia, “produzem um labor improficuo¹⁸⁹” para aqueles que se dedicam a eles caso “procurem os números nos acordes que escutam, mas não se elevem até ao problema de observar quais são os números harmônicos e quais o não são, e por que razão diferem”¹⁹⁰.

Por certo, nesse conjunto de disciplinas, ganha relevo a matemática, pois ela teria o poder de conceber um mundo superior em retidão e beleza, para além do mundo sensível, o que seria um prelúdio para o rigor e para o método que a dialética prescinde. A matemática revelaria um mundo mais próximo ao ideal, mais ordenado, harmonioso e em um grau de hierarquia mais compatível com o mundo inteligível. Ela teria, assim, uma relevância maior naquele conjunto de disciplinas, facilitando os caminhos das almas filosóficas até o exercício da arte da dialética, no domínio do inteligível.

Lembrando que, como já abordado no capítulo 2 desta dissertação, a dialética seria o meio privilegiado que Platão concebe para o ser humano, para que esse possa, “sem se servir dos sentidos e só pela razão, alcançar a essência de cada coisa”¹⁹¹. A dialética seria a maneira de o ser humano chegar aos limites do inteligível, a última disciplina que as almas filosóficas devam exercitar em busca do conhecimento do Bem.

Assim, a dialética, mais do que as demais disciplinas seria, tendo em vista a dificuldade que envolve, a forma argumentativa própria do filósofo. É ela que, segundo Platão

¹⁸⁸ Cf. *Rep.*, 531a-c.

¹⁸⁹ *Rep.*, 531a3.

¹⁹⁰ *Rep.*, 531c1-4.

¹⁹¹ *Rep.*, 532a6-8.

no Livro VI da *República*, diferencia “quem é que é filósofo e quem o não é”¹⁹². O filósofo entendido como aquele que é capaz de “atingir aquilo que se mantém sempre do mesmo modo”¹⁹³, imutável, em contraposição a quem não o é, que se perde no múltiplo e variável. Um conhecimento que não poderia, segundo Platão, ser atingido sem considerar uma prática de vida, pois o filósofo, nesse contexto é também aquele que não possui uma natureza nem violenta nem covarde, não é grosseiro ou ambicioso, ou ainda vaidoso e injusto. Ao contrário, seria aquele que desde cedo mostra que possui uma alma justa, cordata e ordenada¹⁹⁴, de tal forma que essas qualidades adquiridas, pelo exercício, mas também inatas, pela sua própria natureza, facilitariam “o acesso à forma de cada ser essencial”¹⁹⁵. Um tipo de homem que, justamente pela amizade com a sabedoria e por ter sua alma dirigida pela filosofia e pela dialética, não cultuaria o corpo e seus prazeres, mas, antes, se veria nele como que em um cárcere.

A filosofia se ocupa, assim, da alma, libertando-a, mostrando a ela as ilusões e enganos dos sentidos. Ela corresponde, assim, a um exercício que envolve o abandono de tais ilusões ou, em termos mais precisos, fazer uso deles só no mais necessário, preferindo concentrar-se em si mesma, num exercício de si que se correlaciona com o conhecimento da realidade em si. Para Platão, a alma do filósofo se abstém das paixões e dos temores, certa de que os extremos podem resultar em formas de adoecimento, ou em arruinar a alma por causa das paixões¹⁹⁶.

Em momento algum, porém, tais conhecimentos seriam transmitidos na forma de conteúdos na proposta de formação de Platão. Convém lembrar que, para Platão, “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos”¹⁹⁷. Trata-se, antes, ali de um direcionamento da alma, para que desenvolva aptidões que permitam a ela recordar aquilo que já vislumbrou no mundo inteligível. É nesse sentido, por exemplo, que Platão prevê, como parte do método dialético, o exercício amnésico que se tem por meio da oralidade. Ao certo, para Platão, encontrar uma pessoa com os pré-requisitos para a dialética é algo difícil, para a qual não se deve poupar “trabalhos nem bens”¹⁹⁸. Assim, é importante encontrar jovens talentosos e investir em sua formação, pois é a educação que permite lapidar suas almas, por

¹⁹² *Rep.*, 484a3.

¹⁹³ *Rep.*, 484b3-4.

¹⁹⁴ Cf. *Rep.*, 486b.

¹⁹⁵ *Rep.*, 486d15-16.

¹⁹⁶ Cf. *Féd.*, 82c-84a.

¹⁹⁷ *Rep.*, 518b9-c3.

¹⁹⁸ *Féd.*, 78a-b.

meio das diversas disciplinas, visando elevar o aprendiz ao grau filosófico, numa sequência rumo a uma complexidade cada vez maior que tem seu auge na dialética como a forma mais elevada da *noesis* (inteligência ou faculdade de pensar).

Para ilustrar o projeto de galgar degraus e percorrer a linha seccionada, abordada no item anterior, até se chegar às ideias, Platão convida seus leitores a imaginarem tal movimento através da alegoria da caverna. Essa alegoria é uma história contada por ele de modo alegórico, justamente para elucidar as diferentes etapas de ascensão do filósofo até o conhecimento ideal com o propósito de torná-lo apto ao governo da cidade ideal.

3.4. Platão – alegoria da caverna – experiência relativa à educação

Pode-se considerar, para efeitos desta dissertação, que o centro da pesquisa é a alegoria da caverna, no início do Livro VII¹⁹⁹, uma vez que ela reúne em sua narrativa todos os pontos relativos ao conhecimento em Platão que foram trabalhados até este momento. Essa alegoria pode ser exposta seguindo o modo sucinto feito por Maria Helena da Rocha Pereira nos seguintes termos:

Homens algemados de pernas e pescoços desde a infância, numa caverna, e voltados contra a abertura da mesma, por onde entra luz de uma fogueira acesa no exterior, não conhecem da realidade senão as sombras das figuras que passam, projetadas na parede, e os ecos das suas vozes. Se um dia soltassem um desses prisioneiros e o obrigassem a voltar-se e olhar para a luz, esses movimentos ser-lhe-iam penosos, e não saberia reconhecer os objetos. Mas, se o fizessem vir para fora, subir a ladeira e olhar para as coisas até vencer o deslumbramento, acabaria por conhecer tudo perfeitamente e por desprezar o saber que se possuía na caverna. Se voltasse para junto dos antigos companheiros, seria por eles troçado, como um visionário; e quem tentasse tirá-los daquela escravidão arriscar-se-ia mesmo a que o matassem²⁰⁰.

Platão, apresenta a alegoria da caverna n'*A República* com o propósito de indicar a forma como compreende o comportamento do ser humano frente à educação. A alegoria constitui uma metáfora que remete a um processo de educação de natureza filosófica. Ele explora, assim, com sua alegoria, os aspectos metafísicos que são fundamentais a serem pensados em termos de aquisição de conhecimento.

Primeiramente, que a verdade para ele se encontra fora (mundo exterior da caverna) das condições habituais da realidade sensível (interior da caverna, bem como as projeções ao fundo dela, com as quais os prisioneiros eram acostumados), e a conquista dela prescinde uma ruptura com os desejos, percepções e sentenças sensíveis (livrar-se das correntes). Essa

¹⁹⁹ Apresentada, basicamente, em *Rep.*, 514a-518b.

²⁰⁰ PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 8 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. XXX.

ruptura encontra-se na medida em que a aquisição de verdades não virá de uma continuidade com o senso comum, como certo aperfeiçoamento das sentenças comuns, mas sim como um desvencilhar-se e deixar as ideias comuns de lado em prol da busca pelas verdades. Nesse sentido, Platão discute a natureza da matemática e seus vários ramos, além de outras atividades, como é o caso da ginástica, tendo em vista sempre a correlação dessas ciências com os graus superiores do pensamento, ou seja, com as possibilidades inerentes a elas de conduzir ao nível de abstração requerido pelo pensamento dialético na esfera *noética*.

A alegoria ilustra também a tese de que a ascensão da alma no conhecimento não passa por um caminho fácil. Um prisioneiro que tenha vivido acorrentado a vida toda e habituado à escuridão de uma caverna, desde a infância, teria grande dificuldade para sair dali: “se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio nos objectos para os quais podia olhar”²⁰¹.

E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por assim ser arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo²⁰².

O prisioneiro que foi forçado a subir, teria que se habituar à luz, para poder apreciar o mundo real exterior e a produção dessa familiaridade com a luz teria de ser feita a passos lentos:

Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e de outros objetos, refletidas na água e, por último, para os objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o sol e seu brilho do dia. - pois não! - finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o sol e de o contemplar²⁰³.

Ser solto não seria equivalente a ser livre das premissas adquiridas pelo prisioneiro. A liberdade em relação às convicções adquiridas na caverna exige um processo de adaptação que não seria breve e nem trivial. Se alguém soltasse um dos prisioneiros e o forçasse a se endireitar, a voltar seu pescoço na direção oposta àquela da parede no fundo da caverna e a andar na direção da luz, olhando para a luz, esse prisioneiro sentiria dor e não conseguiria fixar os olhos nos objetos cujas sombras via outrora. Além disso, tomar essa nova verdade como real em detrimento de tudo que era habituado a conviver anteriormente também não seria algo instantâneo. Ele não aceitaria de imediato reconhecer esse processo como uma

²⁰¹ *Rep.*, 515e1-4.

²⁰² *Rep.*, 515e7-12.

²⁰³ *Rep.*, 516a6-b5.

forma de aproximar-se da realidade. Nesse impasse, ele diria que não estaria mais próximo da realidade do que antes. Mesmo se fossem mostrados a ele os objetos reais, dos quais antes ele só via as sombras e se fosse perguntado a ele o que são esses objetos, ele dificilmente concordaria que são mais reais do que as sombras com as quais estava acostumado. Como pergunta Sócrates: “não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objetos vistos outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?”²⁰⁴.

Durante o processo de adaptação, para conseguir olhar para a luz, que implica em suportar a dor, o prisioneiro recém-liberto ficaria tentado a buscar refúgio naquilo que poderia olhar com mais facilidade, buscaria voltar os olhos ao que ele considerava verdade. O prisioneiro faria isso não apenas pelo desconforto causado pelo novo, mas também porque aqueles objetos eram mais nítidos para ele do que a nova realidade que estaria sendo mostrada. Após essa subida, tendo sido arrancado à força e obrigado a subir, se não tivesse como esquivar-se, como já dito anteriormente, sequer conseguiria ver os verdadeiros objetos exteriores, teria de se habituar, primeiro olharia para as sombras; segundo para imagens refletidas na água; e por último para o próprio objeto. Só a partir de então, tendo suportado todo o processo, poderia contemplar o céu, a noite (estrelas, lua) e depois o céu de dia, sob a luz do sol.

Supondo, assim, que aquele antigo prisioneiro conseguisse se adaptar à nova realidade, compreenderia toda a magnitude do sol iluminando o mundo exterior e conseguiria compreender sua função de condição de existência para toda aquela realidade. Ou seja, atinaria que o Sol “que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam um arremedo”²⁰⁵, de que ele é o responsável por tudo que se vê e compararia essa nova realidade com a sua habitação primitiva. O antigo prisioneiro “sentiria regozijo com a mudança”²⁰⁶ e preferiria sofrer tudo novamente a “regressar àquelas ilusões e viver daquele modo? – Suponho que seria assim – respondeu – que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira”²⁰⁷. De fato, se ele voltasse aos seus antigos companheiros, se descesse novamente à caverna, haveria a necessidade de uma nova adaptação, pois o incômodo de sair das trevas à luz, ou da luz às trevas é semelhante, em ambos os casos teria de haver uma adaptação à iluminação do ambiente. No retorno, ele “ficaria com os olhos cheios de treva por descer subitamente da luz do sol”²⁰⁸.

²⁰⁴ *Rep.*, 515d7-9.

²⁰⁵ *Rep.*, 516c1.

²⁰⁶ *Rep.*, 516c7.

²⁰⁷ *Rep.*, 516d7-e2.

²⁰⁸ *Rep.*, 516e5-6.

Supondo ainda que ele acesse a esse retorno, chegando ao local originário, de frente ao fundo da caverna, junto aos demais, seu julgamento das sombras no retorno seria deturpado, e não julgaria as sombras com a mesma habilidade de antes. Em qualquer competição com os demais gastaria mais tempo, teria que se habituar, provocando reações de riso nos demais prisioneiros, que logo concluiriam que o fato de ele ter subido à superfície teria estragado a sua vista e que, portanto, não vale a pena a ascensão. Certamente não permitiriam que os forçassem a sair daquela situação. A saída para uma realidade de independência em relação a prejulgamentos, de buscar descobrir o que está por trás de cada imagem, além da dificuldade imposta a quem se aventura nesse processo, tem ainda contra si, desse modo, as reações dos demais, que podem ser as piores possíveis e que se somarão a outros fatores que levam os homens a relutar e a permanecerem agarrados ao que todos os prisioneiros julgam verdadeiro. As certezas fáceis, originadas dos sentidos e que reinam predominantemente naquele grupo originário, as mesmas que afastam as pessoas da verdade, são as que seduzem os prisioneiros e dificultam a saída da caverna. O que parece irreal em um primeiro momento, a começar pela própria imagem da caverna e dos prisioneiros nela, com as cabeças presas, o que é incompatível com a realidade e impossível acontecer de fato, passa a fazer sentido quando se considera o modo igualmente absurdo com que as pessoas se mantêm presas a opiniões dadas pelos sentidos e que não tem como medida as ideias de justo, verdadeiro e belo, fundamentadas no Bem.

De fato, essa experiência ilustrada por Platão permite inúmeras apropriações e reflexões, como é o caso, a ser considerado neste estudo, de mostrar aos alunos a necessidade de questionar aquilo que aparece a eles como certo, uma vez que pode corresponder ao mundo de ilusões e das sombras, e também que alcançar o conhecimento, a verdade por trás das aparências, ou daquilo que é habitual, implica em trilhar um caminho duro.

Para se produzir esse questionamento nos alunos, é interessante aventar a possibilidade de que o interior da caverna, composto de sombras e projeções, o mundo obscuro, pode equivaler ao que nos é dado pelos sentidos, em termos mais precisos, ao conhecimento habitual, das verdades fáceis e rápidas, que não demandam reflexão. Ao passo que o mundo exterior, diurno, iluminado pelo sol, composto pelos objetos reais, ou mundo inteligível, corresponde às verdades que são difíceis de serem alcançadas, mas que são tão necessárias quanto difíceis, pois lançam luzes sobre os demais conhecimentos. Bernard Pietre²⁰⁹, explora a correlação entre esses dois mundos pela capacidade que ela tem de representar níveis de

²⁰⁹ Na página 40 de seu livro *Platão, A República: Livro VII*, de 1985, nota de rodapé.

realidade, esboçando, em ordem gradativa e crescente de intelectualidade, no caso da alegoria: sombras das marionetes, marionetes, fogo, sombras no solo exterior e na água, realidade e Sol. E no caso da teoria dos dois mundos: sombras, realidades, sol (no mundo sensível), e depois sombras das ideias (representações matemáticas), ideias (verdades) e o Bem.

Nesse sentido, a alegoria da caverna pode ser uma expressão também para as diferentes etapas da educação, da formação e progressão de um estudante na busca por verdades que se assemelharia à busca do filósofo pelo Bem e pelas demais verdades (ideias). Num processo análogo àquele que estaria, para Platão, mais apto a governar a si mesmo e aos demais, pois estando habituado à verdade (à luz exterior), reconheceria o todo da realidade.

A proposta desta dissertação consiste em apresentar uma estratégia que possa abrir a porta para o filosofar, tendo como referência o problema da educação do filósofo em Platão. Partindo do pressuposto que a ascensão da retratada na alegoria da caverna pode ser considerado um correlato argumentativo de sua teoria do conhecimento, busca-se estabelecer uma metodologia acessível e condizente à linguagem dos jovens que, da mesma forma como a alegoria, possa proporcionar aos jovens uma compreensão de percurso sobre conteúdos, apropriação dos modos do filosofar, bem como exercitar a ascensão a um conhecimento que passa pela crítica. Esse movimento pode ser proporcionado aos jovens desde os primeiros contatos com a disciplina de filosofia no Ensino Médio.

Visando uma estratégia de “‘como fazer’ de um ensino de filosofia no ensino fundamental que não seja uma simples transmissão de informações, mas “um exercício do pensamento conceitual”²¹⁰, será proposta uma experiência para ser desenvolvida em sala de aula inspirada na narrativa feita por Platão. Essa sequência didática será o tema a ser tratado no próximo capítulo deste estudo.

²¹⁰ Gallo, 2012, p. 85.

CAPÍTULO 4: UMA PRÁTICA DIDÁTICA A PARTIR DA ALEGORIA DA CAVERNA

Para tornar a disciplina de filosofia significativa no Ensino Médio, como se propõe neste estudo, os professores precisarão manter no horizonte os objetivos almejados no processo de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, uma prática, a partir da alegoria da caverna, para estudantes que estão iniciando o Ensino Médio pode se constituir como uma porta para a descoberta de diferentes formas de ter acesso aos recursos que a filosofia oferece para o estudante compreender a si mesmo e ao mundo no qual está inserido. A proposta a ser apresentada neste capítulo deverá constituir um recurso ou alternativa para os professores, com ênfase na busca por um método de cunho dialético e que permitirá apresentar aos estudantes o ensino de filosofia como uma prática filosófica. Isso permitirá uma experiência em que o ensino de filosofia se mantenha dentro do universo próprio da filosofia, numa prática filosófica que se serve da tradição filosófica, não como transmissão de pensamentos e conteúdos, mas como material de trabalho para os problemas e desafios da vida dos estudantes, levando em conta a questão do caráter existencial trazido por Platão em sua proposta educacional, de que a educação pode ser molde e objetivo para uma mudança de vida, para uma nova visão e posicionamento perante a realidade.

Vislumbrar nas experiências filosóficas do Ensino Médio a caminhada dialética trazida por Platão, significa pensar para os estudantes meios de apresentar a eles uma postura investigativa. Essa proposta de prática em sala de aula, compreende justamente uma dinâmica elaborada a partir da alegoria da caverna que possa levar os estudantes a vislumbrarem novas possibilidades de percepção das coisas ao seu redor, mantendo no horizonte a perspectiva de caminho na evolução intelectual proposta por Platão. O propósito é de estimular a abertura de possibilidades reflexivas dos estudantes com o mundo, com os demais e consigo mesmo, mostrando-lhes que a vida ultrapassa aquilo que é dado pelos sentidos e aparências imediatas.

A ideia não é desenvolver um método dialético que leve os alunos a um cunho *noético* de conhecimento abstrato; a prática consiste em introduzir os estudantes na disciplina de filosofia de uma forma interessante e sedutora. A proposta mantém o propósito de demonstrar e sensibilizar os estudantes a perceberem que o conhecimento prescinde uma caminhada, não ocorre de imediato, e que, muitas vezes, ater-se a uma primeira resposta ou opinião pode lhes fazer incorrer em erros.

Por mais que, como visto nesta dissertação, na concepção educacional de Platão o processo dialético tenha a finalidade última do desenvolvimento e caminhada do mundo

sensível até se chegar ao último nível do mundo inteligível, a dialética *noética*, e contemplar o Bem, e a partir dele rememorar as essências das coisas, fica frisado aqui que a sequência didática nessa abordagem introdutória à disciplina de filosofia e ao filosofar, não tem uma intencionalidade tão vasta e profunda. A intenção primeira é lhes mostrar que o conhecimento corresponde a uma caminhada, uma subida, e que se a pessoa ficar no mesmo lugar inicial não irá evoluir a algo mais próximo à verdade, estará alienada, estagnada.

Pretende-se com esta proposta didática levá-los a perceber como eles podem vislumbrar novos posicionamentos perante as coisas partindo de elementos que já adquiriram e outros que são inerentes a eles. Compreendendo, assim, que não chegam ao Ensino Médio como *tábula rasa*, a proposta é que o trabalho com a alegoria permita estabelecer correlações com conhecimentos já sedimentados, constituindo-se como uma ocasião de reorganização de tais conhecimentos, eventualmente, para novas finalidades. Por fim, o propósito desta sequência é estabelecer uma prática que leva em conta o mesmo movimento ascendente da saída do prisioneiro da caverna, considerando que os alunos participantes das aulas podem vivenciar um movimento análogo e, com isso, uma nova “visão” sobre o mundo.

Mais do que a busca pelo conhecimento de algo em particular, o exercício proposto tem no horizonte o papel da dialética como um instrumento para conduzir interlocutores para uma retomada da própria ideia de conhecimento, que ao certo eles já possuem, elevando-a a um outro patamar. Tal modelo dialético se evidencia na proposta feita aos estudantes de realizarem uma investigação que, ao mostrar certos limites do conhecimento imediato, sensível, colocando-o em dúvida, permita-lhes ampliar os horizontes e possibilidades do conhecer e tomar essa nova dimensão do conhecimento para novas vivências e formas mais elaboradas de considerarem o mundo e a si mesmos, onde a filosofia mostrará sua importância para a vida deles.

Essa sequência didática pode representar um primeiro momento sedutor, diferenciado, que chame a atenção e destaque a filosofia nos primeiros passos dos estudantes no caminho do filosofar, ainda já lhes mostrará como o processo filosófico, o desenvolvimento de novas perspectivas e não se ater a primeiras respostas sobre as coisas, de forma imediata, pode ser aplicado em suas realidades cotidianas.

Da mesma forma que o prisioneiro que sai da caverna e se habitua com a claridade, percebendo uma nova realidade muito mais complexa, os estudantes podem estar sempre se modificando, já que o avanço investigativo pode levá-los a lugares e noções inovadoras e mais próximas da realidade, sem manipulações ou enganações.

As quatro aulas no escuro que comporão a prática – entre projeções e questionamentos, a narrativa da alegoria da caverna e algumas reflexões iniciais sobre ela – podem chamar bastante a atenção deles, trazendo momentos de incertezas e fomentando novas possibilidades e perspectivas de desenvolvimento intelectual. A intenção é provocar, seduzir, trazer um apelo pedagógico que os perturbe e instigue, apresentando a caminhada dialética no filosofar.

Para tratar compreender essa evolução dialética, pensada por Platão como meio de aproximação à verdade, o primeiro passo será analisar, no item seguinte, a própria alegoria da caverna e algumas particularidades relativas à verdade, ao conhecimento e à noção de ideia que são assumidos nela. Após a análise da alegoria, a partir desses quesitos elencados, será apresentado o exercício dialético a ser proposto em uma sequência didática junto a estudantes de primeiro ano de Ensino Médio.

4.1. A alegoria da caverna abordada em sentido didático

Platão narra a alegoria n’*A República* com o intuito de demonstrar um processo formativo, abordando-a como a ilustração de um processo de conhecimento direcionado para a busca do Bem, que tem a dialética como o modelo para o seu desenvolvimento. É notório, como foi abordado anteriormente nessa dissertação, o modo como Platão enaltece a dialética, o diálogo rigorosamente conduzido pelos interlocutores no processo investigativo e na busca do conhecimento. O que foi exemplificado por meio da análise da obra *Mênon* e também d’*A República*, nas quais o foco último do conhecimento é a contemplação do Bem, que irá iluminar todas as demais ideias e expressões particulares dessas ideias. Nesse ponto, é importante observar que o texto de Platão atua em dois níveis e em ambos leva às mesmas conclusões. O primeiro nível é o da narrativa, a narrativa sobre os prisioneiros e sobre o movimento de um deles para fora da caverna. O segundo nível corresponde à observação do diálogo como um evento que ocorre entre os interlocutores envolvidos nele, no caso, Sócrates e Glauco, que também fazem um movimento para uma forma peculiar de conhecimento em que o mito é apenas um meio. Considerado dessa forma, Sócrates é aquele que conduz os demais interlocutores para a verdade. Nesse sentido, é interessante observar que os diálogos do prisioneiro não cumprem tanto um papel dialético, ele é fadado ao fracasso quando tenta convencer seus pares das vantagens de sair da caverna. Antes, é com Sócrates no cumprimento de seu papel como mestre que se tem a dialética conduzindo os interlocutores para a Ideia de Bem e de verdade. Duas instâncias que não podem ser desconsideradas, na

análise da obra.

Do ponto de vista do prisioneiro, considerando o conteúdo da narrativa, cabe ressaltar que a alegoria da caverna expressa um processo educacional, como um processo que conduz os agentes envolvidos num processo de ensino-aprendizagem. Um processo no qual o filosofar corresponde a uma *luz* que permite a reflexão sobre outros conceitos. Nesse sentido, ela é tomada como uma forma de despertar nos jovens que acabaram de chegar ao Ensino Médio a disposição e a curiosidade para a saída de suas próprias cavernas interiores, ou das acomodações corriqueiras do dia a dia, mostrando-lhes a opção de se aventurarem na realidade na qual se encontram, aventurando-se por detrás de discursos e das coisas na busca pela verdade.

A plausibilidade de se utilizar essa perspectiva do mito da caverna, pressupõe uma análise de conceitos correlatos ao mito, tais como verdade, conhecimento, ideia, todos eles no sentido de buscar um fundamento para as ações propostas. Nesse sentido, é plausível pensar na alegoria dividindo sua análise a partir de três grandes questões, como propõe a professora Karen Franklin em sua obra *Platão: o Mito da Caverna*, que norteará o trabalho neste item da dissertação. “A) a questão do mito, b) a questão da verdade e c) a questão da ideia do Bem”²¹¹.

Primeiramente, o mito vai além da história em si, é como uma metáfora utilizada para mostrar aspectos fundamentais para o conhecimento humano. Através de imagens, Platão esclarece tópicos próprios do conhecimento e da educação, seja por meio das imagens da saída da caverna (de prisioneiro na caverna subterrânea, na escuridão, para liberto, na claridade exterior), ou por meio da analogia entre o Bem e o Sol (que facilitam a visualização das coisas), ou por meio da imagem da linha segmentada. Assim, como uma metáfora e por meio de imagens que comporta, o mito permite mostrar possibilidades de o ser humano sair de uma situação e alcançar algo mais esclarecedor e verdadeiro.

Na segunda etapa, cabe ressaltar que a verdade, delineada no mito, somente será alcançada ao final do caminho de ascensão. A verdade não será acessada se a pessoa permanecer em sua rotina cotidiana, superficial, do senso comum, ela apenas se revela na experiência da subida. Por mais que o prisioneiro fique crente de estar diante de algo verdadeiro inicialmente, o processo lhe mostrará que estava incorrendo em erro, e o mesmo processo de busca o levará à verdade²¹².

²¹¹ FRANKLIN, 1998, p. 04.

²¹² Assim como Franklin, Engler também resalta esse caráter de caminhada no processo filosófico trazido por Platão, inclusive leva a reflexão a respeito dessa questão a um nível metafórico muito interessante: “A rigor, o

Como terceiro ponto, sobre a ideia de Bem, cabe observar o modo como o diálogo enfatiza a saída da caverna e ascensão ao mundo exterior como uma condição para se enxergar de forma especial a realidade. É pensado esse cenário em termos de conhecimento que se vislumbra a ideia do Bem que possibilita ao filósofo compreender a verdade.

O mito ganha contornos, assim, de uma forma de visualização, de explicitação, trazida por Platão ao cenário do filósofo que busca por fundamentos para o conhecimento. Ao fazê-lo em associação a um processo que vai da prisão à liberdade, contudo, associado ao mito, é possível afirmar que ele confere ao mito um “sentido didático”²¹³.

Em termos de narrativa, o mito passa a ganhar forma no momento em que Sócrates levanta no diálogo a questão da essência da justiça. De que na rotina moral humana, convive-se apenas com pormenores justos ou injustos, mas com a justiça em si, não, pois ela estaria em um patamar superior a se acessar e isso só seria possível ao se acessar o Bem, o qual iluminaria as verdades (justiça, ou beleza, por exemplo). Nesse sentido, quando Sócrates aponta para algo superior à justiça e às demais virtudes, ele “está tentando, desse modo, mostrar o Ver em toda a sua profundidade, mostrando em que consiste essa justiça sobre a qual só pôde dissertar imperfeitamente. O que é superior à justiça, e às virtudes se mostra como o Bem. Este é o objetivo supremo que tenta conhecer”²¹⁴. Nesse contexto, ainda, ganha sentido o que foi apontado na análise do livro VI d’*A República*, com a associação feita entre o Bem e o Sol, na medida em que o sol ilumina as coisas do mundo visível e o “Bem ilumina o mundo das ideias, comunicando ao homem a capacidade de conhecer os objetos inteligíveis e a inteligibilidade que tem seu ser”²¹⁵.

A saída corresponde à possibilidade da apropriação de um conhecimento superior, como um movimento que ultrapassa aquilo que é comum aos seus pares, do prisioneiro. Nesse sentido, “até chegar à verdade da ideia, o homem mantém-se na ‘verdade do erro’, ou seja, aquela que ele sempre teve na caverna”²¹⁶. É o movimento para o exterior, para cima, que permite a ele estabelecer uma relação com as coisas como são, que lhe possibilita acessar “a

horizonte da filosofia como caminho é tão onipresente, que inclusive no cotidiano se utiliza uma miríade de metáforas relativas ao caminhar para designar o pensamento: ‘entrar em um tema’ (auf ein Thema eingehen), ‘dar um passo além’ (to go a step further), ‘divagar’, ‘dar voltas em torno de um assunto’, ‘estar no âmbito de’ (ambitus provém de ambulare) etc. Se tais metáforas provêm do indo-europeu ou de uma filiação oculta à filosofia de Platão, pois, é algo que não pode ser decidido aqui. Porém, é no mínimo curioso que Platão tenha usado dessas imagens para retratar sua filosofia e que eles retornem em fases posteriores da história”. (ENGLER, 2019, p. 84).

²¹³ FRANKLIN, 1998, p. 17.

²¹⁴ FRANKLIN, 1998, p. 22.

²¹⁵ FRANKLIN, 1998, p. 23.

²¹⁶ FRANKLIN, 1998, p. 45.

‘verdade como verdadeiro’”²¹⁷. O que permite a ele, ainda, olhar “para as coisas fenomênicas com mais profundidade e clareza”, uma vez que “seu olhar não vê mais apenas objetos construídos e suas sombras, vê agora a Ideia destes objetos e suas possíveis realizações”²¹⁸.

Neste ponto, Franklin lembra o fato de que a saída da caverna se dá em 3 etapas: “a primeira é o desacorrentar do homem - as sombras-, a segunda, o estar à altura das coisas e do fogo - os fenômenos”, sendo que apenas na terceira etapa localiza-se o Bem, justamente na etapa em que “o homem entra em contato direto com o sol e com tudo que ele ilumina”²¹⁹.

Cabe reiterar, por fim, que todo esse processo não é algo que se realiza de forma espontânea, como afirma Maicon Engler: “de forma resumida, esta é a anábase que o cavernícola realiza para retornar a sua essência e compreender que existe outro mundo além daquele a que estava confinado desde a infância”²²⁰. Nesse sentido, tendo em vista a alegoria como expressão de um processo pedagógico, o intérprete reitera, ainda que a pedagogia, nesses termos, “nunca é para Platão (...) a arte de transmitir coleção de informações fossilizadas e doutriniais; tampouco a arte que versa sobre a passagem de conhecimentos de um recipiente mais cheio para outro mais vazio. Ao contrário, ela é por essência uma experiência de índole patética que tenciona modificar radicalmente a vida do educando”²²¹. Além disso, reitera o intérprete, na alegoria, o educador tem um papel capital, tendo em vista que “o cavernícola não se desaferrolha por conta própria, mas é desaferrolhado (...) por alguém”²²². O que remete novamente ao fato de a narrativa ser conduzida por Sócrates, remetendo novamente ao papel do mestre num processo dialético que conduz seus interlocutores, Glauco, no caso, para um conhecimento que muda a vida deles. O mito narrado como expressão do que acontece com os envolvidos na sua narrativa.

Peculiar, portanto, nesta proposta, é tomar a alegoria da caverna pelas diferentes possibilidades que ela oferece, tanto pelo conteúdo da narrativa, quanto pelo modo como ela ocorre entre os interlocutores. Todo esse conjunto é imprescindível quando se retoma, como terá lugar, a seguir, a ideia de uma porta de entrada para a filosofia e para o seu modo peculiar de reflexão.

²¹⁷ FRANKLIN, 1998, p. 45.

²¹⁸ FRANKLIN, 1998, p. 46.

²¹⁹ FRANKLIN, 1998, p. 75.

²²⁰ ENGLER, 2011, p. 187.

²²¹ ENGLER, 2011, p. 187.

²²² ENGLER, 2011, p. 187.

4.2. Sequência didática a partir da alegoria da caverna

A proposta desse item é partir da alegoria da caverna buscando-se uma formulação metodológica acessível e condizente à linguagem dos estudantes ingressantes no Ensino Médio. Assim, a intenção é utilizar a alegoria da caverna, apresentada no diálogo *A República*, de Platão, tendo em vista de forma muito particular as possibilidades que ela abre para uma apropriação dos mecanismos do filosofar, isso desde os primeiros contatos deles com a disciplina de filosofia no Ensino Médio.

Mantendo a ideia já mencionada de Platão, de que “a educação não é aquilo que alguns apregoam que ela é” como se fosse um arranjo para “introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista a olhos cegos”²²³, é possível partir do princípio de que educar não é introduzir conhecimentos no estudante, como se teria num processo meramente informativo. Em termos mais específicos, é possível considerar o problema geral da disciplina de filosofia no Ensino Médio, tendo em vista que ela não pode se resumir à introdução de uma ciência a mais no currículo dos educandos, mas diz respeito a uma habilidade muito específica, a de filosofar.

A sequência didática que será proposta, intenciona representar aos estudantes de primeiro ano de Ensino Médio, em seu primeiro contato com a disciplina de filosofia, como ela pode enriquecer os modos como eles respondem seus dilemas e permitir experimentos de pensamento que os ajudarão a ampliar as reflexões possíveis sobre si mesmos e sobre o mundo no qual estão inseridos.

A proposta envolverá luzes apagadas, tentativas de adivinhação de silhuetas projetadas aos estudantes que irão experimentar a *entrada* no mundo da filosofia, como ocorre com a *saída* do prisioneiro acorrentado na caverna de Platão. Um experimento que envolve, assim, os limites impostos aos sentidos pela escuridão, e a tentativa de desvendar imagens e sombras no âmbito de tais limites. Envolve também o aprimoramento de respostas por meio de provocações e questionamentos, ou mesmo dicas, de tal forma que eles possam, aos poucos, notar o modo como se dá a passagem do conhecimento das sombras, e do reconhecimento de seus limites frente aos objetos projetados de outro ângulo, para o entendimento do que realmente representa cada projeção. Como se estivessem saindo da caverna e compreendendo inicialmente que aquilo que tinham como verdades eram sombras, projeções parciais de objetos e, em seguida, o modo como a luz – ou a falta dela – permite o conhecimento e, de certo modo, contemplando a própria luz e seu significado. Os jovens serão convidados, assim,

²²³ *Rep.*, 518b-c.

a perceber de forma prática como se dá o caminho para o conhecimento, ao modo como se tem em Platão e, no caso, como uma forma de reflexão que permite questionar o cotidiano em busca do que produz ou permite o conhecimento as coisas.

Como um desenvolvimento dessa prática, na primeira aula de filosofia, os estudantes serão convidados a assumirem o papel de prisioneiros da caverna. Irão para uma sala escura, com blecautes, luzes apagadas, na qual estaria o material para serem feitas as projeções (computador, projetor, tela branca). A proposta consiste em recebê-los na filosofia no escuro, com a suspeita acerca da capacidade dos sentidos para a realização das coisas mais elementares. Após uma breve apresentação, mas sem entrar no mérito do que seria ou não seria a filosofia, por mais que os estudantes levantem questões sobre isso, o professor perguntará algo como: “se eu projetar objetos do dia a dia de vocês aqui na tela, vocês saberiam me identificar o que seria cada um?” complementando: “Sendo projetadas fotos de objetos que com certeza vocês já conhecem, corriqueiros, e olhando a essas fotos que serão projetadas, vocês teriam condições de me responderem do que se trata cada foto?”

A intenção é de aprofundar neles a desconfiança em relação à segurança que eles ainda teriam na capacidade de conhecimento conferida a eles pelos sentidos. Isto porque eles ao certo ainda se sentiriam seguros de que conseguiriam olhar uma foto e saber do que se trata a imagem. Após alguns alunos manifestarem o que acham que seriam as sombras inicialmente projetadas, terá lugar, então, a projeção das imagens – dos objetos – que produziram aquelas sombras.

Essas imagens serão organizadas previamente, como pode ser observado no Anexo II, onde encontram-se alguns exemplos de imagens-sombras que poderão ser utilizadas. Serão fotos tiradas no escuro, através apenas da luz de uma vela, ou uma lanterna, de objetos corriqueiros, mas em ângulos que dificultem a compreensão do que sejam realmente, permitindo que pareçam com várias coisas e que dificultem a compreensão do que realmente são. Por exemplo, a imagem-sombra de um par de óculos, produzida no escuro, e por meio da luz difusa de uma vela acesa atrás dele ou de uma lanterna, dificilmente remeterá à ideia de óculos, mas apenas a uma linha reta na parede. Essa imagem-sombra de uma linha reta levará os estudantes, ao certo, a diferentes conclusões sobre o objeto que teria dado origem àquela sombra, mas dificilmente chegarão à conclusão de que seria um óculo. O mesmo jogo de *adivinhação*, visto que os sentidos não oferecem segurança quanto aos conteúdos efetivamente projetados, terá sequência com as tentativas de elucidar o enigma de qual seria o objeto que teria dado origem àquelas sombras. Os diferentes *palpites* dos estudantes serão

anotados para cada caso. Inclusive é importante esgotar os *palpites* e anotar todos, com os motivos que fundamentaria cada um deles, para que depois não ocorra de algum deles dizer que já sabia do que se tratava, quando chegar o momento das revelações – o que deve corresponder à presença e ao efeito da luz sobre aquilo que se imaginava conhecer.

A primeira aula será, então, constituída pela apresentação preliminar do professor, seguida de uma pergunta simples inicial (conseguem ou não descobrir do que se tratam algumas fotos de objetos do dia a dia de vocês que serão projetadas na tela?) e, continuaria com a apresentação das imagens-sombras, em torno dos exemplos constantes no Anexo II, e as subsequentes tentativas de desvendar qual seria a origem daquelas sombras, bem como o registro dos *palpites* e dos motivos que levaram os estudantes às respostas apresentadas por eles. Essa aula teria, assim, o propósito de provocar a curiosidade dos estudantes na direção do conhecimento de algo. A tendência, pela experiência em sala de aula, é que eles saiam dali debatendo com os colegas sobre seus palpites, mas, sem uma segurança se acertaram ou erraram. Talvez até entre eles comecem a traçar conjecturas e teorias sobre o que foi mostrado a eles naquela sala escura. Contudo, em resumo, neles produzirão mais dúvidas do que certezas.

Na segunda aula, os alunos serão novamente recebidos na mesma sala. Luzes apagadas e uma caverna projetada na tela, modelo no Anexo III. Nesse momento, após eles se acomodarem, provavelmente entrarão cheios de expectativa para retomar as imagens da aula anterior, o professor, contudo, irá explicar a eles algo sobre a dinâmica do processo em curso, informando que na aula anterior, eles estavam dentro dessa sala escura, vendo imagens-sombras projetadas, e tentarão elucidar quais os objetos que teriam produzido aquelas imagens sem saber, porém, se acertaram ou erraram nas respostas dadas para cada uma delas. Em seguida, irá explicar que na presente aula verão uma situação semelhante, de pessoas que teriam experimentado uma vivência semelhante, contudo, talvez com um grau de curiosidade e de desconfiança menor em relação à verdade do que fora apresentado a eles. Então a alegoria da caverna é narrada aos estudantes. O intuito não é tomar o texto original, pois, neste momento, a intenção não é consolidar com eles o pensamento de Platão, mas apenas sensibilizá-los e instigá-los a traçarem um paralelo em relação ao que se passou com eles na primeira aula e buscar a identificação deles com algum dos personagens do mito.

Antes da narrativa, é importante ressaltar que se trata de um mito, que eles não devem se apegar a detalhes lógicos na história, apenas deixá-la fluir e irem imaginando o que é contado. A intenção é abordar a narrativa numa linguagem simples, é apresentar um contexto

no qual haveria prisioneiros dentro de uma caverna escura e que eles estariam ali desde a infância, o que faria daquele o único mundo que eles conhecem²²⁴.

Após a narrativa da alegoria da caverna, em que o mundo visto à luz do dia corresponderia à realidade em oposição às sombras, e o Sol corresponderia àquilo que permite o conhecimento das coisas como elas de fato seriam, em resumo, estabelecidos dois graus distintos de conhecimento, nesses termos, os estudantes estariam subsidiados para os próximos passos da sequência didática. Estariam eles subsidiados a debater de forma direcionada pelo professor questões como se aquele conhecimento seria de fato o último possível, se também no segundo caso, os sentidos não poderiam estar enganando o prisioneiro que saiu da caverna e até mesmo se não haveria um meio mais adequado de convencer os colegas que ficaram na caverna, até que a segunda aula seja encerrada. Embora os alunos possam estabelecer uma correlação entre a alegoria e o conteúdo da aula anterior, com as imagens-sombras, propositadamente, o professor evita a correlação.

Na terceira aula, os mesmos objetos mostrados na primeira aula são novamente mostrados. Após a retomada de cada imagem, retomam-se também os *palpites* dos estudantes sobre elas, devidamente anotados na aula anterior. Então, é dada mais uma imagem, com o registro de cada objeto em um ângulo mais facilmente decifrável (Anexo V). Os estudantes darão novas opiniões sobre os objetos aos quais correspondem as imagens e, por fim, será revelado o objeto que corresponde a cada uma delas (Anexo V). Isso até esgotar as *adivinhações*, até mostrar e revelar todos os objetos que foram apresentados na forma de imagens-sombras na primeira aula.

Em seguida, os estudantes traçarão um paralelo entre a experiência da qual eles participaram em sala e a alegoria narrada. A gruta subterrânea da narrativa estará representada no espaço da sala com os blecautes fechados e luzes apagadas. Os homens lá dentro desde a infância, algemados, olhando só para frente, com grilhões, que não podiam sequer olhar para trás, serão, na experiência de sala, eles mesmos. As imagens refletidas pelo projetor, ainda sem nenhuma referência e forma de análise mais minuciosa, apenas lançadas na tela de forma nebulosa, difícil de se entender e decifrar, como se fossem, naquele momento, a única forma para tentarem conhecer do que se trata cada coisa, consistirá na representação das sombras à frente dos prisioneiros, no mito. A fogueira que iluminava as marionetes na narrativa seria, no caso, o computador, que dará condição de expor à frente dos alunos as imagens. O professor

²²⁴ No anexo IV consta um modelo de narrativa, em linguagem acessível aos jovens e ainda constam imagens retiradas da *internet* que podem servir de ilustração aos estudantes neste momento da narrativa da alegoria da caverna.

seria, neste momento da proposta, a representação daqueles que expunham objetos e marionetes por cima do muro dos quais derivavam as imagens, na narrativa, gerando as sombras à frente dos prisioneiros. Da mesma forma que os prisioneiros na narrativa faziam julgamentos perante as sombras projetadas à sua frente e conversam sobre elas, nomeavam o que viam como real, pensando que “a realidade fosse senão a sombra dos objetos”²²⁵, os alunos serão convidados a reconhecer que procederam dessa forma na primeira aula, na tentativa de adivinhar do que se tratam imagens projetadas.

Tendo escutado a narrativa do mito na segunda aula, e tendo retomado os objetos projetados com um segundo ângulo nesta terceira aula, que gere mais detalhes sobre o que se trata cada um, os estudantes poderão observar uma espécie de ascensão em termos comparativos entre as tentativas de conhecimento que haviam experimentado. Do mesmo modo que o prisioneiro saiu do escuro e ajustou sua visão até conseguir se adaptar e enxergar o mundo exterior, real, os estudantes também poderão avaliar as condições em que se produz neles o conhecimento em diferentes estágios. Eles experimentarão, por exemplo, que com um ajuste de ângulo e novas tentativas, poderão reconhecer de forma mais plausível os objetos estudados, poderão compreender melhor acerca de cada objeto estudado²²⁶.

Os objetos, de fato, consistem em coisas já conhecidas pelos estudantes, o reconhecimento delas, a ligação da imagem projetada na sala com a ideia do objeto que tinham na memória, foi possível, no caso, por meio de um ajuste visual, de um direcionamento do olhar que permitiu a eles acessarem o conhecimento anterior que possuíam e, assim, compreender do que se tratava cada coisa. O direcionamento do olhar trouxe a eles a condição necessária para galgar passos importantes em termos de conhecimento e, assim, chegarem ao discernimento sobre qual objeto estaria sendo representado em cada imagem projetada. Da mesma forma que o prisioneiro que saiu se sentiu perturbado até conseguir se adaptar e enxergar as coisas exteriores à caverna, também os estudantes precisaram abrir os olhos aos poucos, protegidos por sombras e assim por diante até conseguirem olhar as coisas como se encontram no mundo fora da caverna. Também os estudantes foram provocados a sentir essa adaptação e a retomada de uma mesma coisa sob um novo direcionamento do

²²⁵ *Rep.*, 515b.

²²⁶ No Anexo V estão as imagens que serão utilizadas na continuação do jogo de adivinhação, nessa terceira aula. Fotos dos mesmos objetos da primeira aula, contidas no Anexo II, tiradas em um novo ângulo, ainda no escuro, porém de forma mais plausível para serem adivinhadas. E depois, ainda no Anexo V, os mesmos objetos registrados através de fotos no ambiente com as luzes acesas, apenas para confirmar aos alunos sobre o que cada uma se trata.

olhar, tal qual o prisioneiro liberto da caverna que observou as coisas (das quais antes via apenas sombras projetadas), após a adaptação da visão, iluminadas pelo Sol.

O propósito dessa sequência didática, como mencionado anteriormente, é de introduzir os estudantes recém-chegados no Ensino Médio no universo da filosofia e no que ela permite de ampliar os ângulos de compreensão das coisas. O que poderá levá-los a desconfiar de suas próprias opiniões e passar a questionar convicções previamente estabelecidas. Essa prática, esse movimento de traçar novos olhares, fazer ajustes perante a realidade que se apresenta aos estudantes, permite a eles o estabelecimento de um caminho ativo de investigação, experimentando possibilidades, como se tem com o prisioneiro que saiu da caverna, após se habituar e conseguir olhar a realidade ao seu redor, deparou-se com algo muito mais amplo do que jamais poderia imaginar anteriormente, estando dentro e olhando apenas sombras sobre tudo.

O processo de ajuste visual, que é central nesse procedimento, não é algo fácil de se obter, pois é necessário inicialmente o estabelecimento de uma suspeita sobre a posição inicial, em especial a suspeita de que ela seria a única alternativa para a verdade sobre as coisas. Se esse ajuste é difícil, contudo, ele não é impossível, desde que se aceite a possibilidade de se experimentar perspectivas diferentes daquelas que são dadas pelas opiniões imediatas e aparentemente fáceis sobre as coisas. Cabe, assim, empreender aquela subida da caverna que implica em sair de uma situação de comodidade para ampliar as alternativas de respostas às questões propostas e problemas enfrentados.

O resultado desse movimento é que, ao subir até a saída da caverna e, por fim, descobrirem que existe uma nova realidade além daquela à qual estavam habituados, é a sensação de olhar os mesmos objetos a partir de novos ângulos. Essa sensação será levada pelos estudantes para além dessa aula inicial de filosofia, aplicando-se como uma possibilidade de pensamento que se estende também para outros conteúdos que também poderão ser analisados de diferentes ângulos. Isso será feito, reiterando a ideia inicial de que a filosofia não se traduz como um conhecimento a ser apreendido pelo aluno, mas vivenciado por ele e aplicado em sua vida como um todo.

Desse modo, para aqueles estudantes que realmente entenderem o papel da filosofia, o que implica num reconhecimento de trajetória que tem início num ambiente escuro e termina com a claridade das ideias, a disciplina passará a fazer sentido em sua formação. Ela terá seu lugar reconhecido num processo de formação como uma forma de investigação e de pensamento cujos resultados não se limitam ao seu próprio escopo, mas que se apresenta

como condição para o seu aprimoramento em sua capacidade reflexiva – o que se aplica em todas as demais instâncias da vida daqueles estudantes que teriam experimentado a passagem da caverna para o mundo exterior.

Esta sequência didática busca trazer aos jovens a possibilidade de refletirem antes de chegarem a expor suas opiniões sobre a realidade, busca fomentar uma prática que possibilite duvidar das percepções imediatas para compreender novos ângulos sobre as coisas. Tal sequência foi planejada como a primeira experiência para os alunos que chegam ao Ensino Médio, que a partir da alegoria da caverna de Platão poderão experimentar processos reflexivos a partir do exercício dialético.

O que podemos esperar com esse exercício são as tentativas de *adivinhações*, com erros e acertos: mesmo sabendo que se tratam de objetos totalmente corriqueiros fotografados, os estudantes poderão se sentir provocados. Nesse jogo de *adivinhações*, os alunos vão experimentar a paciência e a reflexão como meio de ascender a algo mais abrangente e assertivo.

A experiência com a alegoria da caverna de Platão é uma possibilidade de abrir os olhos dos estudantes, que ingressam no Ensino Médio, de experimentarem posturas científicas e reflexivas, para se apropriarem do que a disciplina de filosofia lhes oportuniza: não ter uma percepção ingênua da realidade que os cerca.

Com alguns exemplos no momento da prática podemos ressaltar a importância de se buscar a origem dos objetos e da perturbação que podem oferecer em um primeiro momento. A Alegoria pode ajudar os estudantes a ascenderem a outros níveis de compreensão, como no caso da nota de R\$5,00, do cartão de crédito e do livro, todo um arcabouço de valores, definições, discussões a nível dialético *noético* podem ser suscitadas.

É possível provocar nos estudantes a reflexão sobre o quanto pode haver por detrás de um cartão de crédito, quantas possibilidades, valores, necessidades, trivialidades, desejos ou ambições. Em relação a um livro, qual a definição de um livro?! Hoje em dia isso já fica totalmente amplo, e se a discussão for ainda mais adiante, pensar no valor do conhecimento guardado dentro de um livro... mais ainda, conectando os dois objetos, qual deles vale mais!? Na atual conjectura, tecendo uma crítica sobre a relação entre conhecer ou ter, qual deles representa mais sonhos e desejos entre as pessoas.

Enfim, seja através dos exemplos mais diretos revelados a partir de novas formas de olhar, ou seja nos três exemplos mais abstratos, mais condizentes com o pensamento em relação à dialética *noética* platônica, a experiência vale como um impulso aos novos

estudantes do Ensino Médio a vislumbram possibilidades de ir além de uma primeira resposta e se contentarem imediatamente perante as coisas, pois por trás de tudo pode haver sempre mais, e cabe a cada um continuar investigando, ir além para realmente acessar a verdade.

Contudo, existem ainda outros elementos que podem ser mobilizados a partir da alegoria, como é o caso da pergunta pelo destino do prisioneiro que retorna à caverna com sua nova concepção sobre o mundo. Na narrativa percebe-se que o retorno dele gera tamanho alvoroço e agitação, que os prisioneiros, calcados em sua realidade habitual e fortemente incomodados, poderiam até chegar a matá-lo. Essa etapa da história poderá gerar um debate sobre as dificuldades impostas pelo meio quando se trata de abandonar o que nos é habitual e buscar algo novo. Nos dias de hoje, talvez não se trate de uma violência explícita como aquela imposta pelos antigos colegas da caverna ao prisioneiro que se libertou, mas de uma manutenção das opiniões comuns que se tem, por exemplo, por meio do *Instagram*, *Facebook*, televisão, propagandas, que constituem formas de manipulação e de envolvimento com um mundo fantasioso de forma calorosa. O que poderá ser objeto da quarta aula da sequência proposta.

Para finalizar nossa sequência didática, na quarta e última aula, os estudantes entrarão na mesma sala em que viram as primeiras imagens-sombras e será projetada para eles a história em quadrinhos de Mauricio de Souza intitulada *As sombras da vida*, de 2002, com Piteco²²⁷. Esta história em quadrinhos ilustra esse processo de saída e habituação, e ainda traz a comparação da alegoria da caverna com a atualidade de forma lúdica e pertinente. Vendo a história eles perceberão de forma mais simples, que sair de uma caverna prescinde adaptação visual, e após a adaptação há o vislumbre de uma realidade muito mais ampla. Esses quadrinhos podem dar suporte à discussão e atualização da própria alegoria da caverna de Platão, possibilitando que os estudantes tenham outros elementos para a discussão, como a trajetória do personagem Piteco, que representa o mesmo processo de saída da caverna. A importância desse quadrinho para o processo de experimentação inicial dos estudantes é explicitar o processo de aprendizagem, ou seja, o processo de adaptação que precisamos ter com a realidade que nos cerca. No final do quadrinho Souza apresenta uma reflexão final: mesmo tendo saído da caverna aqueles personagens que agradecem Piteco por ter lhes mostrado a realidade se encontram novamente prisioneiros, agora estão em frente a uma televisão: “olhando para simples projeções, a última expressão desses modernos prisioneiros é

²²⁷ História inserida no Anexo VI.

esclarecer para Piteco o que estão fazendo: ‘que pergunta mais boba! como se existisse outra coisa para fazer! estamos contemplando o fantástico show da vida!’”²²⁸.

Essa história permitirá, de forma lúdica, traçar uma ponte entre as aulas anteriores com a atualidade dos jovens. Para lhes mostrar que podem estar presos a verdades que lhes são apresentadas, acreditando em algo de imediato, por exemplo, exposições midiáticas. Com isso, poderão perceber que, ao se deixarem levar por padrões, manipulações, e se esquecer de realmente investigar o que está por trás do que lhes é apresentado, eles podem estar sendo os homens ali do último quadrinho, apenas apreciando as informações e verdades que querem que vejam, mas não realmente participando e montando seu próprio *show* da vida. Lembrando-os que por trás de cada produção que chega a eles, existem pessoas e interesses.

Como atividade final dessa proposta, os estudantes terão de reproduzir, para além do último quadrinho de Maurício de Souza, uma cena que mostre como seria uma possível solução para essa tendência das pessoas em se acomodarem naquilo que lhes é oferecido como informação. Eles deverão explorar na rotina deles situações semelhantes à dos homens em frente à televisão, bem como propor uma nova postura diante do fantástico *show* das suas vidas!

Esse trabalho poderá ser coletado de várias formas: através de fotos, uma descrição escrita, ou recriação da tirinha enquadrando nela a realidade deles. O que realmente importa é “plantar a semente” da desconfiança nos estudantes; que eles passem a enxergar a vida com mais paciência, calma, prudência; que – mesmo que de forma inicial e instintiva, mesmo sem uma fundamentação profunda teórica – busquem filosofar sobre a realidade ao seu redor.

Essa ideia, mais uma vez, é para servir como uma recepção aos alunos e lhes trazer para dentro da disciplina de filosofia de uma forma marcante. Ainda é uma possibilidade de abrir a eles as portas para perceberem o movimento do filosofar, e que eles podem aplicá-lo em suas vidas. Em seu devido momento, na distribuição dos conteúdos de filosofia no decorrer dos três anos do Ensino Médio, Platão será abordado novamente para, aí sim, serem estudados seus conceitos, teorias, quem ele foi, em que época viveu *etc.*

²²⁸ SOUZA, 2002, p. 04.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos trabalhados nesta dissertação quanto à educação em Platão, cabe agora de certa forma organizar e concluir alguns pontos marcantes que definiram e nortearam o trabalho.

Pensar em uma educação que não condiz com ensinar algo a alguém, mas sim direcionar esse alguém em um caminho dialético em busca de conhecimentos *noéticos*, prescinde alguns desafios e representa a superação de alguns caminhos mais convencionais quando se pensa em docência com a disciplina de filosofia em uma sala de aula de nível médio.

O desafio de pensar uma sequência didática que trouxesse a alegoria de Platão como norte e como exemplo de experiência dialética na busca por conhecimento, extrapola de certo modo, o âmbito convencional de uma ordem de conteúdos dispostos no planejamento da disciplina, ou de se ocupar de um livro didático tomado como a base a ser utilizada nas aulas. A tentativa de proporcionar aos estudantes adentrando no Ensino Médio uma experiência que os leve a se posicionar frente a situações e ideologias que lhes são apresentadas, e que sugere a eles a possibilidade de irem além de se apropriarem de conteúdos de forma significativa, permitindo a eles uma organização e lógica de ideias que já possuem e que podem ser aplicadas em diferentes situações de suas vidas.

O desenvolvimento dessa sequência didática no ensino de filosofia voltado para a introdução a uma atitude filosófica entre os estudantes de primeiro ano do Ensino Médio, a partir da alegoria da caverna e da dialética platônica, pode representar a possibilidade de uma valorização e de um uso mais filosófico da disciplina de filosofia entre aqueles estudantes.

A intenção dessa dissertação foi apresentar uma estratégia lúdica para acolher os estudantes na primeira experiência filosófica do Ensino Médio. Assim, buscou-se apresentar aos envolvidos uma nova configuração de estudos e análises, perante a filosofia e também outros campos de conhecimento e vivência, de forma filosófica. Com um aprofundamento dialético a ser replicado em outras situações e temas da vida, como propunha Platão em sua utilização do método dialético na busca pela verdade.

Diante da dificuldade que envolve a busca pela verdade, no âmbito da empreitada dialética proposta por Platão e tracejada aos estudantes através da sequência didática envolvendo a alegoria da caverna, cabe ao professor servir de motivador, direcionador do processo, como a figura do mestre que se tem com Sócrates tanto no diálogo do livro VII d'*A*

República, quanto no *Mênon*. Uma figura que desaferrolha o cavernícola, no caso da alegoria, e que conduz o processo, no caso da experiência didática. Uma experiência disposta intencionalmente nos primeiros momentos do Ensino Médio, considerado a melhor ocasião para abrir aquela porta para a atitude filosófica, o que pode refletir em todos os estudos deles a partir dessa experiência.

A atitude filosófica, contudo, não é algo que se encerra nesse momento. Trata-se de uma caminhada que se inicia ali, mas que não tem fim, visto que vale para tudo na vida de quem a adota. Como mostrado no decorrer da dissertação, a dialética é algo vivo, que se aplica a inúmeras situações e que pressupõe esforços infindáveis. Algo que, ademais, não se ensina como uma transmissão direta de conteúdos prontos, mas que se apresenta aos estudantes como uma atitude.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **O Romantismo** In: **História da Filosofia**. Vol. VIII. Tradução de Antônio Ramos Rosa e Antônio Borges Coelho. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1984.
- ANNAS, Julia. **Platão**. Tradução Marcio de Paula S. Hack. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando - Introdução à Filosofia**, volume único. – 6 ed. – São Paulo: Moderna, 2016.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Livro I. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada por Leituras SME, em julho de 2001.
- CARVALHO, CORNELLI. (orgs) **Filosofia e Formação**, vol. 1, Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. **A Filosofia e o conceito de Clássico** – Carvalho/Cornelli/Coelho (p.51-76).
- CARVALHO, CORNELLI. (orgs) **Filosofia e Formação**, vol. 2, Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina do pensamento** – Walter Kohan (p.75- 83).
- CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia - como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier, São Paulo: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**: volume único, ensino médio / Marilena Chauí. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- ENGLER, Maicon Reus. **Aspectos Periagógicos da Metafísica Platônica**. Fundamento, Revista de Pesquisa em Filosofia. Universidade Federal de Ouro Preto, n. 18, 2019.
- ENGLER, Maicon Reus. **Tò Thaumázein: a Experiência de Maravilhamento e o Princípio da Filosofia em Platão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Florianópolis, 2011.
- FRANKLIN, Karen. **Platão: o mito da caverna (a procura da verdade)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- FRANKLIN, Karen. **O papel da Mulher na Cidade: Atividades Femininas na Antiguidade e a Ideia de Guardiã em Platão**. In. CORNELLI, G. (org) **Representações da**

Cidade Antiga – categoria históricas e discursos filosóficos. Coimbra: Universidade de Coimbra/ Clássica Digitalia/ Archai, 2010. (135-146).

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio.** Capinas, SP: Papirus, 2012.

GUÉROULT, Martial. **O Problema da Legitimidade da História da Filosofia.** In. **Filosofia da História da Filosofia**, edição conjunta Vrin (Paris): 1968.

GOLDISCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão. Estrutura e Método dialético.** Tradução Dion Davi Macedo. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

GOTO, GALLO. (orgs) **Da Filosofia como disciplina.** São Paulo: ed. Loyola, 2011. **Transmissão filosófica e Escola** – Hubert Vicent (p.97-117).

HORN, G.B. **Ensinar a filosofar – pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

MEC. Brasil. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NETO, Henrique Nielsen. (Org.). **O ensino da filosofia no 2º grau.** São Paulo: SEAF/Sofia, 1987. **História da Filosofia: centro ou referencial?** – Franklin Leopoldo e Silva (p. 153-162).

OLIVEIRA, L. **A figura de Sócrates segundo Pierre Hadot.** *Archai*, nº 18, 2016, p. 317 - 346.

PASCHOAL, A. E. **Da especificidade da Filosofia ao seu ensino.** R. NESEF Fil. Ens., Curitiba, v.3, n.3, p. 16-24, 2013.

PAVIANI, Jaime. **Filosofia e Método em Platão.** Porto Alegre, RS: Edipucs, 2001.

PIETTRE, Bernard. **Platão: A República: Livro VII, comentários: Bernard Piettre.** Prefácio de Pierre Aubenque. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Revisão de Celestino Pires. Instituto Nacional do Livro. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.

PERINE, M. **Ensaio de iniciação ao filosofar,** São Paulo: ed. Loyola, 2007. **O problema da origem do filosofar.** (17-54)

PLATÃO. **Apologia de Sócrates precedido de Êutifron (Sobre a piedade) e seguido de Crítón (Sobre o dever)** / Platão; introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

PLATÃO. **A República.** Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 8 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

- PLATÃO. Diálogos. Vol. V. **Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibíades**. Trad. Carlos A. Nunes. Belém: Edit. UFPA, 1975.
- PLATÃO. **Diálogos / Platão**; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).
- PLATÃO. **Fédon**. Diálogos/Platão. Editor: Victor Civita. Traduções José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 1ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1972. (Os Pensadores).
- PLATÃO. **Mênnon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.
- PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.
- RIBAS, Maria Alice Coelho et al. **Filosofia e Ensino: A Filosofia na Escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005. **Algumas reflexões acerca do ensino de filosofia nas condições contemporâneas** – Elisete Tomazetti (p.357-373).
- ROBIN, Leon. **Platão**. trad. Adolfo Casais Monteiro, Lisboa: Editorial Inquérito, sem data.
- RAGONE. **Aportes para Enseñanza del Derecho Probatorio: método colaborativo inducido por el diálogo socrático**. Revista de la Facultad de Derecho, 2018.
- SEED. **Diretrizes curriculares da educação básica. Filosofia**. Paraná: 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVEIRA, GOTO. (orgs) **Filosofia no Ensino Médio- temas, problemas e propostas**, São Paulo: Ed. Loyola, 2007. **Que bagulho é isto – filosofia?** – Gallo (p.53-75).
- TRENTIN, GOTO. (orgs) **A filosofia e seu ensino – caminhos e sentidos**, São Paulo: ed. Loyola, 2009. **O ensino de filosofia na educação escolar Brasileira: conquistas e novos desafios** – Dalton José Alves (p.35-51).
- TRENTIN, R./GOTO, R. (orgs) **A filosofia e seu ensino – caminhos e sentidos**, São Paulo: ed. Loyola, 2009. **Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964** – Renê Trentin Silveira (p.53-77).
- VARELA, José Edgar González. **República I y la crítica al elenchos socrático**. Vol. 30, nº2. Ciudad de México: Nova Tellus, 2012.

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO – REGULAR ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS

NRE: 9 - NUCLEO REG. EDUCACAO - CURITIBA				MUNICÍPIO: 690 - CURITIBA		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:						
ENDEREÇO:						
TELEFONE:						
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
CURSO: NOVO ENSINO MÉDIO			TURNO: MANHÃ		C.H. TOTAL: 3.180 HORAS	
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022		FORMA: SIMULTÂNEA		
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCACAO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LINGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
			BIOLOGIA	2	2	0
	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12
	TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
PENSAMENTO COMPUTACIONAL		2	0	0		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	3	3	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	21	15	
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA I	0	3	0	
		EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0	
		ARTE I	0	2	0	
		LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2	
		GEOGRAFIA I	0	0	3	
		HISTÓRIA I	0	0	3	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ²	0	0	3	
		SOCIOLOGIA I	0	0	2	
		ARTE II	0	0	2	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	9	15	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS³,⁴			30	30	30	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000	

Fonte: Anexo da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO – REGULAR
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA
NATUREZA

NRE: 9 - NUCLEO REG. EDUCACAO - CURITIBA				MUNICÍPIO: 690 - CURITIBA		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:						
ENDEREÇO:						
TELEFONE:						
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
CURSO: NOVO ENSINO MÉDIO			TURNO: MANHÃ		C.H. TOTAL: 3.180 HORAS	
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022		FORMA: SIMULTÂNEA		
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCACAO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LINGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
			BIOLOGIA	2	2	0
		TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18
	TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	3	3	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	21	15	
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I	0	3	0	
		FÍSICA I	0	2	0	
		BIOLOGIA I	0	2	0	
		MATEMÁTICA II	0	2	2	
		BIOLOGIA II	0	0	3	
		QUÍMICA I	0	0	3	
		FÍSICA II	0	0	3	
		QUÍMICA II	0	0	2	
		FÍSICA III	0	0	2	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	9	15	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS ^{2,3}			30	30	30	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000	

Fonte: Anexo da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO
COLÉGIO CÍVICO – MILITAR
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS
HUMANAS

NRE: <i>inserir código e nome</i>				MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>Inserir código e nome</i>						
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>						
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>						
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas	
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:	
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
	BIOLOGIA		2	2	0	
	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12
	TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA – PFO	PROJETO DE VIDA	1	1	1	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
CIDADANIA E CIVISMO ²		1	1	1		
PENSAMENTO COMPUTACIONAL		2	0	0		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	4	4	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	22	16	
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA I	0	2	0	
		EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0	
		ARTE I	0	2	0	
		LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2	
		GEOGRAFIA I	0	0	3	
		HISTÓRIA I	0	0	2	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ³	0	0	3	
		SOCIOLOGIA I	0	0	2	
		ARTE II	0	0	2	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	8	14	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS ⁴			30	30	30	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000	

Fonte: Anexo da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO
COLÉGIO CÍVICO – MILITAR ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

NRE: <i>inserir código e nome</i>				MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>inserir código e nome</i>						
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>						
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>						
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas	
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:	
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
	BIOLOGIA		2	2	0	
	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12
	TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	1	1	1	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
		CIDADANIA E CIVISMO ²	1	1	1	
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	4	4	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	22	16	
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I	0	2	0	
		FÍSICA I	0	2	0	
		BIOLOGIA I	0	2	0	
		MATEMÁTICA II	0	2	2	
		BIOLOGIA II	0	0	3	
		QUÍMICA I	0	0	3	
		FÍSICA II	0	0	2	
		QUÍMICA II	0	0	2	
		FÍSICA III	0	0	2	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	8	14	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS ³			30	30	30	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000	

Fonte: Anexo da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

ANEXO II

Imagem 1 – Sombrinha



Imagem 2 – Rolo de papel higiênico

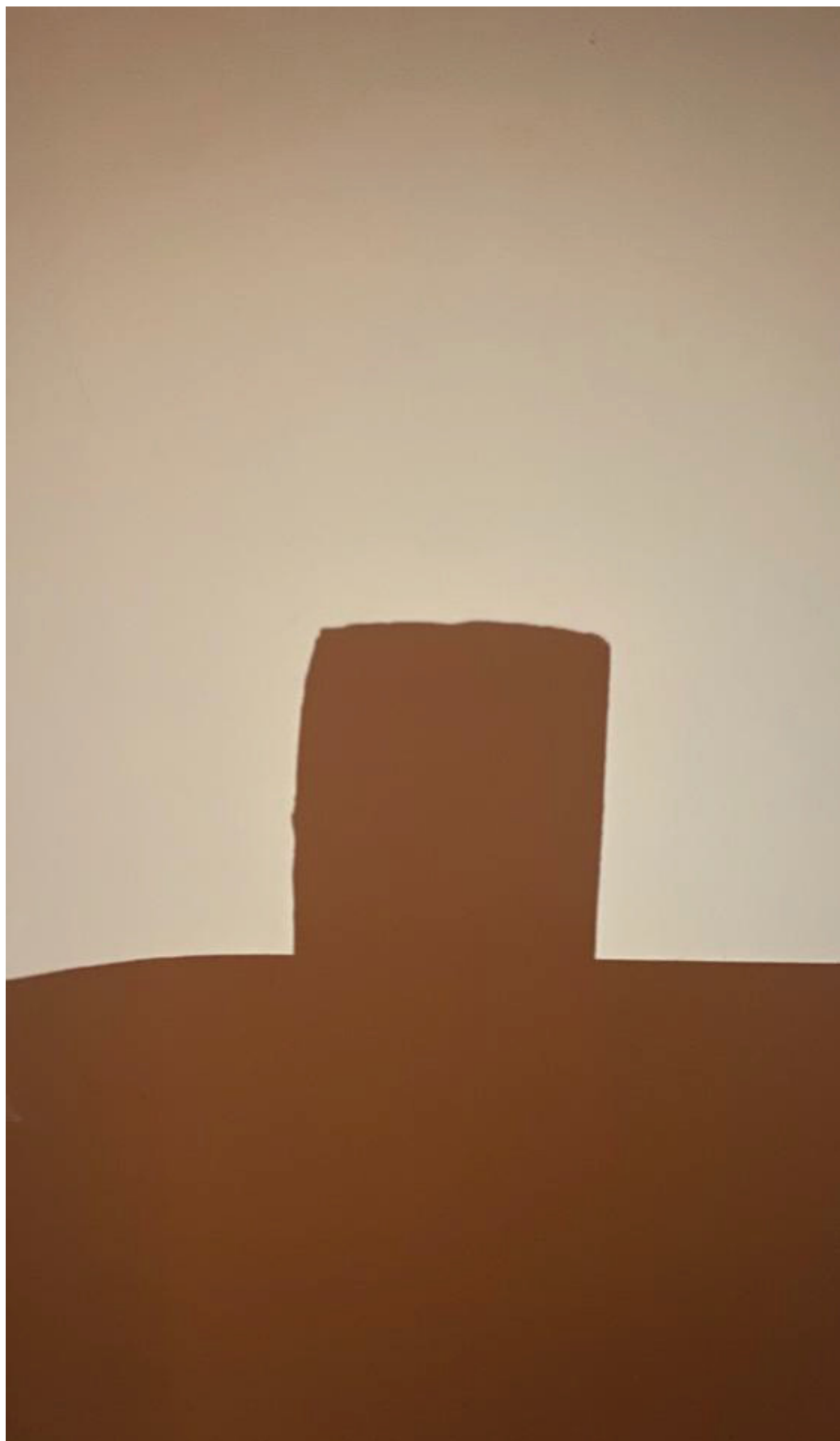


Imagem 3 – Ferro de passar roupas

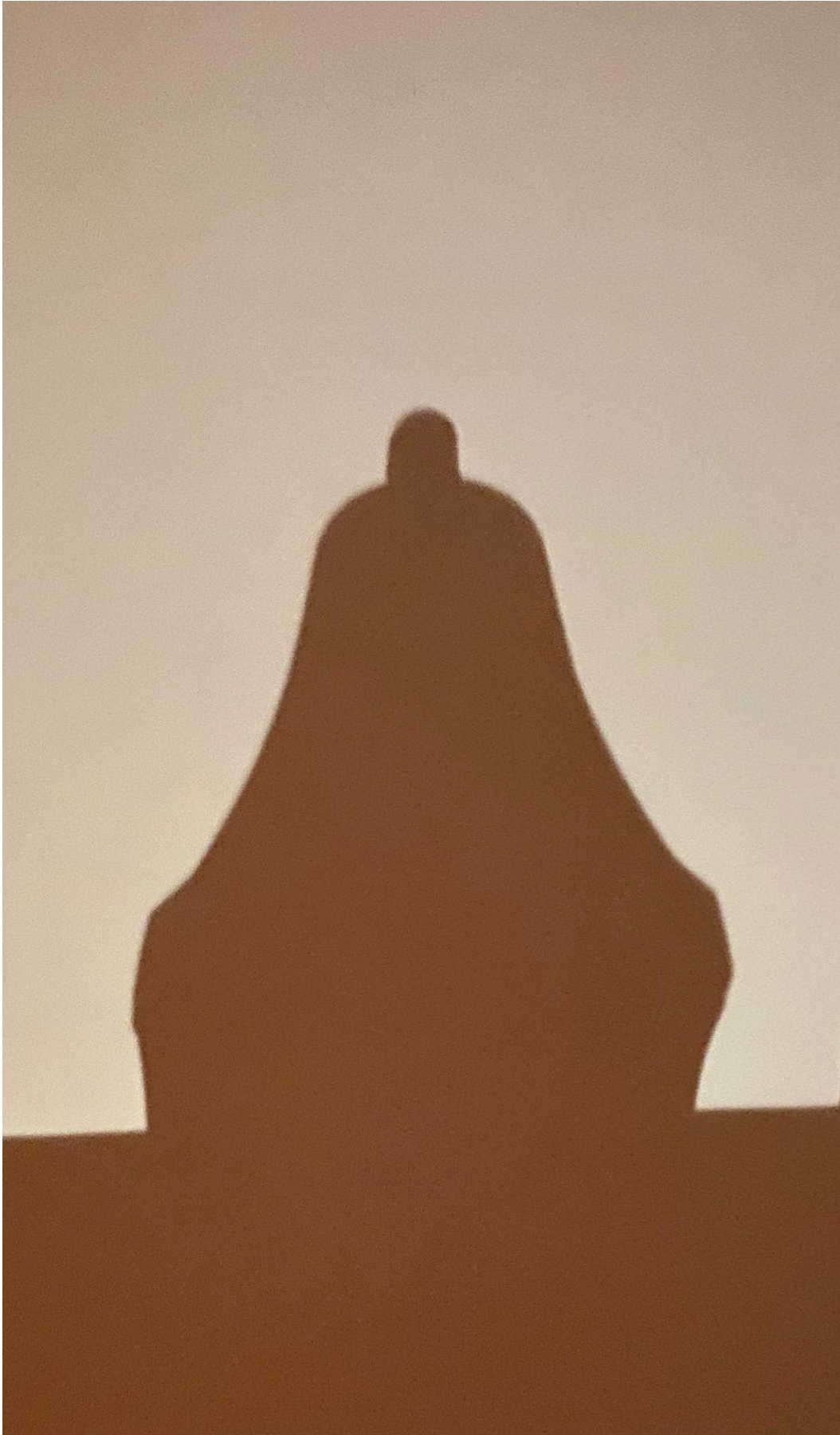


Imagem 4 – Escova de dentes



Imagem 5 – Altere

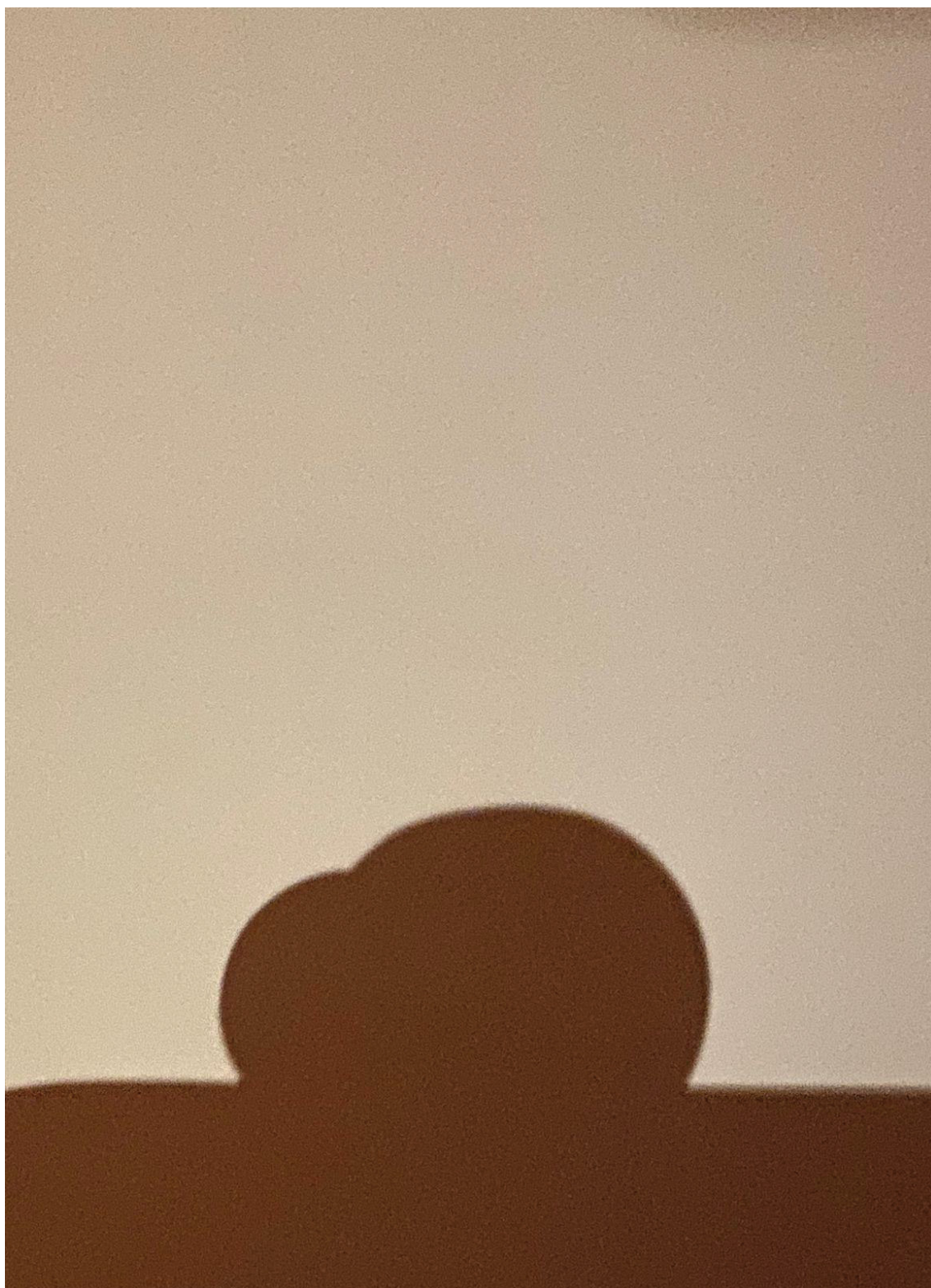


Imagem 6 – Carrinho de brinquedo Hot Wheels

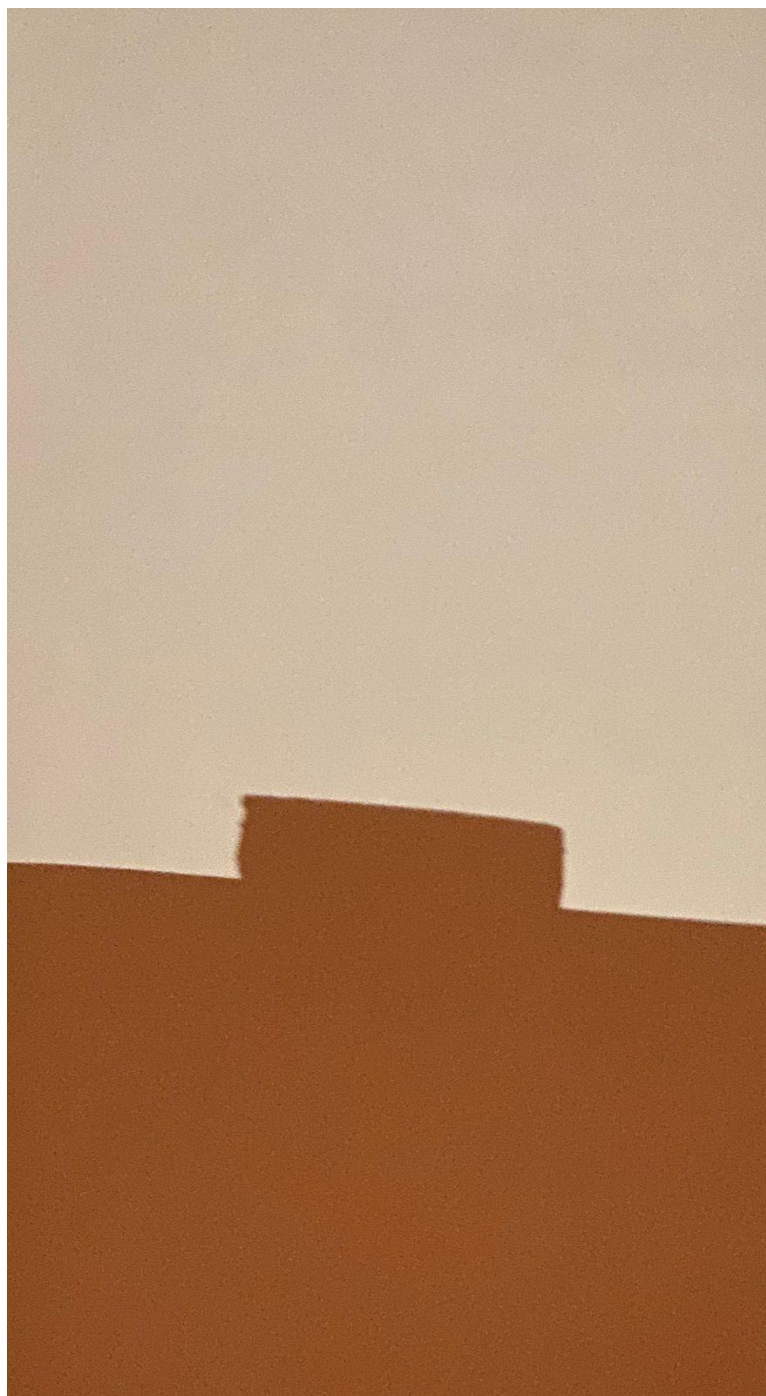


Imagem 7 – Óculos



Imagem 8 – Violão

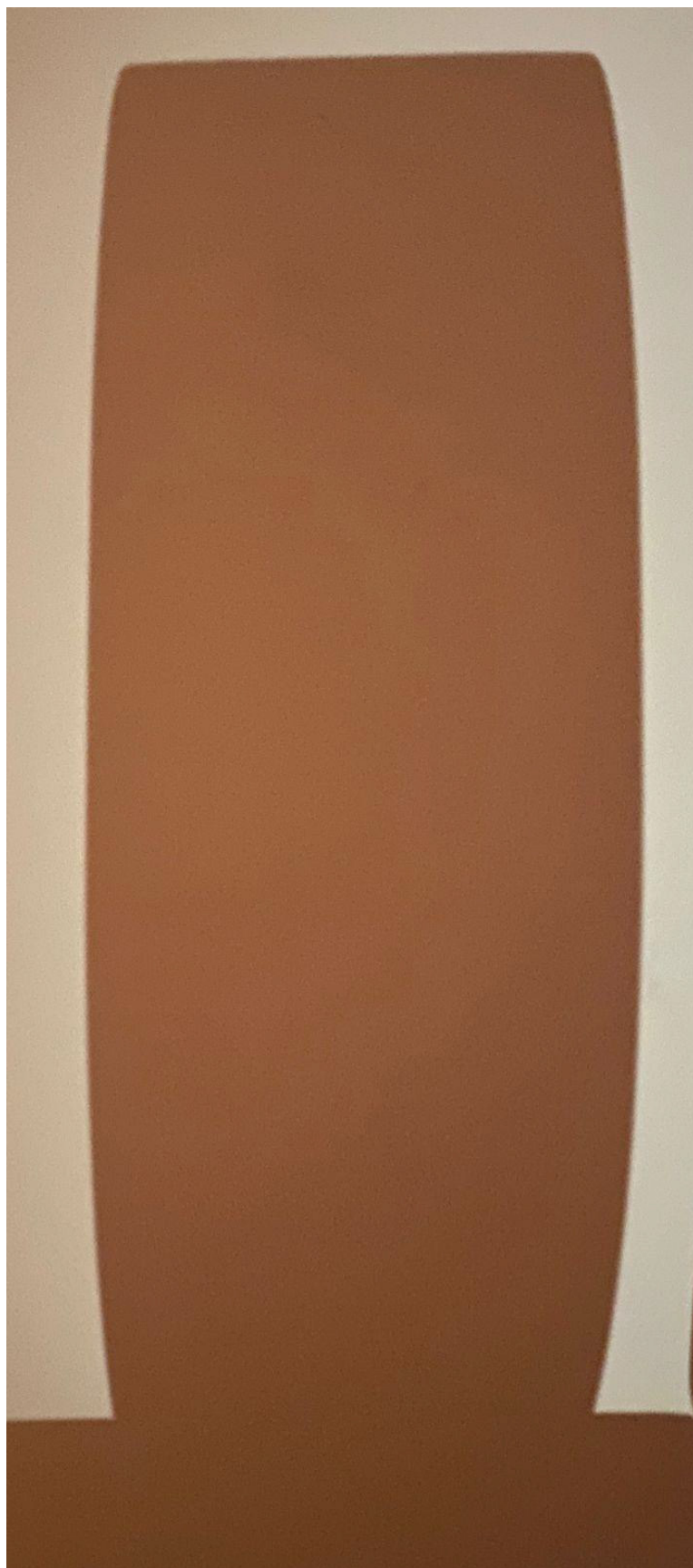


Imagem 9 – Mamão



Imagem 10 – Copo



Imagem 11 – Livro

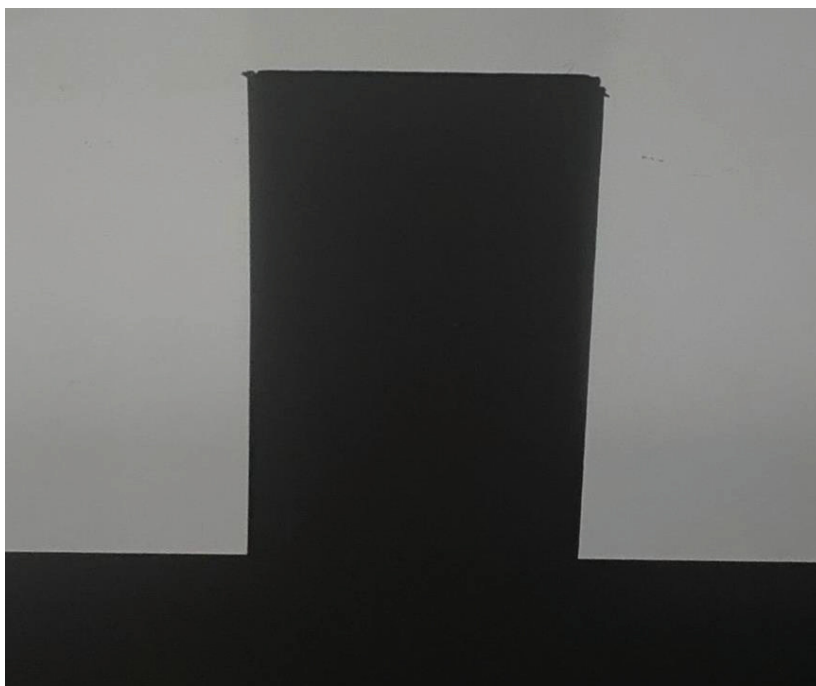


Imagem 12 – Cartão de Crédito

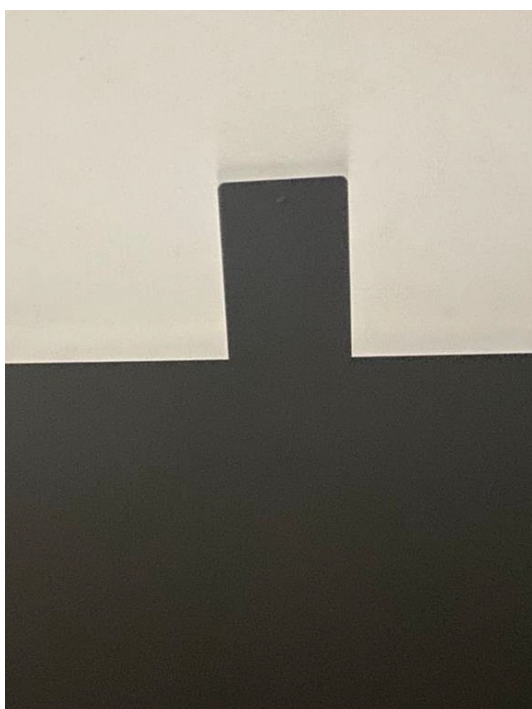
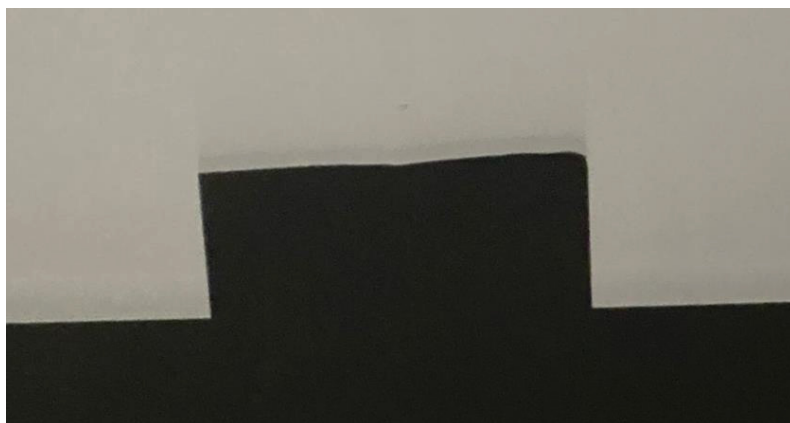


Imagem 13 – Nota de R\$5,00



ANEXO III

Imagem de uma caverna. Aqui, selecionou-se a caverna que aparece no seriado *Dark*, apenas para gerar neles familiaridade, pois alguém poderá identificar isso.



Imagem retirada do site: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-homem-que-encontrou-uma-caverna-e-desapareceu-sem-deixar-rastros.phtml>, em 20 de novembro de 2021.

ANEXO IV

Materiais para auxílio na narrativa da alegoria da caverna:

1 - Modelo de narrativa da alegoria da caverna

Primeiramente, é necessário reiterar com os estudantes que a narrativa de fato constitui um mito e então os prisioneiros do fundo da caverna subterrânea da alegoria, são apresentados como se estivessem acorrentados da cabeça aos pés, de tal maneira que não conseguissem sequer espiar o que estivesse atrás deles, limitando-se a verem o que se passasse na frente deles²²⁹.

Diante deles, haveria uma parede, no fundo da caverna. Atrás deles, uma passagem inclinada que estaria acima deles e conduziria para a saída da caverna, na qual, logo no início daquele caminho, logo atrás deles, haveria um muro, sobre o qual algumas marionetes são posicionadas, e mais um pouco em direção à saída, uma fonte de luz, uma fogueira acesa. Essa fogueira acaba emitindo luz de tal forma que aquelas marionetes por cima do muro são projetadas na parede à frente dos prisioneiros. Naquela caverna em que o conhecimento é objeto de troça, alguns homens manipulam essas marionetes, passando elas por cima do muro, de um lado ao outro. Substituem as marionetes por outras e novamente fazem o movimento com elas por sobre o muro, de um lado para outro, projetando a silhueta delas na parede ao fundo da caverna, diante dos homens acorrentados que, sem possuírem outra forma de conhecimento, tomam aquelas sombras como sendo as próprias coisas reais, como seria, por exemplo, um cavalo, um vaso de flores, uma árvore, um pássaro. Sem sequer imaginar que existiria algo por trás daquilo que enxergam e limitados a conviver com aquelas projeções, eles começam a conversar entre si sobre elas, a dar nomes às formas que veem, a criar teorias sobre elas e, assim, organizam seu cotidiano a partir de sombras e acreditando que as sombras são a realidade.

Algo novo ocorre apenas quando um dos prisioneiros, por algum motivo, se desprende das correntes e se dirige para a saída da caverna. A experiência desse recém-libertado é, ao certo, dolorosa, não apenas porque seu corpo estaria acostumado a uma posição estática e teria de se movimentar, mas também porque teria de acostumar seus olhos à luz, o que, a princípio, não o auxilia, mas apenas o atordoa e perturba. A nova realidade não o apetece, a princípio, pois a luz fere os seus olhos, acostumados com a penumbra e com as sombras. Esse

²²⁹ Nesse momento, geralmente, os alunos se alvoroçam e levantam questionamentos como “mas como eles comiam?”, ou, “como iam ao banheiro?”, será necessário alertá-los novamente a não se apegarem a detalhes lógicos, apenas imaginarem a cena.

momento é terrível, o prisioneiro recém-liberto fica, então, completamente desorientado e vulnerável.

É somente aos poucos que o prisioneiro recém-libertado começa a tentar se adaptar à claridade, como já abordado no item 3.4 desta dissertação. Já do lado de fora, consegue abrir os olhos primeiramente quando é noite. Apenas sob a luz da lua, uma luz indireta, como era o caso da luz que ele tinha na caverna, ele vai conseguindo olhar as coisas. O tempo vai passando e ele começa a se arriscar mais, começa a olhar para as coisas também de dia, porém no começo, preferindo ver as coisas à sombra, embaixo de alguma árvore, por exemplo, compreendendo inicialmente os reflexos, como os que vê na água e, aos poucos, adaptando sua visão, vai se adaptando à luz do dia, e ao modo como ela se projeta sobre as coisas. O que permite a ele distinguir entre coisas e sombras, até que, finalmente, ele consegue olhar para os objetos em plena luz do dia e, então, observar o sol e o seu papel na produção de sombras e para a visão dos objetos que são iluminados por ele.

Iluminado pelo sol, aquele prisioneiro que se afastou da caverna consegue ver uma árvore como em si, e não apenas sua sombra. Ele a vê como ela realmente é. Vê coisas reais. Ele percebe traços, contornos, cores, detalhes, que ele jamais poderia distinguir e conhecer quando via apenas a projeção da silhueta de uma árvore refletida na parede no fundo da caverna. De fato, pode constatar que o mundo ali fora é muito mais complexo, com uma imensidão de aspectos a serem explorados e compara o novo estado em que se encontra com o anterior, lembrando que acreditava ser real aquilo que via refletido no fundo da sua caverna, e que naquele contexto, dava nomes e criava teorias sobre as formas que via. Para ele a vida era aquilo.

Agora que conheceu uma nova verdade sobre o mundo, ele quer retornar à sua antiga habitação e contar aos seus antigos companheiros de prisão sobre tudo que viu, e intenciona levá-los a se maravilharem e a conhecerem também a realidade do mundo exterior à caverna²³⁰.

Ele sofreu quando saiu da escuridão para a claridade, e agora o retorno também é sofrível. Ele não consegue se locomover direito, fica trombando nas coisas, com a visão turva, não consegue mais identificar bem as coisas que se encontram no interior da caverna. A perturbação visual do retorno também o deixa desorientado e, ao chegar diante dos seus colegas, que ainda estão aprisionados no fundo caverna, ele começa a contar sobre tudo que

²³⁰ Aqui caberia mostrar alguma representação dessa alegoria, como por exemplo, as imagens trazidas neste mesmo Anexo IV, apenas para entenderem a questão da caverna ser subterrânea, e a questão do muro atrás dos prisioneiros, a subida até a saída *etc.* uma ilustração apenas para consolidar na mente deles a narrativa.

viu. Ele conta que existe outra realidade, muito mais ampla e cheia de detalhes do que jamais se poderia imaginar olhando para as sombras da parede. Os outros homens debocham dele, acham que ele perdeu o juízo, enlouqueceu, e defendem que a realidade está logo ali, à frente deles, na parede. Quando uma sombra aparece projetada à frente dos acorrentados, eles logo começam a tentar adivinhar o que ela é, e o recém-chegado, ainda com a visão ofuscada pelo recém-ingresso naquele ambiente sombrio, só erra a respeito delas. Mais uma vez, eles dizem que ele enlouqueceu. O debate e a inquietação gerados são tão fervorosos que os prisioneiros da caverna poderiam até chegar a matar o que havia retornado²³¹.

2- Imagens ilustrativas sobre a alegoria da caverna, para consolidar, deixar visível a eles a situação narrada.



Imagem retirada do site: https://1.bp.blogspot.com/-J37PXC7JAq0/XpJmzo7UbwI/AAAAAAAAAEbA/6kjYyisa8oYel24HlBRjaqkPd4Ao_K2tgCLcBGAsYHQ/s1600/LUC.jpg, em 20 de novembro de 2021.

²³¹ Nesse momento, geralmente, os alunos se agitam e levantam questionamentos como “mas como eles matariam o outro se sequer conseguiam espiar para traz deles mesmos?”, ou, “como matariam?”, será necessário, mais uma vez, lembra-los de que é um mito.

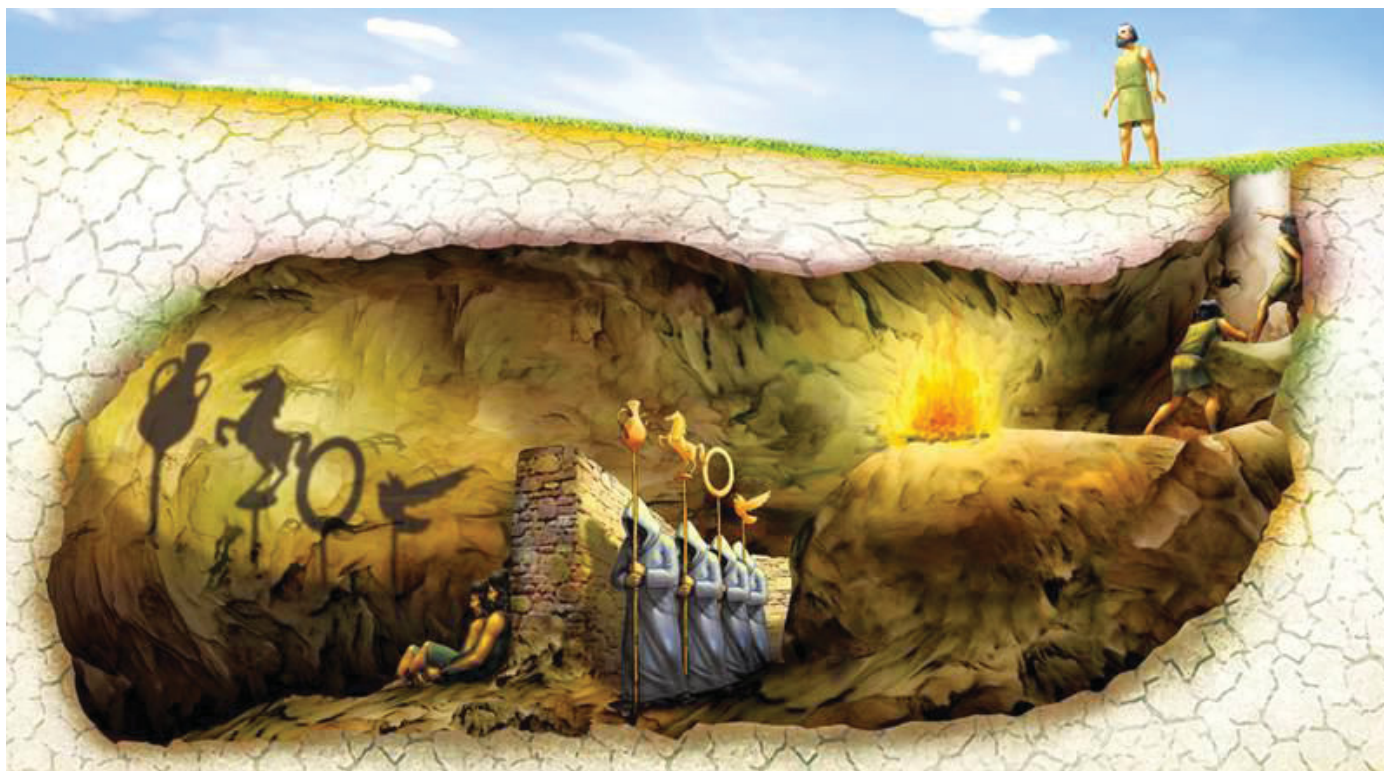


Imagem retirada do site: <https://ensaiosnotas.com/2016/03/21/a-alegoria-da-caverna/>, em 20 de novembro de 2021.



Imagem retirada do site: <https://blog.enem.com.br/a-alegoria-da-caverna-2/>, em 20 de novembro de 2021.

ANEXO V

Imagem 1 – desdobramento – Sombrinha

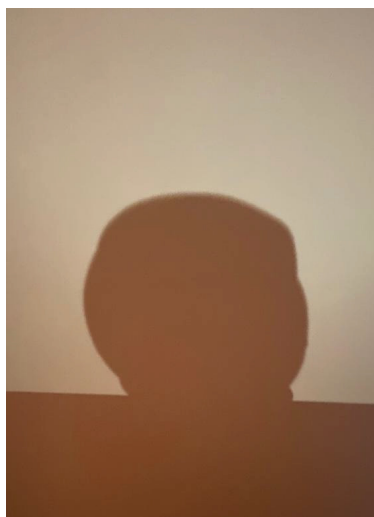


Imagem 2 – desdobramento – Rolo de papel higiênico

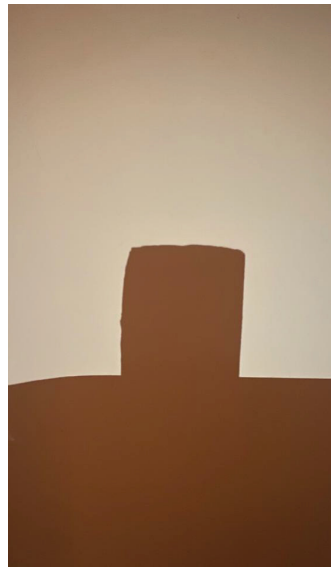


Imagem 3 – desdobramento – Ferro de passar roupas

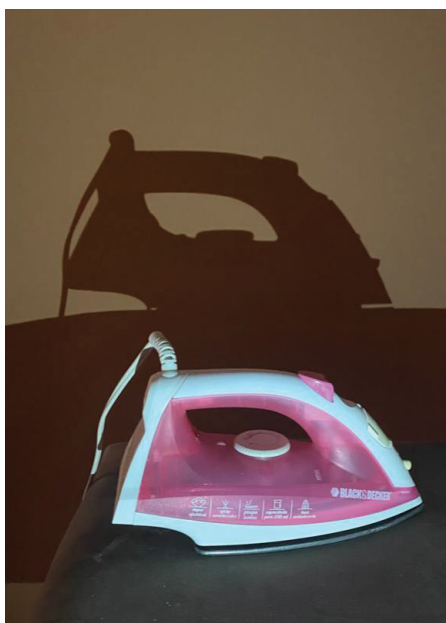
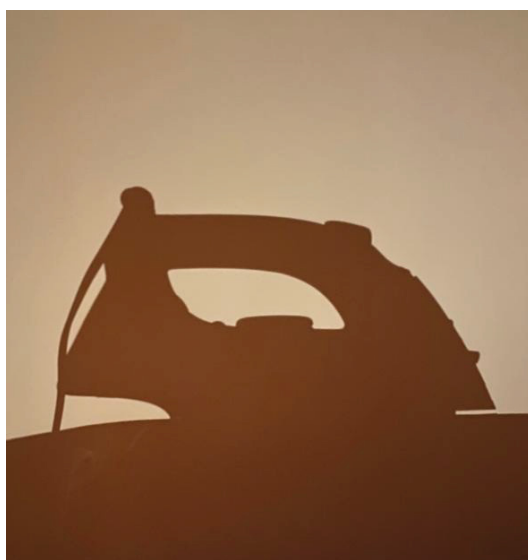


Imagem 4 – desdobramento – Escova de dentes

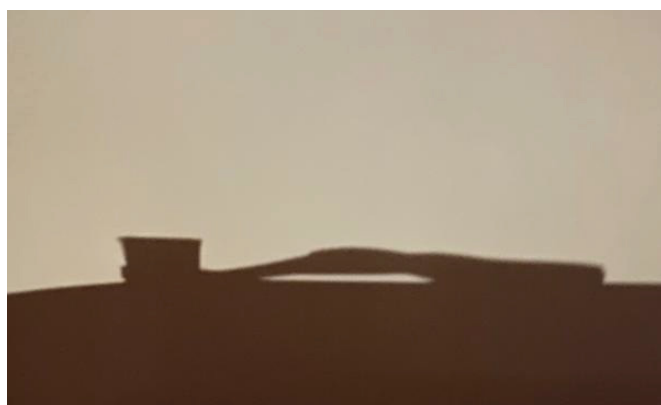


Imagem 5 – desdobramento – Altere

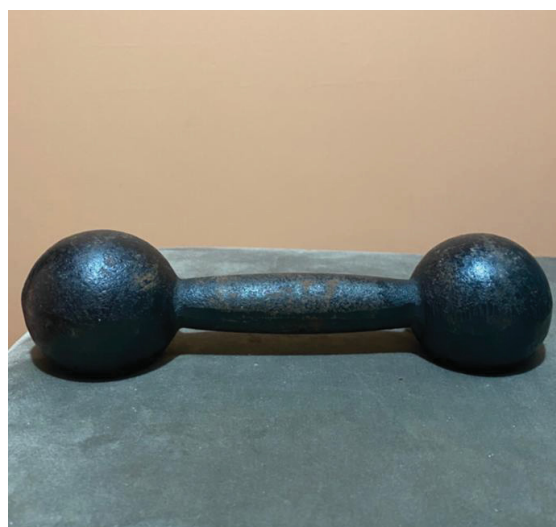
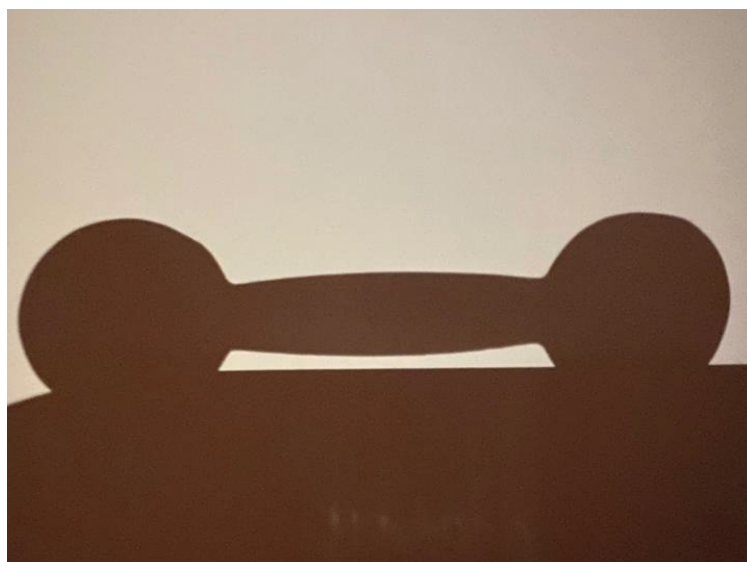
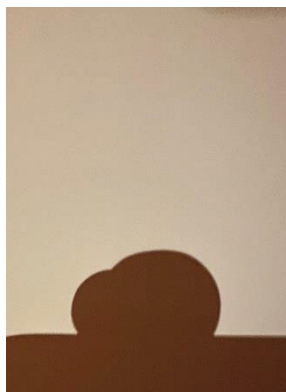


Imagem 6 – desdobramento – Carrinho de brinquedo Hot Wheels

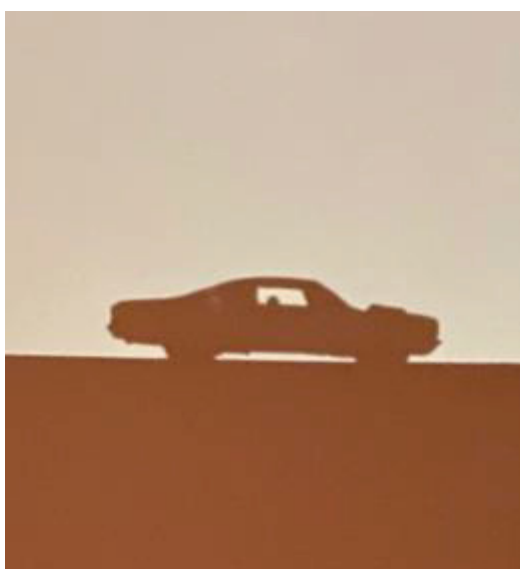


Imagem 7 – desdobramento – Óculos

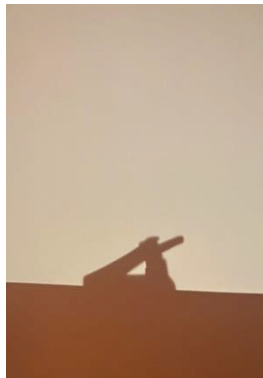


Imagem 8 – desdobramento – Violão

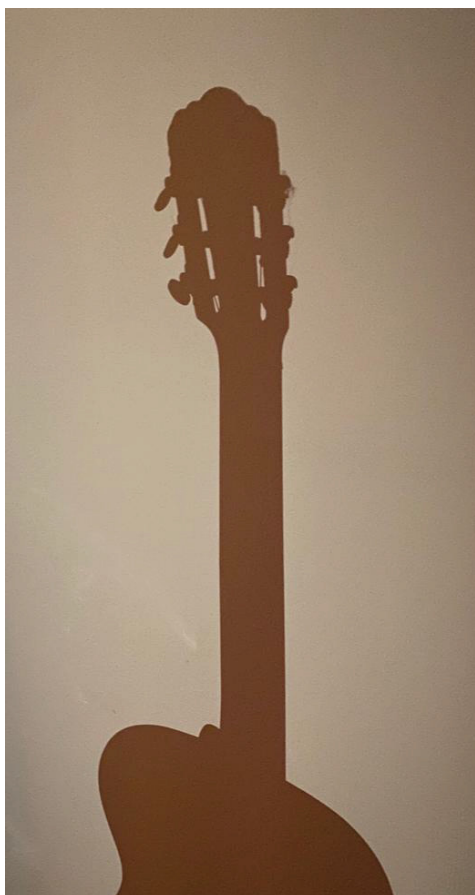


Imagem 9 – desdobramento – Mamão

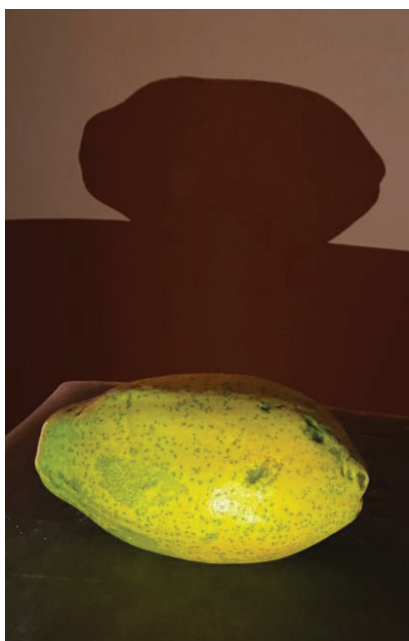
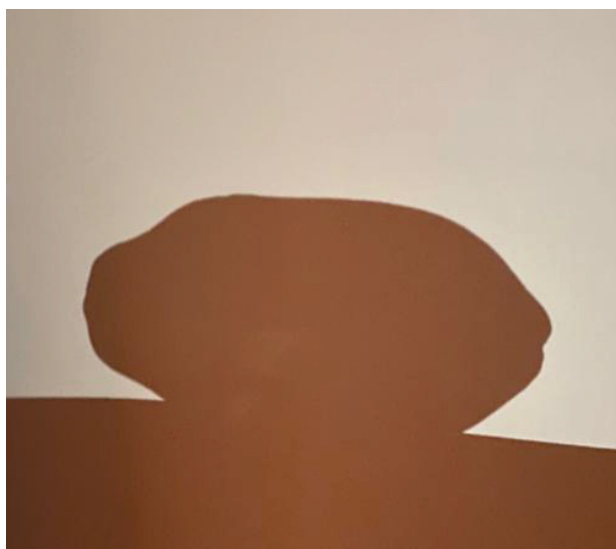
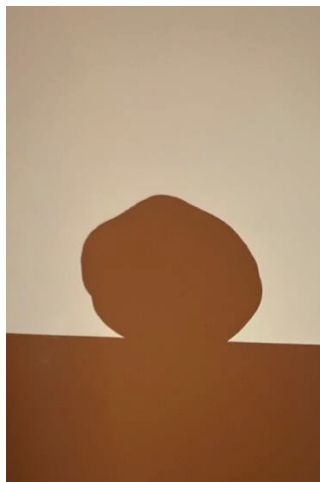


Imagem 10 – desdobramento – Copo

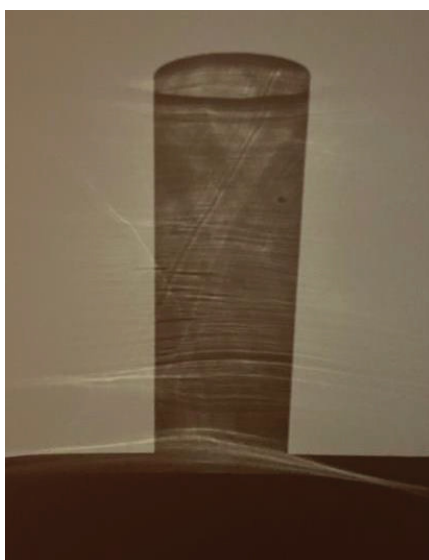
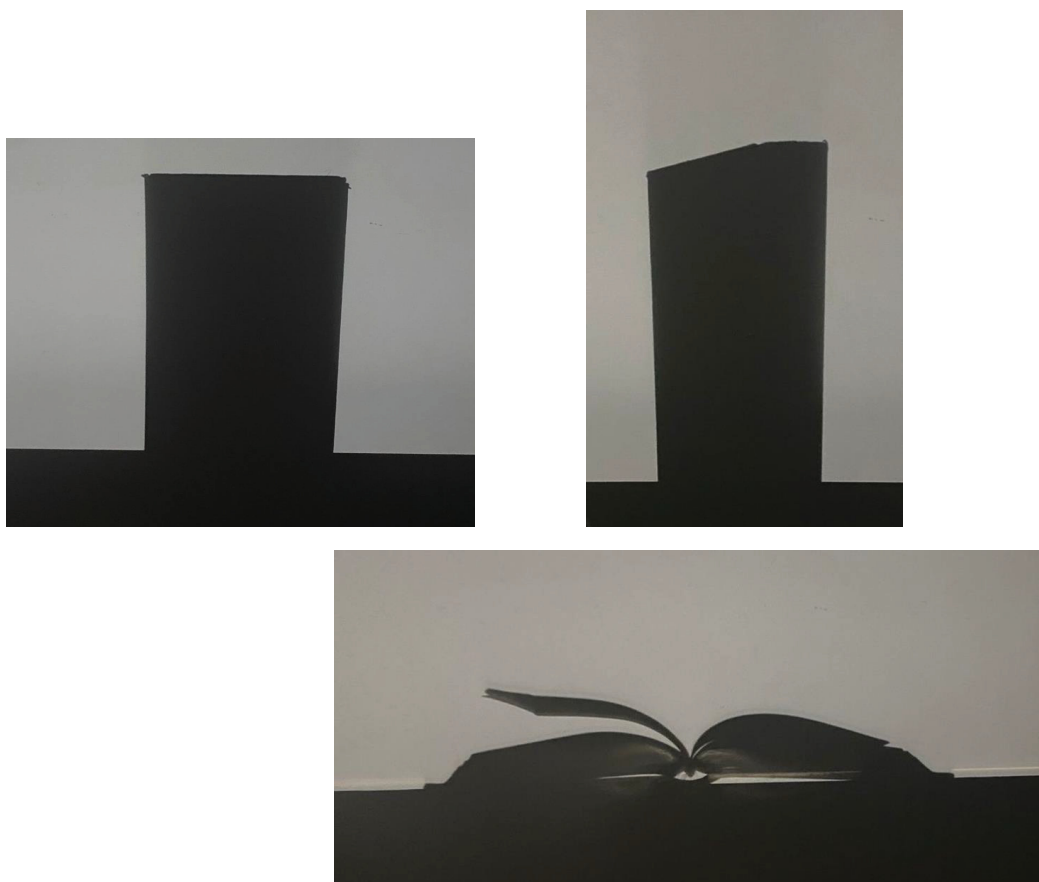


Imagem 11 – desdobramento – Livro



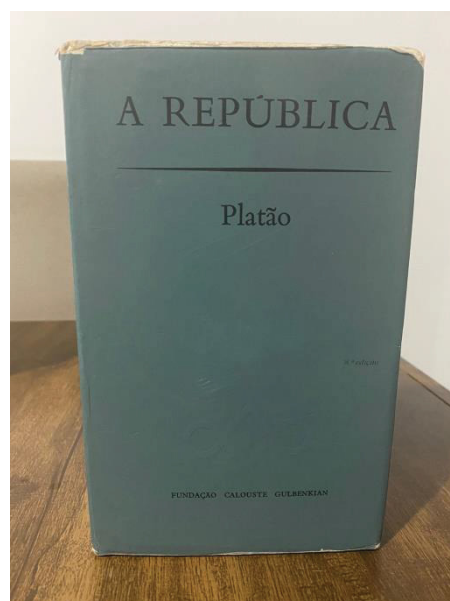
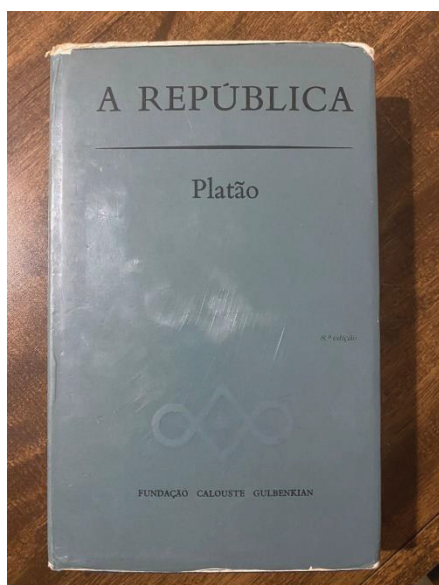
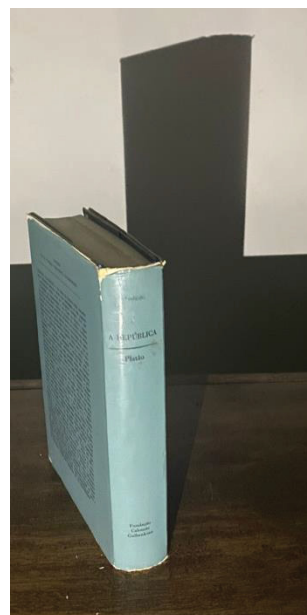


Imagem 12 – desdobramento – Cartão de Crédito

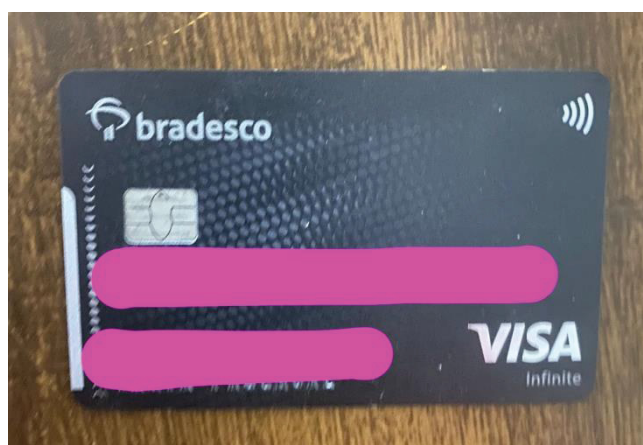
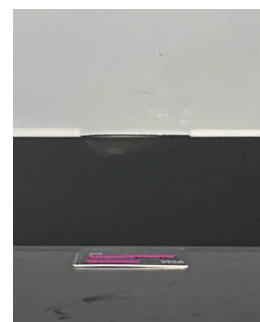
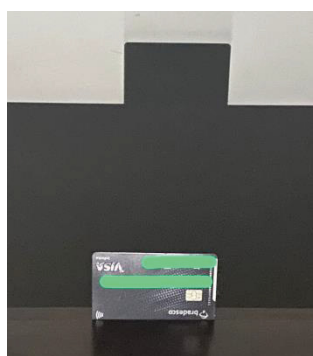
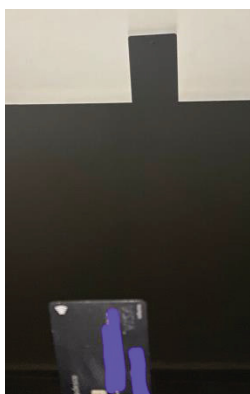
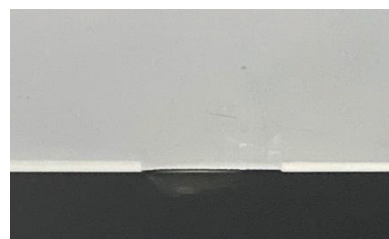
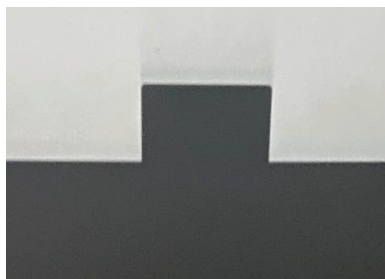
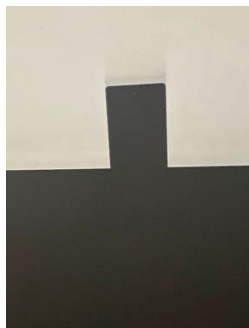
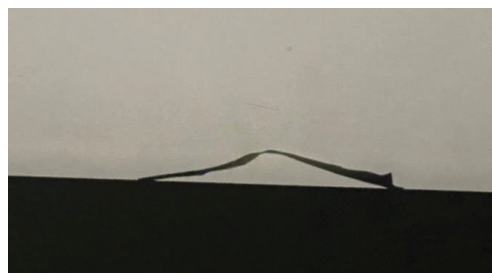
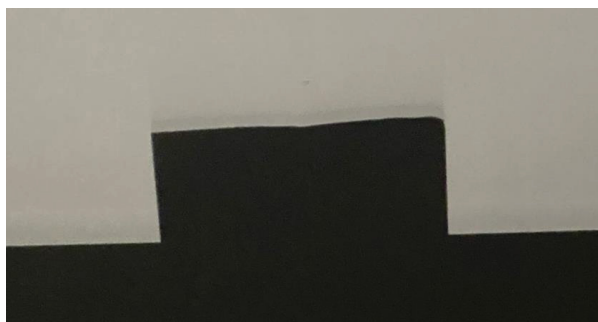


Imagem 13 – desdobramento – Nota de R\$5,00



ANEXO VI

AS SOMBRAS DA VIDA PITEC





Imagens retiradas do site: <https://alinguadorubem.wordpress.com/2016/02/27/filosofia-as-sombras-da-vida-com-piteco-de-mauricio-de-sousa/>, em 20 de novembro de 2021.