


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

TATIANE DA SILVA

**ANÁLISE RETÓRICA DA INFLUÊNCIA  
SOFISTA NO DISCURSO FILOSÓFICO E  
EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY**



ARARAQUARA – S.P.  
2017

TATIANE DA SILVA

# **ANÁLISE RETÓRICA DA INFLUÊNCIA SOFISTA NO DISCURSO FILOSÓFICO E EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e culturais sobre escola e cultura**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

**Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Silva, Tatiane

Análise Retórica da influência Sofista no discurso  
filosófico e educacional de John Dewey / Tatiane  
Silva – 2017

178 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

1. Sofistas. 2. John Dewey. 3. Análise Retórica. 4.  
Educação. 5. Filosofia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TATIANE DA SILVA

# **ANÁLISE RETÓRICA DA INFLUÊNCIA SOFISTA NO DISCURSO FILOSÓFICO E EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e culturais sobre escola e cultura**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

**Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**

Data da defesa: 27/10/2017

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

### **Presidente e Orientador:**

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha  
Universidade de São Paulo - USP

---

### **Membro Titular:**

Prof. Dr. Luiz Henrique de Araújo Dutra  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

### **Membro Titular:**

Prof. Dr. Roberto Bolzani Filho  
Universidade de São Paulo - USP

---

### **Membro Titular:**

Prof. Dr. Renato José de Oliveira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

### **Membro Titular:**

Prof. Dr. Cláudia Helena Azevedo Alvarenga  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Ao meu filho Luís Eduardo  
que despertou em mim o sentimento mais puro,  
o amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para conseguir cumprir mais uma etapa da minha vida.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio e financiamento que possibilitaram a efetivação deste trabalho.

Agradeço ao professor Marcus Vinicius da Cunha, pela orientação, contribuições, sugestões, paciência, apoio e parceria que me ofereceu em todo o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao professor Nathan Crick pelas valiosas contribuições, pelas conversas e pelos textos e ideias que ofereceram muitos elementos para a composição do presente trabalho.

Agradeço a *Texas A&M University* por me oportunizar desenvolver a pesquisa em suas instalações e oferecer contribuições significativas ao presente estudo.

Agradeço a Katie Hodgdon por se revelar uma amiga solícita, companheira e carinhosa em minha estada nos EUA.

Agradeço a Emily e Nova por me fazerem companhia e pelas risadas que me ajudaram a aguentar a saudade de casa.

Agradeço ao professor e Sofista Tarso Bonilha Mazzoti, cujos escritos serviram de inspiração para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca de defesa pela participação e pelas valiosas contribuições oferecidas para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa e de Estudos *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq) pelas reflexões proporcionadas durante nossas reuniões, as quais foram fundamentais para elaboração do trabalho.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a André, sempre presente em minha vida, acompanhando todas as minhas conquistas.

“O discurso é um senhor soberano que com um corpo diminuto e quase imperceptível  
leva a cabo ações divinas” (Górgias de Leontini, DK 82B 11, 8).

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a influência dos princípios filosóficos e educacionais dos Sofistas, especialmente Protágoras, Górgias e Hípias na filosofia educacional de John Dewey. Concomitantemente, buscou-se analisar a retórica Sofista como um instrumento de formação do cidadão democrático. Para a consecução de tais objetivos utilizou-se a metodologia de análise retórica desenvolvida por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca tendo por base os *Tópicos* de Aristóteles. Por meio da análise retórica podemos identificar e analisar o que chamamos de *marcos discursivos*, determinadas formas típicas de elaborar e solucionar problemas filosóficos expressos em formas argumentativas peculiares; a localização dos marcos discursivos nos permite refletir sobre a função dessas formas típicas de argumentar na constituição das propostas educacionais peculiares presentes em autores que compartilham certos núcleos argumentativos. O primeiro capítulo explicita a questão central que rege toda a estrutura do trabalho, apresentando a analogia da educação com a agricultura, cuja origem é atribuída por Jaeger aos Sofistas. O segundo capítulo aborda as concepções gerais da Sofística e do Pragmatismo com o intuito de aproximar o leitor das principais características dessas abordagens filosóficas. O terceiro capítulo examina a divisão da realidade entre dois terrenos, superior e inferior, iniciada nas discussões filosóficas ocorridas na Grécia Clássica e caracterizada pela oposição entre *physis* (a natureza cuja ordem independe da ação humana) e *nómos* (a convenção diretamente relacionada às decisões humanas). O quarto capítulo é resultado das reflexões elaboradas nos capítulos anteriores, e examina o poder e a importância da palavra/comunicação na vida do homem e da sociedade democrática para a formação dos consensos que regem as relações entre os homens e desses com o mundo no qual estão inseridos. A argumentação dos Sofistas e Dewey evidenciam que o desenvolvimento do homem e da inteligência humana por meio do método experimental é possível somente quando os indivíduos se integram nas atividades grupais. Ao se envolverem nas discussões a respeito da *homonoia*, dos consensos que regulam e direcionam a vida da sociedade, com os recursos do poder do *lógos*, os homens se tornam ativos participantes na busca pelo bem comum, criando assim a sociedade e, ao mesmo tempo, criando a si mesmos como cidadãos. Mediada pelos métodos democráticos de persuasão, raciocínio, comunicação, deliberação e debate, a participação viabiliza experiências mais amplas, ricas, emancipadoras e compartilhadas. O alcance e a concretização dessa participação, no entanto, só é possível se os indivíduos tiverem uma educação retórica que o habilite a examinar as diversas opiniões que se apresentam e elaborar um juízo sobre qual delas responderá, da melhor maneira possível, ao problema enfrentado e, se for o caso, ter criatividade e discernimento para criar novas perspectivas de ação.

**Palavras-chave:** Sofistas. John Dewey. Análise Retórica. Educação. Filosofia da Educação.



## ABSTRACT

The present work aims to investigate the influence of Sophists' philosophical and educational principles, especially Protagoras, Gorgias and Hippias, in the educational philosophy of John Dewey. Concomitantly, we aim to analyze the Sophistical rhetoric as an instrument of formation of the democratic citizen. For reaching our goals we use a methodology of rhetorical analysis developed by Chaim Perelman and Lucie Olbrecht-Tyteca based on the *Topics* of Aristotle. Through rhetorical analysis, we can identify and analyze what we call *discursive frameworks*, which are certain typical forms of elaboration and solution of philosophical problems expressed in peculiar argumentative forms; the localization of *discursive frameworks* allows us to reflect on a function of these typical forms of argument in the constitution of educational proposals. The first chapter explains the central question that rules the whole structure of work, presenting an analogy of education with agriculture, which origin is attribute to the Sophists by Jaeger. The second chapter deals with general concepts of the Sophistical Movement and Pragmatism in order to show to the reader the main characteristics of these philosophical approaches. The third chapter examines a division of reality between two realms, one low and another high; this division initiated in philosophical discussions in Classical Greece and it was characterized by opposition between *physis* (a condition of the order independent of human action) and *nómos* (the convention related to human decision). The fourth chapter is a result of the reflections elaborated in the previous chapters, and it examines the power and importance of the word/communication in the life of man and of the democratic society for the formation of the consensuses that govern the relations between men and the world which they are inserted. The arguments of the Sophists and Dewey evidence that the development of man and human intelligence through the experimental method is possible just when men integrated themselves in group activities. By becoming involved in the discussions about the *homonoia*, the consensus, which regulates and directs the life of society, with the resources of the power of *lógos*, men become active participants in the search for the common good, thus creating a society and at the same time, creating themselves as citizens. Mediated by democratic methods of persuasion, reasoning, communication, deliberation and debate, participation enables the broadest, richest, emancipatory and shared experiences. However, the scope and concretization of this participation is possible if individuals have a rhetorical education which enables them to examine diverse opinions and make a judgment about which of all is the better answer to solve the problem, and, how to be creative and have insight to create new perspectives for action.

**Keywords:** Sophists. Rhetorical analysis. John Dewey. Education. Philosophy of Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>O desafio do quebra-cabeça .....</b>	<b>12</b>
<b>A comparação de autores contemporâneos com antigos.....</b>	<b>13</b>
<b>Dewey e os Sofistas.....</b>	<b>14</b>
<b>O problema do <i>corpus</i> teórico.....</b>	<b>17</b>
<b>O papel da retórica no desenvolvimento do trabalho.....</b>	<b>21</b>
<b>A organização do trabalho .....</b>	<b>25</b>
<b>1- AS METÁFORAS QUE HABITAM AS DISCUSSÕES</b>	
<b>EDUCACIONAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Um breve diálogo sobre metáforas.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 As metáforas que compõem as doutrinas educacionais.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 A metáfora CULTIVO e a concepção educacional dos Sofistas .....</b>	<b>33</b>
<b>2- O MOVIMENTO SOFISTA E O PRAGMATISMO: OPOSIÇÕES</b>	
<b>FILOSÓFICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Revela-se a primeira imagem do quebra-cabeça: estamos lidando com</b>	
<b>oposições filosóficas.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 O Movimento Sofista: furando os balões da filosofia eleática .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2.1 Platão e a desqualificação dos Sofistas .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2 Sofistas: homens de seu tempo .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3 O Pragmatismo: furando os balões do pensamento cartesiano .....</b>	<b>61</b>
<b>2.3.1 As proposições dos fundadores da doutrina .....</b>	<b>62</b>
<b>2.3.2 O Pragmatismo e o combate aos dualismos filosóficos .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3.3 Pragmatismo: ontem e hoje.....</b>	<b>70</b>
<b>2.3.4 Que peças podemos esperar de nossas oposições filosóficas? .....</b>	<b>72</b>
<b>3- PROTÁGORAS, GÓRGIAS, HÍPIAS E DEWEY: UMA NOVA MONTAGEM</b>	
<b>DO QUEBRA-CABEÇA DA REALIDADE .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 O quebra-cabeça da divisão da realidade e a instauração dos monismos .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 O combate Sofista ao encaixe das peças proposto por Parmênides ao quebra-</b>	
<b>cabeça da realidade.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.1 Protágoras prometeano .....</b>	<b>80</b>

3.2.2 Parmênides contra a parede: Górgias e a crítica radical à ontologia do Ser .....	88
3.2.3 Hípias: uma nova leitura da imagem do quebra-cabeça da realidade .....	97
3.3 Dewey e a continuidade do combate Sofista .....	101
3.3.1 Dewey e a divisão da realidade: o dualismo <i>physis</i> - <i>nómos</i> .....	102
3.3.2 Dewey contra a hierarquização do conhecimento e o dualismo teoria-prática.....	107
<b>4- IDENTIFICADA A PEÇA FUNDAMENTAL DO QUEBRA-CABEÇA DA REALIDADE .....</b>	<b>114</b>
4.1 Um tirano se revela .....	114
4.2 A <i>homonoia</i> Sofística: a realidade como resultado das diferenças entre os indivíduos.....	118
4.2.1 Protágoras: o poder do <i>lógos</i> na formação do cidadão democrático .....	121
4.2.2 Górgias e a soberania do <i>lógos</i> .....	128
4.2.3 Hípias e a nova face do <i>lógos</i> .....	134
4.3 Dewey e a retomada da Sofística .....	138
4.3.1 Experiência .....	140
4.3.2 O poder do <i>lógos</i> na sociedade democrática .....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>
Apêndice A – Protágoras de Abdera .....	167
Apêndice B – Górgias de Leontinos .....	170
Apêndice C – Hípias de Elis .....	171
Apêndice D – John Dewey .....	173
Apêndice E – Silogismo e Quadrado de Oposições .....	175

## INTRODUÇÃO

### O desafio do quebra-cabeça

Realizar com sucesso a exposição dos conceitos elaborados pelos autores sobre os quais refletimos é um dos primeiros desafios que se apresentam a quem se propõe a desenvolver uma pesquisa e escrever um trabalho. É como montar um quebra-cabeça de argumentações que seja o mais fiel possível à verdadeira imagem delineada pelo autor por meio de suas ideias e teorizações, e que possa solucionar o problema posto por quem investiga. A metonímia aqui utilizada é tomada de empréstimo a Thomas Kuhn (2013, p. 15), para quem solucionar um problema de pesquisa é, de certa forma, enfrentar todo tipo de “complexos quebra-cabeças instrumentais, conceituais e matemáticos”.<sup>1</sup>

Uma parte importante da motivação do pesquisador, o que o leva a empenhar tanta paixão em seu trabalho, reside no “desafio apresentado pelo quebra-cabeça”, nos problemas que servem como testes à sua “engenhosidade ou habilidade na resolução de questionamentos” (KUHN, 2013, p. 105). O que o incita a investigar é a convicção de que, se for “suficientemente habilidoso”, conseguirá solucionar um problema que ninguém resolveu até então, ou pelo menos não resolveu tão bem (idem, p. 107). O pesquisador, porém, deve levar em conta que apenas obterá solução satisfatória quando todas as peças do quebra-cabeça forem utilizadas e entrelaçadas de tal modo que não sobrem espaços vazios entre elas (idem, p. 108).

A metonímia de Kuhn nos enseja a discutir uma das motivações presentes no empreendimento do trabalho cuja exposição ora iniciamos. Um dos objetivos deste texto consiste em apresentar ao leitor a análise dos discursos filosóficos e educacionais de quatro pensadores engajados em duas posições filosóficas distintas: Protágoras de Abdera, Górgias de Leontini e Hípias de Élis, pertencentes à Sofística, e John Dewey, representante do Pragmatismo.<sup>2</sup> Analisar quatro autores que sofreram tantas desleituradas ao longo dos tempos, sendo amados por poucos e execrados por muitos, fez com que nos deparássemos com um quebra-cabeça peculiar, formado por peças disformes e mal encaixadas, muitas delas faltando.<sup>3</sup> Obstáculos e questionamentos tiveram que ser

---

<sup>1</sup> Metonímia é uma figura de linguagem que associa significados familiares, conexos e contíguos (MAZZOTTI, 2008a, p. 9).

<sup>2</sup> Organizamos em forma de Apêndice algumas informações biográficas a respeito desses autores.

<sup>3</sup> O fenômeno da “desleitura” expressa, segundo Cunha (2007a), uma compreensão parcial dos propósitos do autor lido. O assunto será devidamente abordado adiante, neste trabalho.

superados para que pudéssemos dar início ao encaixe das partes; frequentemente surgiram incertezas sobre o ajuste de uma ou outra da maneira como supúnhamos ser possível; fomos tomados por longos períodos de reflexão e dúvida, mas à medida em que colocávamos as peças e avançávamos no desenho da figura, muitos esclarecimentos e novas rotas de reflexão começavam a surgir.

Antes de dar início à apresentação das peças encaixadas, até onde conseguimos fazê-lo, vejamos os principais questionamentos enfrentados.

### **A comparação de autores contemporâneos com antigos**

O primeiro problema com que nos deparamos ao optar pelo enfrentamento de nosso quebra-cabeça veio de um dos membros da banca de defesa de nosso trabalho de mestrado, o qual indagou sobre o porquê de se investigar o discurso de autores contemporâneos por meio de teorizações elaboradas por pensadores antigos, particularmente os que escreveram sob as luzes da Grécia Clássica. Podemos responder que aquele momento da história é como um *terroir* em que estão fincadas as raízes de nossa cultura, em especial as de nossa educação.<sup>4</sup> Essa resposta sugere que a produção intelectual é como a produção vinícola, atividade que requer conhecer o solo onde germina e do qual se alimenta a videira, para entender melhor os seus frutos e assim produzir o mais saboroso dos vinhos (GOERGEN, 2014, p. XII). No campo intelectual, é preciso conhecer a base teórica em que estão fincadas as concepções de certos pensadores, para que possamos visualizar o que elas têm de mais proveitoso a nos ofertar, para colhermos os melhores resultados.

A Grécia foi palco de avanços e descobertas em muitas áreas de conhecimento, constituindo um *locus* social e cultural em que foram criadas a democracia e a filosofia, e onde se encontram as nossas próprias origens (CASTORIADIS, 2002, p. 280). Os questionamentos e teorizações iniciados na Era Clássica da Grécia ecoam em todo o pensamento ocidental, viabilizando condições para o etnólogo, o historiador ou o filósofo poderem refletir sobre sociedades diferentes das suas, ou mesmo sobre sua própria (idem, p. 279). Na medida em que o sentido e as potencialidades de toda a criação grega não estão esgotados, a Grécia é vista por muitos pensadores como um germen do qual brotam muitas das reflexões e discussões que até hoje permeiam os diversos campos científicos (idem, p. 280).

---

<sup>4</sup> *Terroir* é um termo de origem francesa que significa originalmente uma extensão limitada de terra considerada do ponto de vista de suas aptidões agrícolas, particularmente para a vinicultura.

A iniciativa de comparar as teses de John Dewey com filosofias elaboradas em momentos pretéritos da história decorre de uma tendência seguida por diversos pesquisadores interessados em compreender os posicionamentos filosóficos e educacionais deweyanos no interior das problemáticas da Era Contemporânea. Exemplos dessa tendência encontram-se em trabalhos de Joseph Chambliss (1990) e Jim Garrison (2006), que tratam das relações entre Dewey e Aristóteles, e de Stephen Toulmin (2008), que além de ratificar a proximidade entre esses dois filósofos, sugere haver semelhanças entre as formulações deweyanas e o ceticismo de Pirro de Élis.<sup>5</sup> Toulmin (idem, p. XI) acrescenta que se pode situar a filosofia de Dewey na esfera dos debates relativos ao conceito de conhecimento e ao modo como esse conceito é tratado desde Platão; por intermédio do vínculo de Dewey com as filosofias antigas pode-se compreender o distanciamento entre as formulações pragmatistas deweyanas e o pensamento consolidado na Era Moderna, em especial o decorrente dos desenvolvimentos cartesianos.

A busca pelo encaixe perfeito das peças de nosso quebra-cabeça por meio da aproximação entre teorias dos filósofos modernos e dos antigos pode render muitos frutos. Mas o leitor atento poderia indagar: uma vez admitido que a comparação entre Dewey e os antigos constitui um recurso frutífero para compreender o pensamento deweyano, por que optar por aproximá-lo das elaborações dos Sofistas, especialmente de Protágoras, Górgias e Hípias? Tal questionamento constituiu o segundo problema enfrentado na tentativa de solucionar nosso quebra-cabeça.

### **Dewey e os Sofistas**

O primeiro esclarecimento a respeito desse problema é relativo à escolha de apenas três integrantes do movimento Sofista. Nossa análise é pautada nas teorizações de Protágoras, Górgias e Hípias por haver consenso entre os historiadores quanto à sua relevância para a Sofística, sendo aos dois primeiros atribuída a “paternidade da arte dos Sofistas” (FILOSTRATO, 1999, p. 81). Qualquer pesquisador que pretenda delinear o quadro mais elaborado e preciso dos preceitos e da retórica Sofista deve olhar de

---

<sup>5</sup> Diferentemente de Aristóteles, Pirro (360 – 270 a. C) é pouco discutido no âmbito da filosofia, como também na área de educação. Seu nome é associado à fundação do ceticismo, cuja meta consistia em alcançar uma vida feliz considerando que as coisas são indiferentes (*adiáphora*), incertas (*astáthméta*) e indiscerníveis (*anipíkrita*), no que tange à sua natureza (MAULINI, 1996, p. 34). Por isso, devemos suspender o juízo, para assim alcançarmos a *ataraxia* ou tranquilidade de ânimo, residência da felicidade. Disso não se segue que o “conhecimento é impossível” ou que a “verdade é inalcançável”, mas que, diante do “caráter contraditório das percepções, ideias e crenças”, não nos cabe decidir (idem, p. 35). É nessa disposição que se situa a noção de autodomínio, tão cara ao ideal aristotélico (idem, p. 37).

maneira atenta para essas figuras centrais do referido movimento (JARRAT, 1998, p. 48).<sup>6</sup> George B. Kerferd (2003) sugere que não devemos tratar o movimento Sofista como formado por um grupo homogêneo de pensadores; para evitar equívocos de interpretação, devemos optar pelo exame individualizado de suas ideias (COELHO, 2010, p. 27-28). Embora os Sofistas não tenham uma abordagem comum de sua educação retórica, suas diferenças podem ser entendidas como “variações de um tema central”, no qual se inscreve a tese de que o “controle do *lógos* é o meio, por excelência, do poder” na *polis* (POULAKOS, 1995, p. 134).

Por muito tempo os historiadores da filosofia consideraram erroneamente os Sofistas como um grupo homogêneo e adotaram as informações e os juízos de valor de Platão e Aristóteles sobre eles, o que ocasionou a desvalorização de sua corrente filosófica, considerada responsável pela grave decadência do pensamento grego. Somente no século XX tornou-se possível realizar a revisão sistemática dos juízos até então emitidos, propiciando a “radical reavaliação histórica” que levou à conclusão de que os Sofistas representaram um “elo essencial na história do pensamento antigo” (REALE; ANTISERI, 2007, p. 73).<sup>7</sup>

Nathan Crick, que participa do movimento contemporâneo de revitalização dos Sofistas, é também um estudioso das ideias de John Dewey. O impulso para iniciar o encaixe das peças de nosso quebra-cabeça foi dado por esse pesquisador. Assim como a reavaliação dos Sofistas, a discussão das relações entre Dewey e esses pensadores é nova, tendo sido bem explorada por Crick (2010a) no livro *Democracy and rhetoric*, contribuição ímpar aos interessados nessa temática.<sup>8</sup> Crick (idem, p. 4-5) afirma que a tradição humanista iniciada na Grécia Antiga pela Sofística pode ser notada nas obras de Dewey, em razão de sua profunda “crença no potencial emancipatório da experiência estética”. Sua visão da arte como um modo de produzir articula-se em continuidade com a tradição grega que caracteriza a atividade artística como indústria, conhecimento e economia. Para os gregos, a arte não se confundia com as noções usuais de “belo” ou “popular”; seu significado não se identificava nem com dominação nem com decoração; arte era *techné*, termo relativo a “todos os ramos de habilidade humana ou divina, ou inteligência aplicada, em oposição ao trabalho sem ajuda da natureza”, e a própria

---

<sup>6</sup> Todas as transcrições de obras estrangeiras que não possuem versão em português resultam de tradução feita pela autora do presente trabalho.

<sup>7</sup> Ver também os trabalhos de Kerferd (2003), Cassin (2005) e Jaeger (2010).

<sup>8</sup> Mailloux (1995, p. 2) destaca a escassez de discussões sobre a relação da retórica Sofista com o Pragmatismo.

civilização era vista como “produto da arte”, porque a arte permitia aos seres humanos situarem a natureza no interior de um “todo ordenado”.

Tal atitude dos gregos perante a arte é explicitada na leitura da Sofística feita por Dewey em *Experience and nature*, para quem, segundo Crick (2010a, p. 5), os Sofistas compunham uma categoria profissional de artistas que cultivavam um método – o método experimental – que veio a ser redescoberto bem mais tarde, pelos modernos.<sup>9</sup>

Os sofistas ensinaram que o homem poderia controlar amplamente as fortunas da vida pelo domínio das artes [...] artes baseadas no conhecimento cooperativo com a natureza tornando-as favoráveis à felicidade humana. Os deuses passam para o crepúsculo. A adivinhação tem um poderoso competidor. A adoração torna-se moral. A medicina, a guerra e os ofícios abandonam o templo e o altar do deus-patrono, assim como invenções, ferramentas, técnicas de ação e obras se multiplicam [...] Por meio das artes instrumentais, artes do controle baseadas no estudo da natureza, objetos que eram gratificantes e bons podem ser multiplicados. Após dois milênios de obscurecimento e abandono, essa estrada foi reencontrada e retomada; sua redescoberta marca o que chamamos de era moderna (DEWEY, 1925/2008a, p. 105).

Para Crick (2010a, p. 6), as menções feitas por Dewey aos Sofistas revelam que o filósofo Americano situava todos os discursos e artes no interior de uma “complexa rede de forças sociais”. Dewey enaltece a comunicação como meio “indispensável para alargar e enriquecer práticas de liberdade” que eram cultivadas desde os primórdios pela civilização grega. Seu alinhamento à arte retórica permite caracterizar a sua filosofia como constituída por uma “latente atitude sofística” que “valoriza a individualidade radical, a experiência estética, a inteligência criativa e a persuasão” como “meios produtivos para a formação de comunidades de juízos” (idem, p. 10).

Dewey considera os Sofistas verdadeiros representantes da tensão entre *nómos* e *lógos*, ou seja, entre a tradição e a invenção, entre a cultura e o criticismo, entre os hábitos e a linguagem, numa época em que a democracia tornou-se não apenas a “forma dominante de vida social, mas também a mais alta manifestação de poder político” (CRICK, 2004, p. 177).

---

<sup>9</sup> Mailloux (1995, p. 7) afirma que, em 1902, os trabalhos de Dewey traziam uma leitura dos Sofistas como niilistas e subjetivistas, e que esse olhar foi modificado em 1907, movendo-se para uma avaliação mais positiva que rejeitava a interpretação exclusivamente individualista do “homem-medida”, assumindo o significado mais coletivo da doutrina de Protágoras.



Assumindo tais afirmações, Crick (2004, p. 178) ressalta que os Sofistas foram, para Dewey, os iniciadores de uma forma de educação em que a retórica tem uma importante função não apenas na “formação lógica, mas também de outras disciplinas tais como história, sociologia, geografia e física, como também artes práticas”.<sup>10</sup> Vale ressaltar que o caráter global da filosofia de Dewey está mais próximo das formulações aristotélicas do que da Sofística; no entanto, os Sofistas representam algo que não se encontra em Aristóteles: “uma atitude consistente com os movimentos contemporâneos da pedagogia democrática” (idem, p. 178). Sendo assim, aproximar Dewey dos Sofistas e colocar suas ideias para pensarmos a educação brasileira, entendendo as particularidades de nosso meio, provê o que, nas palavras de Schiappa (1994, p. 67), constitui uma “valiosa alternativa” às “tradições pedagógicas platônica e aristotélica”, tradições que permeiam muitos dos debates e práticas educacionais da atualidade.

### **O problema do *corpus* teórico**

Tomamos como objetivo central do trabalho a análise das ideias de John Dewey e dos Sofistas, considerando suas proximidades e procurando salientar de que modo as suas ideias, quando postas de maneira reflexiva na cultura educacional brasileira, podem favorecer o avanço de uma pedagogia fundamentada na retórica. Nesse ponto nos deparamos com o problema apresentado pelo *corpus* teórico. A influência dos Sofistas nas reflexões deweyanas é ressaltada por Crick (2004, p. 177) tomando por base uma passagem de *Democracia e educação* (1916/1959a) em que o autor afirma que os Sofistas foram “o primeiro corpo de educadores profissionais na Europa”, tendo empregado o “método experimental da educação” não em causa própria, mas como uma técnica adequada para cultivar uma “cidadania crítica, competente e participativa necessária à sustentação da democracia”. Para Crick (2004, p. 178), os Sofistas mostraram a Dewey, por meio de seu método experimental educacional, que não nos tornamos democráticos primeiro para depois nos tornamos mais inteligentes, mas que nos tornamos mais inteligentes por aprender a atuar democraticamente. Considerando as indicações do estudo de Crick como ponto de partida, nossa proposta original de pesquisa visa ir adiante, tomando essa investigação como um quebra-cabeça que requer peças importantes para ser concluído a contento.

---

<sup>10</sup> O autor utiliza a expressão “artes práticas” para se referir às artes aplicadas, tais como engenharia, carpintaria etc. Para criar, as artes práticas utilizam conceitos básicos elaborados por outras artes.

Para montarmos nosso quebra-cabeça, temos que enfrentar o desafio de reconstituir a argumentação desses filósofos, o que, especialmente no caso dos Sofistas, não é tarefa simples. O primeiro passo dado nessa direção foi o levantamento de obras a serem analisadas. Dentre os títulos de Dewey, selecionamos os que apresentam discussões relevantes a serem consideradas para alcançar nosso intento: *Democracy and education* (1916/1959a), *Reconstruction in philosophy* (1920/1959b), *Human nature and conduct* (1922/2003a), *Experience and nature* (1925/2008a), *The quest for certainty* (1929/2008b).

Para a análise das argumentações dos Sofistas, escolhemos três textos de Górgias (1993): *Elogio de Helena*, *A defesa de Palamedes* e *Sobre o não-ser*.<sup>11</sup> De Protágoras (1965; 1996), fragmentos de textos transcritos por doxógrafos, especialmente os testemunhos reunidos por Diels e Krans.<sup>12</sup> De Platão, daremos especial ênfase nos diálogos *Górgias* (PLATÃO, 2004), *Sofista* (PLATÃO, 2007a), *Protágoras* (PLATÃO, 2007b), *Hípias Maior* (PLATÃO, 2016) e *Teeteto* (PLATÃO, 1997).

Para o estudo dos textos, utilizaremos a metodologia denominada *análise retórica*, em consonância com os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), cuja base são as proposições aristotélicas retomadas por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996), além das teorizações de Stephen Toulmin (2001). A referida metodologia vem se revelando deveras útil para o exame das argumentações dos autores pesquisados, bem como um poderoso instrumento para identificar os *marcos discursivos* presentes nas discussões e reflexões desses autores.

Consideramos *marcos discursivos* determinadas “formas típicas de elaborar e solucionar problemas filosóficos” expressos em “formas argumentativas peculiares” (SILVA, 2013, p. 23). A identificação e análise desses *marcos* por meio da metodologia retórica permite visualizar elementos comuns no discurso de autores que possuem certa proximidade de pensamento, revelando núcleos argumentativos similares, mesmo que suas proposições estejam separadas por vários séculos e situadas em diferentes contextos. Com a localização dos *marcos discursivos*, podemos refletir sobre a função

---

<sup>11</sup> Há duas versões de *Sobre o não-ser*, uma de Sexto Empírico e outra de autor anônimo, denominada *De Melisso, Xenophane, Gorgia* (MXG). Optamos pela de Sexto, por ser a mais conhecida e estar traduzida; além disso, os especialistas afirmam ser a melhor versão do texto grego.

<sup>12</sup> Nome dado aos compiladores gregos que se dedicaram a reunir extratos dos filósofos antigos.

dessas formas típicas de argumentar na constituição das propostas educacionais peculiares presentes em autores que compartilham certos núcleos argumentativos.

Cabe observar que não restaram muitos escritos dos integrantes do movimento Sofista, o que dificulta sobremaneira a tarefa de estudar suas ideias e delinear seus *marcos discursivos*. Diels e Kranz e mais tarde Untersteiner (1954) reuniram consideráveis fragmentos, mas desses “grandes conjuntos ressalta-se a pequenez do corpus autêntico”, dificilmente atribuível “*expressis verbis* a um dos Sofistas”. Esse fato ocasiona um dos maiores problemas enfrentado por nossa pesquisa, uma vez que a tarefa de reconstituir teses e doutrinas torna-se o que Bárbara Cassin (1990, p. 8) chama de “paleontologia da perversão”, pois os mesmos textos são “fonte de nosso conhecimento e de nosso desconhecimento da Sofística”. Os especialistas recorrem a terceiros que ora relatam concepções que lhes foram transmitidas oralmente, ora apresentam fragmentos, ou seja, transcrições mais ou menos literais de obras a que tiveram acesso. Devemos lembrar que um texto Sofístico chega até nós “sempre corrigido, aculturado à univocidade e a não-contradição por gerações de doxógrafos, em seguida por eruditos formados à maneira de Platão e Aristóteles” (idem, p. 281).

Admitidos esses problemas, procuramos tomar certas cautelas na análise e identificação dos *marcos discursivos* Sofistas. A primeira nos é sugerida por John Poulakos (1995, p. 3), para quem devemos tratar os textos do passado não como “monumentos fixos prontos para ser consumidos cognitivamente”, mas como “documentos elusivos” que podem estimular os leitores a “repensar a constituição de suas próprias vidas e considerar as possibilidades para a sua reconstituição”. Para Holland (apud POULAKOS, 1995, p. 54-55), ao analisar fragmentos devemos ter por objetivo não a sua decifração, mas a sua compreensão.<sup>13</sup> Tal compreensão não pode ser realizada apenas considerando a “história e etimologia das palavras”, atribuindo a cada uma delas seu exato significado, mas buscando entender as funções para as quais o fragmento foi criado, segundo seu autor. Holland enfatiza que um fragmento da antiguidade não pode ser tratado como um “criptograma cuja decodificação requer a descoberta da chave linguística correta”, pois o que nele se diz depende menos do “esclarecimento verbal” de cada um dos seus termos e mais da “circunstância do discurso”. Portanto, o leitor deve reconstruir essas circunstâncias e procurar o contexto

---

<sup>13</sup> HOLLAND, R. F. On making sense of a philosophical fragment. *Classical Quarterly*, n. 6, 1956.

em que o argumento contido no fragmento foi construído, considerando os “tipos de conversa em que ele poderia ter sido incluído”.

Diante da difícil tarefa de examinar as teses dos Sofistas, Eric Havelock (1957, p. 160) aconselha que devemos considerar que suas teorias podem ou não ser passíveis de reconstrução, mas que elas eram “teorias sérias, intelectualmente respeitáveis, culturalmente dinâmicas com sua própria integridade específica”; por isso, devem ser tratadas seriamente. Essa imprecisa e imperfeita tarefa de reunir esses fragmentos e reconstituir sua argumentação, no intuito de delinear seus *marcos discursivos* e desenhar uma figura coerente, requer uma “disciplina filológica, uma boa dose de finesse” e também a disposição de incluir todos os julgamentos feitos sobre tais discursos, de modo a que algumas coisas permaneçam instáveis (idem, p. 157); especialmente os pré-conceitos e juízos previamente emitidos.

Incluir todos os julgamentos requer considerar que, embora Platão tenha sido “profundamente hostil” aos Sofistas, é impossível não utilizar as suas apreciações para examinar o tema, com a ressalva de que as suas teorizações devem ser confrontadas com as discussões abrangidas pelos textos dos próprios Sofistas, sempre que possível (KERFERD, 2003, p. 9). Confrontar as concepções dos Sofistas, segundo o testemunhado e transmitido por seus comentadores, com os dizeres de Platão possibilita ao leitor atento admirar o requinte da argumentação platônica, que se vale de um “expediente próprio dos discursadores, isto é, da polêmica, para tentar desautorizar os mesmos discursadores” (COELHO, 2010, p. 16). O grande problema da versão platônica acerca dos Sofistas é que, nos diálogos em que discorre sobre eles, Platão tem controle absoluto da fala de seus personagens; mesmo se acreditarmos que ele não tenha o propósito de falsear seus oponentes, não há como evitar o fato de que se trata de “reconstruções ficcionais” motivadas pela intenção de definir a retórica de tal modo que facilite desqualificá-la como meio para alcançar a verdade (idem, p. 30).

O que nos leva a considerar o testemunho platônico acerca dos Sofistas é que, mesmo sendo um aguerrido adversário desses filósofos e da retórica, em *Fedro* Platão “sonha com uma retórica que seria digna dele”, ou seja, do arcabouço conceitual por ele mesmo criado, uma retórica cujos argumentos poderiam “convencer até os próprios deuses” (PERELMAN, 2004, p. 269). Vemos que o combatente sonha com o objeto combatido e o utiliza, por vezes, para fazer frente às acusações que elabora. Assim, Platão nos fornece a prova mais convincente do predomínio e da importância da retórica.

É precisamente na retórica, arte cuja importância foi timidamente reconhecida pelo filósofo Ateniense, que encontramos a resposta para mais dois problemas a serem enfrentados na construção de nosso quebra-cabeça.

### **O papel da retórica no desenvolvimento do trabalho**

Como discutido anteriormente, para procedermos à análise dos *marcos discursivos* dos Sofistas, temos que considerar o problema da ausência de um significativo *corpus* teórico concernente às suas concepções, em contraste com o que existe de John Dewey, cujo material publicado é extenso. Outro problema refere-se a como analisar os Sofistas e Dewey sem nos restringirmos a simplesmente elencar aproximações e distanciamentos entre eles, mas buscando mostrar que suas peculiaridades podem ser conjugadas, quando se trata de pensar um ideal de formação do indivíduo apartado do que postulam as filosofias que dominam o campo filosófico.

Encontramos a solução para tais problemas colocando a retórica em dois lugares de destaque em nossa pesquisa: como ferramenta de análise e – o que será evidenciado nos capítulos finais deste trabalho – como instrumento essencial de uma pedagogia do *lógos* que tem por objetivo a formação do cidadão democrático. Esse duplo uso da retórica reflete a tentativa de incluir na concepção de retórica teorizada por Aristóteles a visão Sofística da formação pelo *lógos*. Na retórica aristotélica, orador, discurso e auditório mantêm entre si uma relação coordenada pelo propósito da persuasão em favor de determinada tese; integrando esses elementos à concepção pedagógica do *lógos* Sofista, temos o reconhecimento de que a Sofística envolve algo mais do que a dimensão persuasiva do discurso, pois abrange uma perspectiva de desenvolvimento do raciocínio com vistas à deliberação, conjugando todos os elementos necessários para a formação na virtude política. Entendemos que a retórica Sofística não se restringe a um conjunto de meios para persuadir pessoas a qualquer custo, à parte de qualquer preocupação com os destinos da coletividade, levando-as a pensar o que desejamos que pensem; a retórica é uma “arte pragmática” que nos ajuda a resolver problemas em um mundo social, contingente e em mudança (CRICK, 2010b, p. 27).

Assimilada como ferramenta de análise, a retórica evidencia que é na relação inseparável entre o caráter (*ethos*) do orador, as disposições (*pathos*) da audiência e o discurso (*lógos*) que os argumentos acerca de determinada tese são validados (MAZZOTTI, 2006, p. 539). Por *auditório* entende-se o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-

TYTECA, 1996, p. 22). Na situação retórica, o orador veicula determinadas teses perante um auditório que irá julgá-las, considerando os “fatores cognitivos e racionais” que compõem essa audiência (CUNHA, 2007b, p. 54). Assim, o objeto da “nova retórica” proposta por Perelman é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas ao assentimento (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 4).

A nova retórica é deveras útil ao tipo de pesquisa que desenvolvemos porque não focaliza a argumentação oral, dirigida à multidão reunida na *ágora*, como ocorria na antiga Grécia, mas privilegia textos impressos, possibilitando a compreensão dos mecanismos do pensamento e a estrutura da argumentação. O autor do texto é visto como um orador, enquanto seus leitores assumem a posição de auditório, ao passo que o texto é a “expressão do discurso, em que se lê a trama argumentativa que visa sensibilizar a audiência, apelando não só a seus componentes cognitivos, mas também a seus impulsos para a ação” (CUNHA, 2007b, p. 47). Por intermédio da retórica como ferramenta de análise, podemos perceber as técnicas que o orador utiliza para, de alguma maneira, afetar os homens, persuadi-los; técnicas que não podem ser apreendidas apenas por meio da analítica, cujo escopo consiste somente em expor o discurso, perceber falácias formais e outros erros cometidos pelo orador, sem elucidar as relações entre o orador, o auditório e o discurso por intermédio do qual são negociadas as diferenças entre os interlocutores (MAZZOTTI, 2007, p. 14).

Ao utilizar a análise retórica para dar voz aos autores examinados neste trabalho, teremos a oportunidade de compreender sua “articulação lógica”, bem como “os argumentos que empregam e a coerência interna de seu pensamento” (CUNHA, 2005, p. 181); adotaremos a ideia de que todo texto possui “pretensões normalizadoras”, na medida em que carrega em si a “expectativa de imprimir ideias na mente do leitor” e mobilizá-los para a ação (idem, p. 188). Para estabelecer se alguma coisa é preferível a outra e, assim, conduzir o processo de deliberação, o orador recorre a raciocínios dedutivos e indutivos, mas o essencial é dominar a arte da argumentação, entendida como uma atividade que tem o poder de efetivar a adesão das mentes às teses que lhes são apresentadas (OLIVEIRA, 2010).

O valor filosófico da retórica está em permitir uma reflexão sobre o campo em que as decisões não dependem exclusivamente de algo preestabelecido, o campo do preferível, pois nesse campo “o que forma a opinião é a deliberação e deliberar é discutir” (CUNHA, 2005, p. 199). A argumentação torna-se eficaz na medida em que

aumente a intensidade da adesão, de tal modo que desencadeie nos ouvintes a “ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou pelo menos crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 50).

Para o propósito deste trabalho, a retórica consiste em uma ferramenta imprescindível na identificação dos *marcos discursivos*, especialmente os de Protágoras, Górgias e Hípias e os de seus comentadores. A retórica constrói um fio condutor que possibilita analisar as teorizações dos autores, sem emitir juízo sobre o seu grau de verdade ou de falsidade, mas evidenciando os lugares ocupados por tais *marcos* no interior dos sistemas de pensamento dos examinados. A identificação dos *marcos discursivos* de John Dewey, Protágoras, Górgias e Hípias permite evidenciar os *corpora* argumentativos de suas concepções filosóficas, bem como a interlocução que mantêm entre si, formando a base de suas teorias educacionais.

Como ferramenta de análise, a nova retórica proposta por Perelman é crucial para o tipo de pesquisa que desenvolvemos neste trabalho, mas ela nos fornece pouca contribuição para olharmos para essa arte como instrumento de formação do indivíduo. De acordo com Bárbara Cassin (1990, p. 166), isso decorre do fato de que, mesmo Perelman tendo aprendido com Eugène Dupréel (1948) a apreciar Protágoras, Górgias e especialmente Hípias como “precursores de uma teoria da argumentação” que visa produzir um consenso prático, ele acabou negligenciando o papel dos Sofistas na revitalização dessa arte.

O que buscamos ao conciliar a retórica aristotélica com a Sofista, especialmente a que se atribui a Górgias, Protágoras e Hípias, é a possibilidade de entender essa arte como elemento-chave para uma formação no *lógos* que vise a desenvolver nos indivíduos uma disposição política democrática, um posicionamento crítico e criativo na solução dos problemas enfrentados pelos indivíduos enquanto sujeitos particulares e como membros de uma sociedade.

Os Sofistas viam a retórica não como um talento especial para a bajulação, como mais tarde Platão a denominou, mas como uma nova produção, um tipo de discurso capaz de “fundir lógica com poesia para dar forma à experiência coletiva de uma cidadania em situações *kairóticas*”.<sup>14</sup> Para Górgias, estilo é a expressão culminante do

---

<sup>14</sup> *Kairós* designa a coincidência entre a ação humana e o tempo, o que faz com que o tempo seja propício, e a ação, boa; trata-se da ocasião favorável, o momento oportuno (AUBENQUE, 2003, p. 157). Nos deteremos mais nesse assunto no capítulo final deste trabalho.

sentimento pensante que penetra fundo no auditório e transforma suas atitudes em direção às coisas e ideias no mundo (CRICK, 2010a, p. 40). Essa visão é marcada pela diversidade e concretude da experiência humana

(...) refletida na multiplicidade dos *logoi*, uma visão instrumental da teoria enraizada na valorização da *techné*, um interesse metodológico na constituição da virtude e autossuficiência em assuntos públicos e privados, uma postura experimental em direção ao *lógos* que faz de estilo e substância meios para tornar um ambiente compartilhado, atuando sobre um horizonte temporal (CRICK, 2010a, p. 41).

Como veremos nos capítulos finais deste trabalho, os Sofistas conceberam a linguagem como aquilo que permite experiências sociais mais ricas e ordenadas. A qualidade radical da revolução Sofística consiste em reconhecer o “poder da linguagem” para gerar raciocínio e, por meio da aplicação dos significados nele contidos, conferir significados mais plenos e ordenados à existência (CRICK, 2010a, p. 87).

Sendo assim, a retórica não diz respeito a um “ato isolado de persuasão ou objeto que persuade”. Criar retórica “não é apenas falar”, mas ser um “artista das palavras”, alguém que se dedica a “mover os cidadãos para a ação na *polis* com vistas a um fim político” (CRICK, 2015a, p. 233). Como veremos ao final deste trabalho, ao entendermos a retórica como um componente da formação no *lógos*, a vislumbramos como instrumento de ação social do cidadão em uma sociedade democrática, como ferramenta para avaliar a opinião alheia, questionar o que já está posto e – por que não? – persuadir os demais cidadãos em favor da opinião que se julga mais correta, útil e verdadeira para a solução dos problemas que lhes são postos nas situações políticas que exigem deliberação, como também nas situações cotidianas. Como veremos, a persuasão postulada pela retórica Sofista não se associa à chamada “apaté poética”, a qual isola em si mesmo o “momento da persuasão, prescindindo dos efeitos sociais e práticos da própria persuasão”, mas à persuasão que visa à “ação e ao aspecto social e dialógico da palavra”. A persuasão retórica não quer “arrastar o homem para fora da realidade para sonhar com ações que não são reais”, mas, ao contrário, almeja a persuasão “para agir, para estabelecer a convivência entre os homens” (PLEBE, 1978, p. 14). Assim, a retórica torna-se um instrumento de atuação social que ultrapassa os limites da persuasão, possibilitando aos indivíduos a emancipação necessária para se tornarem capazes de enxergar diferentes pontos de vista, coordenar as suas ações e atuar numa sociedade democrática.



Como toda peça de discurso, o presente trabalho, ao fazer uso da retórica como ferramenta metodológica, não almeja proceder como Górgias em seu *Elogio a Helena*, utilizando o *lógos* para fazer justiça às quatro “Helenas” aqui analisadas; ao utilizar a análise retórica para propor novas peças a um quebra-cabeça residual, o que pretendemos é fazer um convite para que nosso auditório saia do “universo familiar”, muitas vezes limitado por preconceitos, e entre no universo do retor, permitindo-se experimentar uma nova perspectiva, mesmo que temporariamente, imergindo no universo retórico (CRICK, 2010b, p. 41). A retórica Sofista nos coloca no terreno da possibilidade, nos viabilizando reconhecer “os conhecidos limites do mundo”, e ao mesmo tempo nos incita a superar esses limites, nos permitindo ver a nós mesmos e o mundo, não só como somos, mas também como podemos nos tornar (POULAKOS, 1995, p. 68). O convite à reflexão proposto por este trabalho visa levar nossa audiência das vicissitudes do costume e do hábito a um lugar em que novas descobertas e novas conquistas se apresentem como possíveis (POULAKOS, 1994, p. 63).

As primeiras peças estão lançadas; iniciemos agora a montagem de nosso quebra-cabeça.

### **A organização do trabalho**

Os resultados desta pesquisa estão organizados em quatro capítulos. Iniciaremos com um breve capítulo introdutório cujo objetivo é explicitar a questão central que rege toda a estrutura do trabalho. Dialogando a respeito de metáforas fundamentais, esse capítulo apresentará a analogia da educação com a agricultura, a qual há muito tempo permeia as teorizações educacionais, constituindo, assim, uma metáfora adormecida. A origem dessa metáfora é atribuída por Jaeger aos Sofistas, e o tema será desenvolvido nos capítulos seguintes, considerando tratar-se de uma concepção acerca da educabilidade do homem que pouco condiz com os Sofistas da primeira geração e, também, com as teses educacionais de John Dewey.

No segundo capítulo, abordaremos as concepções gerais da Sofística e do Pragmatismo, com o intuito de aproximar o leitor das principais características dessas abordagens filosóficas, além de discutir a visão negativa que comumente se tem de ambas. Como alternativa, ofereceremos interpretações favoráveis do Movimento Sofista e da filosofia pragmatista.

O terceiro capítulo examinará a divisão da realidade entre dois terrenos, superior e inferior, iniciada nas discussões filosóficas ocorridas na Grécia Clássica e

caracterizada pela oposição entre *physis* (a natureza cuja ordem independe da ação humana) e *nómos* (a convenção diretamente relacionada às decisões humanas). A presença dessa discussão nas obras de Górgias, Protágoras, Hípias e Dewey permite evidenciar que, ao negarem a superioridade da *physis* sobre o *nómos*, tais filósofos recusam a hierarquização da realidade entre superior e inferior.

Diante dessa negação, nossos quatro pensadores situam a filosofia e os conhecimentos humanos no âmbito do mundo sensível, como instrumentos que colaboram com o homem em sua vida prática. Uma vez que suas concepções filosóficas questionam a existência de um Ser absoluto e estável, do qual emana um tipo de conhecimento indubitável, temos que a verdade, quando colocada no terreno do mundo sensível, é apenas provável, fruto do consenso entre as opiniões humanas; não há verdades absolutas, inquestionáveis por estarem assentadas em algo categórico.

A discussão que norteará o quarto capítulo provém das reflexões elaboradas nos capítulos anteriores, os quais teorizaram sobre o fato de que normas sociais, valores e condutas não são determinados, nem emanam de um Ser absoluto, o que posiciona o homem no caminho das certezas prováveis, fazendo de nossa vida um constante processo de avaliação de enunciados e comportamentos. Os quatro filósofos em exame consideram a democracia um modo de vida, uma associação humana que surge pela união de pessoas que possuem interesses compartilhados; destacam o poder da palavra/comunicação para o homem como ser concreto e afirmam que todos têm algo a oferecer à discussão que busca o bem comum.

## 1 – AS METÁFORAS QUE HABITAM AS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS

### 1.1. Um breve diálogo sobre metáforas

Antes de começarmos a expor as argumentações dos autores analisados neste trabalho, propomos dialogar a respeito de uma estratégia argumentativa muito utilizada, tanto na fala comum, cotidiana, quanto no discurso de oradores que pretendem ganhar a adesão do auditório para o qual expõem suas teses, particularmente no campo científico. Estamos nos referindo a metáforas, figuras de linguagem dotadas de grande valor persuasivo, pois contribuem para orientar o pensamento da audiência (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49). Mas de que forma essa orientação é efetivada?

Para entendermos a metáfora, precisamos antes saber que se trata de uma analogia condensada. Uma analogia nada mais é do que um estabelecimento de semelhanças de relações entre termos distintos entre si. O esquema típico da analogia é a afirmação de que A está para B, assim como C está para D. Os componentes de uma relação analógica (A, B, C e D) podem e, em certa medida, devem ser tão diferentes um do outro quanto possível, para que a comparação pretendida não se reduza a uma simples proporção (PERELMAN, 2004, p. 334).

Uma analogia se faz necessária para elucidar os termos A e B, que são desconhecidos ou pouco conhecidos, e a sua eficácia persuasiva reside em lançar mão dos termos C e D, cujo sentido é dominado pelo auditório (PERELMAN, 2004, p. 334). A e B são chamados de “tema”, aquilo que queremos expressar e conhecer, o que desejamos evidenciar ou explicar ao nosso auditório. Chamamos de “foro” os termos C e D, cujos atributos são utilizados na comparação com o tema (MAZZOTTI, 2008a, p. 2). É desejável que os termos C e D mantenham anteriormente uma relação muito bem estabelecida e verificável por qualquer pessoa com bom senso. A e B, por sua vez, devem guardar entre si uma associação que não seja fruto de acordo imediato, mas que o orador deseje evidenciar sua identidade ou semelhança com C e D (OLIVEIRA, 2010).

Utilizemos um exemplo dado por Aristóteles (*Poetics*, XXI, 1457a 20) para explicar essa relação. O Estagirita afirma que “o que a velhice é para a vida, a noite é para o dia”. Nessa analogia, o que nos é, sob certos aspectos, desconhecido ou o que é objeto de explicação do autor é a relação que a velhice tem com a vida. Para explicar essa relação, Aristóteles a compara com algo concreto, outro tipo de associação já conhecida por seus ouvintes, qual seja, entre a noite e o dia. Ainda que o orador não

tenha total controle dos significados que serão captados pelo auditório nessa relação, supõe-se que grande parte da audiência entenderá que, assim como a noite é o que marca o fim do dia, a velhice é o terminar de um ciclo, a etapa final da vida.

Quando dizemos que a metáfora é uma analogia condensada, estamos afirmando que alguns termos serão fundidos para dar origem a uma nova figura. Dito de outro modo, ao invés de dizermos que A está para B, assim como C está para D, apenas diremos que A é C de B. No que tange à argumentação, caracterizamos a metáfora como uma analogia que resultou da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 453). Seguindo nosso exemplo anterior, teremos que a “velhice é a noite da vida”.

Considerando que a palavra metáfora em grego (μεταφορά) significa *transporte*, temos que todos os elementos, significados e valores que o auditório acredita serem intrínsecos à relação C e D serão *transportados* para a relação que o orador pretende firmar entre A e B. Para que a metáfora tenha força argumentativa, o orador deve se assegurar de que os sentidos transportados pelo auditório de uma relação a outra sejam os mesmos que ele buscava evidenciar, o que consubstanciará seu intuito de orientar o pensamento da audiência em prol da tese defendida.

As metáforas, no entanto, deixam sempre um espaço aberto para a contra-argumentação. Por intermédio de outras analogias, pode-se tentar mostrar que o foro não sustenta adequadamente o tema, ou seja, que a relação de semelhança pretendida pelo orador não possui o sentido desejado, ou possui um sentido diferente do pretendido (OLIVEIRA, 2010). Esse é um dos riscos que corre todo orador que se pronuncia diante de uma audiência suficientemente esclarecida acerca das técnicas de argumentação.

Outro perigo que ronda a analogia e, conseqüentemente, a metáfora é o seu desgaste, fenômeno que a acomete quando a relação analógica não é mais percebida como fusão de termos extraídos de áreas diferentes, mas como simples aplicação de um vocábulo ao que ele designa normalmente. Dizemos que uma metáfora deixou de ser atuante e ficou adormecida quando o seu uso se tornou tão comum que o auditório nem a percebe como tal (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 459).<sup>15</sup> Ainda que padecendo desse mal, uma metáfora pode ter grande força argumentativa, pois os seus efeitos são extraídos de um material analógico que é facilmente aceito por ser bem

---

<sup>15</sup> Um caso cotidiano que pode ilustrar o adormecimento de uma metáfora é o da vinculação usual que fazemos entre luz e compreensão, que pode ser ilustrada pela fala do professor que indaga aos alunos se determinado conteúdo por ele explicado “ficou claro”; se a resposta for negativa, ele poderá acrescentar: “então vou clarear o assunto” (OLIVEIRA, 2010).

conhecido pelo auditório, uma vez que o seu conteúdo é integrado pela linguagem na tradição cultural de determinado grupo (idem, p. 460).

## 1.2. As metáforas que compõem as doutrinas educacionais

Tendo discutido a respeito do papel que as metáforas desempenham na argumentação desenvolvida por quem se dispõe a persuadir em favor de suas proposições, passemos agora a analisar brevemente a função dessa estratégia no interior de complexas redes de reflexões.

Uma doutrina, seja ela filosófica, teológica, pedagógica ou outra, sempre lança mão de metáforas cujo objetivo consiste em “impor como verdadeira uma ontologia”, uma visão de mundo defendida por quem as emprega. É nesse contexto que podemos tratar das chamadas “metáforas fundamentais” ou *rootmetaphors*, responsáveis por organizar em torno delas toda uma linha de raciocínio no âmbito de uma doutrina. O *corpus* argumentativo das proposições doutrinárias oferece as razões pelas quais uma analogia dever ser preferida em detrimento de outra. Comumente, a “verdade metafórica” é alicerçada em uma *rootmetaphor*, a qual, segundo o seu autor, “exprime o real de maneira mais adequada” (PERELMAN apud LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49-50).<sup>16</sup>

Ao considerarmos a existência de metáforas fundamentais no discurso que rege o pensamento filosófico, abrimos a possibilidade de examinar a história da filosofia não por meio da “estrutura dos sistemas”, mas por intermédio das “analogias que os fundamentam”, dando ênfase à forma como cada filósofo as utiliza e as adapta ao seu ponto de vista (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 50). Da mesma forma, podemos pensar a pedagogia como um campo controvertido em que as concepções educacionais são firmadas em distintas metáforas fundamentais, sempre com o propósito de estruturar o pensamento da audiência (idem, p. 49).

Apesar da variedade de metáforas passíveis de serem empregadas em defesa de determinado posicionamento a respeito da educação, Mazzotti (2008a, p. 1) ressalta que as doutrinas educacionais são condensadas e coordenadas pela metáfora PERCURSO, elemento central nas teorias pedagógicas.<sup>17</sup> A justificativa do alinhamento das proposições pedagógicas entorno dessa metáfora reside no fato de que é intrínseco à

<sup>16</sup> PERELMAN, Chaïm. Analogia e metáfora. In: *Enciclopédia Einaudi*. vol. 11, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p. 207-217.

<sup>17</sup> Para grafar as metáforas recorremos à tipografia SMALL CAPS utilizada na publicação *Metaphors we live by* de George Lakoff e Mark Johnsen (2003).

atividade educativa a intenção de conduzir o educando de um estado considerado de “menor educação” para um estado em que se toma o aprendiz por “mais educado” ou simplesmente “educado” (MAZZOTTI, 2002, p. 128). Nas proposições pedagógicas, a presença das palavras “percurso, caminho, currículo” e outras assemelhadas concorrem para o estabelecimento da metáfora PERCURSO, uma vez que evocam o sentido de condução do educando (MAZZOTTI, 2008a, p. 3).

Dois sentidos “concorrentes e antagônicos” são intrínsecos à ideia geral de percurso: um é o de percurso perfeitamente determinado e determinável; o outro, o de percurso permeado por muitas incertezas, um processo que não pode ser nem determinado e nem determinável (MAZZOTTI, 2002, p. 127). O primeiro sentido nos permite visualizar uma doutrina pedagógica em que o ensino é suscetível de ser previamente estabelecido e, mais ainda, passível de ser submetido a controles, na medida em que se realiza (CUNHA, 2004, p. 118). Os pensadores da educação que postulam a “perfeita determinação” do percurso recorrem a experiências que evidenciam essa possibilidade, afastando, tanto quanto possível, tudo o que impeça a exatidão. O baluarte daqueles que se alinham a essa noção é a ideia de que, uma vez conhecido o percurso, pode-se nele interferir e realizar tudo o que é desejado e desejável (MAZZOTTI, 2002, p. 128).

A noção de *percurso* está presente nas doutrinas pedagógicas que entendem a escola como um “sistema organizado”, que deve garantir “certo fluxo ideal” dos estudantes pelas séries ou etapas do “caminho da ignorância à sabedoria” (MAZZOTTI, 2008a, p. 5). Podemos notar esse tipo de raciocínio nas proposições educacionais de Comenius, Platão e tantos outros que acreditam, cada qual a seu modo, que o percurso educacional pode ser perfeitamente delineado, planejado e realizado em um tempo ideal previamente estabelecido (idem, p. 4).

O segundo sentido da metáfora PERCURSO postula que o caminho a ser percorrido pelo estudante é um processo que só pode ser exposto e evidenciado depois de realizado, implicando que nenhuma previsão seja factível (MAZZOTTI, 2002, p. 128). A metáfora PERCURSO INDETERMINADO sugere que a progressão educacional não se submete a planejamento, justamente por ser imprevisível, incerta, sendo possível conhecê-la apenas no momento em que acontece (CUNHA, 2004, p. 118).

Aquela determinação precisa dos agentes pedagógicos postulada pela metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL dá lugar, na metáfora PERCURSO INDETERMINADO, a uma dinâmica orientada pela liberdade dos agentes, agora apenas

submetidos às contingências do processo (CUNHA, 2004, p. 118). Os pensadores que se alinham a essa noção entendem a educação de forma mais flexível e impregnada pela imprevisibilidade, um caminhar que deve ser revisto e muitas vezes refeito face às contingências que vão se apresentando. Proposições como as de John Dewey, Aristóteles e Anísio Teixeira, dentre outros, cada qual com suas peculiaridades, são exemplos dessa maneira de pensar a educação. Ainda que o recurso mais eficiente para compreender as doutrinas pedagógicas seja a análise de suas metáforas fundamentais, podemos também identificar em seus *corpora* argumentativos a presença de outras metáforas que contribuem para caracterizar a visão de seus autores.

Damos como exemplo a *Didática magna* de Comenius, obra alinhada à metáfora PERCURSO DETERMINADO. Identifica-se nela uma importante analogia entre o ato de educar e o trabalho realizado nas tipografias: o aluno é equiparado a uma folha de papel em branco em que são impressos os conhecimentos transmitidos pelo professor. Além de conduzir o auditório a certo entendimento do que é o ato educacional, essa metáfora também exprime certa concepção de aluno e de professor. Sendo o conhecimento definido como algo estático a ser impresso na mente do aluno, como são os tipos gráficos, o saber não pode ser modificado, pois o educando é um ser inerte, vazio, sem autonomia para repensar o que aprendeu (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49). O professor, por seu lado, é um mero transmissor, um executor mecanicamente designado para uma função semelhante à de imprimir. Ainda que o autor não explicitasse esses raciocínios, seu assentimento à metáfora proposta conduz o auditório a essas conclusões.

Um exemplo de uma famosa metáfora utilizada para criticar a concepção tradicional de educação é a que Paulo Freire elabora em sua obra *Pedagogia do oprimido*. Freire (1987, p. 33) ressalta que uma educação na qual o educador é o sujeito exclusivo a conduzir os educandos à memorização mecânica dos conteúdos por ele narrados pode ser caracterizada por intermédio da ideia metafórica de uma “educação bancária”. Nessa relação, os alunos seriam “vasilhas” ou “recipientes” a serem preenchidos com os “depósitos” de saber efetuados pelo educador. Tal como num banco, o aluno receberia pacientemente esses “depósitos”, os guardando e arquivando em sua mente.

Uma vez estabelecida a associação dos termos, a metáfora BANCÁRIA transporta uma concepção de educando que se alinha à ideia transmitida e defendida pela analogia de Comenius. O aluno é tomado como um sujeito passivo no processo educacional,

vazio e inerte cuja tarefa é apenas assimilar, memorizar e guardar os conteúdos transmitidos pelo professor. O educador por mais que pareça ser o único sujeito ativo desse processo, é um mero transmissor, ou nas palavras de Freire (1987, p. 33), um simples narrador de conteúdos. Os conhecimentos que são “dissertados” pelo professor são entendidos nessa relação metafórica como algo “petrificado” pela narrativa, estático e sem relação dinâmica alguma com a realidade. Nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Um exemplo de metáfora pedagógica que atravessou os séculos é a utilizada por Platão (1997), que assemelha o trabalho do professor ao da parteira. Em *Theaetetus* (150c), Sócrates afirma que o mestre tem por tarefa trazer à vida o conhecimento presente na alma do aluno, o que subentende que a sabedoria não vem de fora, mas do interior do estudante. Utilizando a maiêutica, método composto pelas perguntas socráticas, cabe ao professor estimular o aluno a parir o conhecimento, o qual, neste caso, é concebido como algo acabado e definido, uma vez que advém das vidas anteriores vividas pela alma (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Tomemos agora como exemplo uma metáfora adormecida que visa explicar o valor da educação na infância. Trata-se da expressão “*jardim da infância*” utilizada por Fröebel (2001) em sua obra *A educação do homem*, na qual se considera que a educação deve entender a criança como uma semente que requer cuidado e atenção para desenvolver suas potencialidades naturais enquanto criatura divina. Para Fröebel, todos os seres são sementes iguais que possuem a mesma “essência divina”, possuindo um “desenvolvimento natural” determinado de antemão, a ser moldado pelos professores, que devem atuar tal qual jardineiros. Nessa analogia, temos um entendimento de natureza humana e, conseqüentemente de aluno, como algo ligado essencialmente ao divino e, por isso mesmo, pré-determinado por Deus, o que torna a vida em sociedade algo igualmente dado e natural. Nessa relação, o papel do professor limita-se a fazer com que as plantinhas floresçam com naturalidade (ARCE, 2002).

Dizemos que se trata de uma metáfora adormecida porque a vemos ser repetida inúmeras vezes para designar a educação infantil e, em muitos casos, o auditório não tem consciência dos elementos essenciais por ela transportados. O uso dessa metáfora tem o propósito de enfatizar a necessidade de cuidar das sementes, as crianças, mas o seu uso repetido e irrefletido pode ocasionar desgaste e esvaziamento, ocultando os



componentes pedagógicos pensados por Fröebel para concretizar a educação da infância, como a sua valiosa concepção do brincar.

A discussão feita aqui tem por objetivo ressaltar o valor argumentativo das metáforas no pensamento educacional e destacar a importância de sua identificação e análise, quando o que está em pauta é a investigação de doutrinas pedagógicas, seja em pensadores originais, seja em comentadores. Devemos estar cientes de que, ao nos depararmos com essa estratégia argumentativa nos textos sobre educação, não devemos somente verificar se a relação entre os termos é factível ou não, mas considerar que, ao concordar com a comparação, damos nosso aval às concepções e definições transportados pela relação metafórica. Assim, diferentes concepções de educação recorrerão às metáforas que lhes são convenientes para fundamentar as qualificações que lhes parecem mais adequadas para sustentar os fenômenos educacionais (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49).

É com esse cuidado em mente que começaremos a montar nosso quebra-cabeça, discutindo primeiramente as peças que nos são oferecidas por um destacado filólogo alemão a respeito das concepções educacionais da Sofística.

### **1.3 A metáfora CULTIVO e a concepção educacional dos Sofistas**

Em sua obra *Paideia*, o respeitado filólogo alemão Werner Jaeger (2010) apresenta uma brilhante análise da formação moral, física, poética e teológica do homem na Antiguidade. Em certo ponto de seu extenso livro, o autor se propõe a examinar o legado dos Sofistas à história da educação grega. A inclusão desses pensadores ao lado de grandes vultos dos primórdios da formação humana na Grécia, como Platão e Aristóteles, pode, por si só, ser considerada inovadora e arrojada, uma vez que os Sofistas permaneceram por séculos à margem dos compêndios, os quais, quando deles se ocupavam, faziam referências obscuras e depreciativas. Jaeger nos oferece muito mais do que uma revitalização do papel desses pensadores na educação grega; ele nos brinda com a apresentação de muitos princípios e ideais que norteavam a prática reflexiva e pedagógica dos Sofistas.

Dentre as dezenas de páginas dedicadas à análise do pensamento Sofista, uma discussão nos interessa particularmente. Jaeger (2010, p. 356) afirma que os Sofistas investigaram as “condições prévias” de toda a educação grega, focalizando o problema das relações entre a “natureza” e o “influxo educativo” exercido de maneira consciente sobre o “ser do Homem”. Aqueles pensadores, segundo o autor, chegaram à convicção

de que a natureza é, por excelência, o “fundamento de toda educação possível”. Sendo assim, para os Sofistas a obra educativa seria realizada por intermédio do ensino, da doutrinação e do exercício, transformando o que é aprendido em uma “segunda natureza”.

Com os Sofistas, o sangue divino postulado por séculos pela educação aristocrática deu lugar ao conceito geral de “natureza humana”. Para Jaeger (2010, p. 357), essa mudança foi um passo de “incalculáveis consequências”, sendo auxiliada pela ciência médica que acabava de sair do estado de arte de curar marcada por exorcismos e superstições populares para surgir como ciência empírica baseada em observações do corpo humano e de seus fenômenos. O conceito de natureza humana frequentemente encontrado nos Sofistas e em seus contemporâneos teve sua origem no domínio da medicina científica.

Jaeger (2010, p. 357) acrescenta que o conceito de *physis*, que representa a totalidade do universo, como veremos adiante neste trabalho, foi transposto para a individualidade humana. A medicina científica considerava o homem como submetido a certas regras prescritas pela natureza, e, sendo assim o conhecimento de tais prescrições constitui elemento essencial para viver corretamente com boa saúde e para sair da enfermidade. Desse sentido da *physis* humana como organismo físico que possui determinadas qualidades, os Sofistas passaram ao conceito mais amplo de natureza humana, significando a totalidade do corpo e da alma.

Jaeger (2010, p. 363) afirma que é por intermédio da agricultura, vista como o “caso fundamental do cultivo da natureza pela arte humana”, que Plutarco explica a relação entre os três fatores fundamentais da educação: natureza, ensino e hábito – entendidos pelo filólogo alemão como a “trindade pedagógica dos Sofistas”. O historiador grego afirma que uma “boa agricultura” requer, antes de tudo, uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Quando estabelecemos a relação entre os termos dessa comparação com a situação educacional, temos que o terreno é a natureza do homem; o lavrador é o educador; e as sementes são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz.

Realizados com perfeição os três fatores, o resultado será extraordinariamente bom, como é óbvio, mas, mesmo uma “natureza escassamente dotada” pode receber por intermédio do conhecimento e do hábito “cuidados adequados”, tendo as suas deficiências e lacunas em parte compensadas. Por outro lado, mesmo uma “natureza exuberante” está propícia à decadência e perda, quando deixada ao abandono. Seguindo

Plutarco, Jaeger pontua que é isto o que torna indispensável a arte da educação. Tudo o que se obtém da natureza com esforço torna-se estéril, caso não seja cultivado, podendo chegar a ser pior do que era por natureza. Em contrapartida, uma terra inferior, porém trabalhada com “perseverança a inteligência”, pode vir a dar os melhores frutos (JAEGER, 2010, p. 364).

Em suma, a analogia com a agricultura evidencia a “possibilidade de cultivar e educar a *physis*”, desde que essa tarefa seja realizada no momento exato, quando a natureza é maleável, permitindo que o conteúdo ensinado seja “facilmente assimilado, gravando-se na alma”. Para Jaeger (2010, p. 364), a “surpreendente” analogia da educação com a agricultura é “tão organicamente ligada” à doutrina da trindade pedagógica, que deve ser considerada uma parte inerente à doutrina Sofística.

O filólogo alemão ressalta que a comparação da educação humana com a agricultura penetrou de forma significativa no pensamento ocidental, gerando em sua tradução para o latim uma “nova metáfora da cultura *animi*”, a educação humana como “cultura espiritual”. Vemos assim ressoar nesse conceito a sua origem metafórica derivada da cultura da terra, ideia que as doutrinas educacionais do humanismo posterior se utilizaram (JAEGER, 2010, p. 365). Para Jaeger (*idem*, p. 348), os Sofistas representaram um estágio da maior importância no desenvolvimento do humanismo, embora essa concepção só tenha encontrado a sua “verdadeira e mais alta forma após a luta contra os Sofistas e sua superação por Platão”. Por mais que vejamos os Sofistas como precursores de ideias tão caras aos movimentos filosóficos posteriores, “há sempre neles algo de incompleto e imperfeito”.

Os Sofistas seriam, assim, os “criadores do conceito de cultura”, embora fosse impossível terem suscitado que a metáfora da cultura aplicada simplesmente ao conceito de educação do homem fosse tão rica de nuances, chegando a converter-se no “mais alto símbolo da civilização”. Entretanto, foi nessa “fecunda comparação” que a ideia grega de educação encontrou seu fundamento universal, qual seja, a aplicação de “leis gerais à dignificação e ao aperfeiçoamento da natureza pelo espírito humano”. Nessa profunda e ampla fundamentação do fenômeno educacional, mais uma vez se manifesta a natureza do espírito grego, orientado para aquilo que de universal e total há no ser (JAEGER, 2010, p. 365).

Para Jaeger (2010, p. 366) a formação da alma está implícita na aspiração educacional dos Sofistas, especialmente em Protágoras. Era para esse sentido de cultivo da alma que eram orientadas as suas disciplinas formais – a gramática, a retórica e a

dialética, as quais, segundo o autor, devem ter sido criadas pelos Sofistas. A nova técnica de educação da alma baseada nessas disciplinas torna evidente a “expressão metódica do princípio de formação espiritual”, o qual se depreende da “forma da linguagem, do discurso e do pensamento”. O filólogo alemão considera que a orientação pedagógica dos Sofistas foi uma das grandes descobertas do espírito humano, pois esses três domínios da sua atividade – a linguagem, o discurso e o pensamento – levaram o espírito do homem, pela primeira vez, a adquirir “consciência das leis inatas da sua própria estrutura”.

Por fim, Jaeger (2010, p. 376) considera a dificuldade em determinar se essa concepção da natureza foi anterior, sendo a sua transposição para o mundo humano “apenas um segundo passo”, ou se aquilo que o homem julgou reconhecer como lei do universo não era mais do que a projeção da sua nova concepção “naturalista” da vida humana. Na época em que os Sofistas atuaram, a velha e a nova concepção estavam intimamente entrelaçadas.

Exemplo desse fato pode ser visto na obra *As fenícias*, na qual Eurípedes situa a igualdade – princípio que norteia a democracia – no domínio de uma lei que se manifesta de maneira constante na natureza, não podendo nem o próprio homem ficar livre de seu jugo. Concomitantemente, havia críticas enérgicas ao conceito de igualdade postulado pelo regime democrático, com vistas a mostrar que a natureza não é, na realidade, regida pela “isonomia mecânica”, mas pelo império da lei do mais forte. Para Jaeger (2010, p. 377), pode-se notar claramente, em ambos os casos, que a imagem do ser e da sua “ordem perpétua” é agora encarada numa perspectiva humana e interpretada conforme a multiplicidade de opiniões, podendo assumir, até mesmo, sentidos opostos.

A analogia que originou a metáfora CULTIVO pode ser assim formulada: a educação está para a natureza humana, assim como o cultivo está para a terra. Desse modo, temos uma metáfora fundamental: a educação é o cultivo da natureza humana. Essa metáfora apresentada por Jaeger como essencial para o entendimento dos princípios educacionais dos Sofistas fornece algumas peças para a montagem de nosso quebra-cabeça.

Ao concordar com o raciocínio proposto pelo filólogo alemão, determinados conceitos assumem o primeiro plano para delinear as concepções educacionais e filosóficas da Sofística, sendo o primeiro deles uma concepção acerca do homem: o homem, na condição de educando, é um ser dotado de espírito que possui uma primeira natureza regida por leis inatas decorrentes de uma *physis*. A *physis* nada mais é do que a

lei geral que rege o universo, então transposta para a individualidade humana. A novidade que aqui se apresenta é que a *physis* pode e deve ser cultivada por intermédio da educação, gerando assim uma segunda natureza – digamos, “melhorada” – no homem.

O que chama nossa atenção nesse raciocínio é que a referida primeira natureza não se mostra igual para todos os homens, podendo se manifestar de maneira precária em alguns e de maneira excelente em outros. A tarefa da educação, a ser efetivada pelo educador, é a de melhorar a condição do homem, atuando sobre seus hábitos, doutrinas e preceitos, tanto em sua forma precária quanto em sua forma excelente, o conduzindo a um estado de desenvolvimento constante, um aprimoramento contínuo.

Essa tarefa da educação é representada pela metáfora PERCURSO, pois diz respeito a tomar o educando em determinado estado e conduzi-lo a um estado melhor. Mais precisamente, trata-se da metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL, pois o caminho a ser percorrido pelo educando é pré-determinado pela leitura que se faz de sua primeira natureza, sendo traçado de forma determinista no sentido de preencher as lacunas e deficiências originalmente apresentadas. Diferentemente da concepção de aluno como “papel em branco” implícita na metáfora comeniana, temos aqui a ideia de educando como portador de algumas qualidades inatas que poderão ser melhoradas ou corrigidas por intermédio do processo educativo. No caso da metáfora dos Sofistas, o conhecimento, uma vez solidificado em doutrinas e costumes, torna-se um instrumento a ser utilizado na melhoria da condição primária de cada indivíduo, mantendo, entretanto, sua forma estática e indubitável.

Conforme discutimos anteriormente neste trabalho, ao darmos nosso assentimento a determinada relação metafórica, concordamos automaticamente com as definições implícitas ou explícitas por ela transportadas. Uma vez que nos propomos a solucionar o quebra-cabeça residual que a bibliografia acerca dos Sofistas nos oferece, devemos adotar uma conduta questionadora das peças que nos são dadas. Essa atitude é legítima por nos posicionarmos como audiência ativa, disposta a investigar as teorizações dos autores com os quais trabalhamos.

Começaremos, então, por questionar a metáfora supostamente fundamental, no que tange aos Sofistas, considerando que quem utiliza esse tipo de recurso argumentativo não é senhor absoluto dos significados nele contidos. Sendo assim, podemos indagar se é aceitável a comparação estabelecida por Plutarco e referendada por Jaeger para definir os preceitos educacionais e filosóficos da Sofística? Podemos

dizer, com toda segurança, que a ideia de cultivo é adequada para descrever o modo como os Sofistas entendiam a educação?

Para alcançar nossa meta, encaixando com perfeição as peças que temos em mãos, voltemos aos argumentos de quem elaborou aquela analogia e, conseqüentemente, condensou os seus significados em uma metáfora. Voltemos a Plutarco, o historiador grego que, em *A educação das crianças*, argumenta que o que estamos habituados a dizer sobre as artes e as ciências também deve ser dito sobre a virtude. Para que tenhamos “absoluta retidão” nesse campo temático, três coisas devem convergir: natureza, razão e costume (PLUTARCO, 4, 2A). Para Plutarco (4, 2B) a razão diz respeito ao aprendizado, ao passo que o costume é exercício. Os princípios da natureza seriam, então, a “evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos”. O abandono de qualquer um desses elementos torna imperfeita a virtude; a natureza que carece de estudo é cega, a lição sem a natureza é insuficiente e, por consequência, o exercício sem ambos é incompleto.

O conceito abstrato de virtude, objeto da argumentação de Plutarco (4, 2B), é então relacionado ao cultivo da terra. Assim como na agricultura, devemos começar pela terra boa; depois, pelo agricultor instruído; em seguida, pelas boas sementes. A natureza deve ser semelhante à terra; o preceptor, igual ao agricultor; os princípios das palavras e os preceitos, comparáveis à semente. O historiador grego afirma que todos esses elementos concorreram e conspiraram para “as almas dos que são celebrados por todos”, tais como Pitágoras, Sócrates e Platão, e tantos outros que possuem uma “reputação memorável”, pois somente é feliz e próspero quem possui um “deus que lhe conceda tudo isso” (PLUTARCO, 4, 2C).

Plutarco (4, 2C) ressalta que se engana quem pensa que aqueles que não são bem-nascidos e que, conseqüentemente, possuem uma “natureza limitada” não podem ser encaminhados à virtude por intermédio da instrução e do cuidado necessário. A indolência apenas destrói a virtude da natureza, mas a disciplina corrige sua ignorância. É por meio desse posicionamento que as coisas fáceis escapam aos negligentes, enquanto as difíceis são alcançadas pela dedicação (PLUTARCO, 4, 2D).

Segundo o historiador grego, a terra é boa por natureza; porém, se descuidada, torna-se improdutiva e arruinada, e devido ao abandono é destruída (PLUTARCO, 4, 2D). Entretanto, uma terra que é “dura e mais áspera que o necessário”, uma vez cultivada trará, de imediato, nobres frutos. Dito isso, Plutarco (4, 2E) questiona: se negligenciadas, quais árvores não nascerão tortas e não produzirão frutos, mas, se

devidamente cultivadas, poderão se tornar frutíferas e produtivas? Da mesma maneira, qual natureza fraca, por intermédio de exercícios físicos e treinamento para os combates, não aumenta ainda mais a sua força? O mesmo pode ser dito quanto ao adestramento de animais: quais cavalos, uma vez bem domados, não se tornam obedientes aos seus cavaleiros, e os que permanecem indomáveis são indóceis e irascíveis? Até mesmo feras selvagens, depois de domesticadas, tornam-se mansas para o trabalho (PLUATRACO, 4, 2F).

Ao encerrar a discussão sobre a metáfora do cultivo da natureza humana para a virtude, Plutarco (4, 3A) afirma que o caráter é um “costume de longa duração” e que não erra quem pensa que as “virtudes éticas são os costumes”. Para ilustrar sua afirmação, diz que certa vez Licurgo, o legislador dos lacedemônios, educou de modo diferente dois cães provenientes dos mesmos pais, tornando um deles “glutão e bruto”, e o outro, “capaz de farejar e caçar”. Em seguida, durante uma reunião com seus pares, o legislador disse que a maior influência para o florescimento da virtude são os costumes, a educação, os ensinamentos e o modo de vida, trazendo os dois cães para provar sua assertiva da possibilidade de educar a natureza humana (PLUTARCO, 4, 3B).

Antes de nos determos na análise da argumentação de Plutarco a respeito da metáfora do cultivo, é importante ressaltar que, na obra em que se encontra formulada a analogia, o historiador grego não faz nenhuma menção aos Sofistas. Ainda que a introdução do texto afirme que os pensadores antigos são utilizados para compor os argumentos ali desenvolvidos, a maioria das menções explícitas a eles dizem respeito a Platão, filósofo do qual Plutarco extraiu “grande parte de sua inspiração para elaborar sua concepção de educação” (SILVA, 2015, p. 11). Esse fato fica evidente no conjunto das obras plutarquianas, quando o leitor se depara com a indicação de quatro virtudes basilares na formação do homem virtuoso: coragem, inteligência, justiça e temperança. É difícil não notar a semelhança com os ditos de Platão em *A república* (427d-e), obra em que o filósofo Ateniense culpa os Sofistas pelo ensinamento de atos injustos, incitando Glaucon a argumentar em favor de quatro virtudes essenciais: sabedoria, coragem, temperança e justiça (FRAZIER apud SILVA, 2015, p. 12).<sup>18</sup>

Devido à admiração de Plutarco (5, 3F) por Platão, qualificado por ele como “o enviado dos deuses”, não é possível concluir que o historiador grego tenha ficado impedido de desenvolver uma leitura mais apurada e positiva da prática dos Sofistas,

---

<sup>18</sup> FRAZIER, Françoise. *Historie et morale dans les vies parallèles de Plutarque*. Paris: Les Belles Lettres, 1996.

mas devemos olhar com cautela a afirmação feita por Jaeger de que a metáfora CULTIVO tenha sido atribuída por Plutarco à Sofística. Uma das principais razões para sustentar essa precaução reside no fato de que, como pudemos observar anteriormente, em momento algum, ao discorrer sobre aquela metáfora, Plutarco atribui a sua origem ao pensamento Sofista.

Por intermédio da relação metafórica, Plutarco orienta seu auditório a compreender que a natureza prescreve certos princípios, e que a evolução por meio da instrução conduz o indivíduo a alcançar as virtudes e a felicidade. Assim como vimos na argumentação em que Jaeger reproduz a referida metáfora, para Plutarco a natureza humana é naturalmente “boa”, dotada de certas qualidades “atribuída pelos deuses” aos “bem-nascidos”. Essas qualidades, ou virtudes, são inatas, e cada um nelas participa em maior ou menor grau. Seu cultivo por intermédio da instrução teria por tarefa o desenvolvimento pleno das correspondentes qualidades naqueles que já as possuem em determinado grau de excelência, como também a correção, a ser efetuada pelo educador, naqueles que as possuem de maneira precária.

As virtudes inatas tornam-se, assim, o alicerce para a edificação de uma segunda natureza, firmada no ensinamento das virtudes éticas tomadas por Plutarco como os costumes e preceitos sociais. Para desenvolver essa tarefa, o educador deve possuir um modo irrepreensível de vida e ter bons hábitos, prescreve Plutarco (7, 4C), pois da mesma maneira como o agricultor coloca estacas em sua plantação para que a sua planta cresça reta e firme, o educador deve fincar “oportunos preceitos e conselhos nos jovens, a fim de que neles brotem retos caracteres”.

A metáfora fundamental da argumentação de Plutarco (8, 5C) evidencia que há um caminho ideal a ser seguido na instrução das crianças, com vistas a alcançar com retidão a virtude e a felicidade. Sendo isto o que se estabelece pela relação metafórica, os argumentos do historiador grego no restante da obra compõem um rol de prescrições para que tal instrução se realize. A educação assume a conotação da metáfora PERCURSO em seu sentido determinado e determinável, pois para Plutarco a educação é um processo contínuo formado por passos previamente definidos, um traçado fixo a ser fielmente seguido para que se obtenha o melhor resultado.

Ao concordamos com a relação expressa pelos termos da metáfora de Plutarco, assumimos que o educando é alguém dotado de uma natureza primeira constituída por qualidades inatas, presentes em alguns homens e ausentes em outros. Tais qualidades ou virtudes dependem da instrução para que ocorra o seu florescimento e consequente



desenvolvimento. Ainda que haja diferenças entre as naturezas dos homens – pois somente assim se explica o termo “bem-nascidos” na argumentação de Plutarco –, todos podem trilhar o caminho para a virtude em busca da felicidade comum. Nessa relação, cabe ao professor cuidar da alma do aluno e cultivar as sementes boas já presentes nos indivíduos, arrancando do terreno o que possa atrapalhar seu crescimento. O conhecimento é o instrumento de cultivo dessas virtudes, tornando-se, no caso das virtudes éticas, o meio pelo qual os preceitos são grafados na alma dos educandos. Os preceitos e costumes consubstanciados nos conhecimentos a serem incutidos nos alunos pelo professor fazem parte dessa natureza humana, como algo que nela se fixa.

Tomadas em conjunto, tanto a argumentação de Plutarco quanto a de Jaeger, no que tange à metáfora do cultivo, caminham no sentido de estabelecer as mesmas concepções de educação, educando, professor e conhecimento. Implícitas nessa relação, temos também o estabelecimento de uma noção de natureza humana e de homem que em muito se assemelha às concepções postuladas pela metáfora de Fröebel. Entretanto, o que nos interessa é indagar se podemos atribuir esse modo pensar aos objetivos educacionais e filosóficos dos Sofistas? Estariam as argumentações Sofísticas defendendo a existência de uma natureza humana primitiva e inata originada por algo divino, que deve ser cultivada para que renda os melhores frutos?

Aceitar sem questionamento as proposições de Jaeger e Plutarco e, com isso, acatar como metáfora fundamental do pensamento Sofista a analogia por eles apresentada seria contrariar os propósitos deste trabalho, uma vez que nos dispomos a confrontar, na medida do possível, as informações e fragmentos antigos que remetem à Sofística, de um lado, com o que a bibliografia oferece como explicação de suas doutrinas, de outro. Dar nosso assentimento a essa relação metafórica como pertencente à doutrina dos Sofistas, sem antes investigar acuradamente a sua adequação, trará significativas consequências para a nossa pesquisa acerca da influência daqueles pensadores antigos sobre as concepções filosóficas e educacionais de John Dewey, o que é também o nosso intuito.

Por ora, não afirmaremos nem negaremos tal adequação; não concordaremos nem discordaremos da propriedade de aplicar a metáfora CULTIVO aos Sofistas, do modo como fazem Plutarco e Jaeger. Em vez disso, assumiremos uma atitude cética, suspenderemos nosso juízo e seguiremos o caminho da investigação, tomando esse problema como um genuíno quebra-cabeça a ser solucionado. Daremos andamento à nossa análise focalizando as ideias dos principais Sofistas – Protágoras, Górgias e

Hípias – com o objetivo de examinar sua proximidade com as ideias deweyanas. Nosso fio condutor será a discussão dos elementos que compõem a metáfora proposta por Plutarco e remetida por Jaeger aos Sofistas, retomando tais elementos no final deste trabalho para refletirmos sobre as concepções educacionais dos quatro autores a que nos dedicamos. Nosso intuito, então, será o de responder se as ideias desses pensadores correspondem à metáfora CULTIVO, bem como ao que ela implicitamente transporta, no que diz respeito às concepções de natureza humana, homem, conhecimento e educação.

Antes de procedermos à análise das proposições de nossos quatro filósofos, nos deteremos por um momento na elucidação das principais teses das correntes filosóficas a que eles se filiam – a Sofística e o Pragmatismo.

## 2 – O MOVIMENTO SOFISTA E O PRAGMATISMO: OPOSIÇÕES FILOSÓFICAS

### 2.1 Revela-se a primeira imagem do quebra-cabeça: estamos lidando com oposições filosóficas

Quando iniciamos a montagem de um quebra-cabeça sobre o qual não temos muitas indicações a respeito da figura que será formada ao final, lidamos com indícios que nos evidenciam algumas pistas sobre a imagem ou o cenário a ser definido pelo encaixe das peças. Com o montar de algumas peças, podemos inferir se o resultado será uma paisagem bucólica, a silhueta elegante de uma dama, uma cidade ao anoitecer... Assim que vislumbramos, mesmo que precariamente, a figura final, nossa mente passa a integrar elementos gerais e comuns que nos auxiliem na composição da imagem que o quebra-cabeça provavelmente revelará. Se for uma dama, buscaremos algo que se assemelhe aos membros de um corpo humano, talvez um vestido, cabelos longos ou curtos, de modo a tentar efetivar o encaixe das peças.

Semelhantemente, quando iniciamos a montagem do quebra-cabeça do objeto que desejamos entender por meio de nossa pesquisa, surgem alguns indícios gerais que nos ajudam a mentalizar a figura final. Em nosso caso, sabemos que estamos a lidar com duas correntes de pensamento que postulam certos princípios e ideias que fazem parte da história da filosofia. Entretanto, se considerarmos, assim como sugere Luiz Henrique Dutra (2005) em seu livro *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*, que o campo filosófico é composto tanto por “filosofias dominantes” quanto por “oposições filosóficas”, o primeiro passo de nossa empreitada consistirá em descobrir de que lado estão situadas as correntes de pensamento investigadas, em que cenário a nossa figura será posicionada.

Dutra (2005, p. 10) ressalta que as filosofias dominantes, caracterizadas como “inflacionistas”, dominam o cenário filosófico por meio de suas proposições, tornando-se fonte hegemônica das teorias que fundamentam as ações educacionais. Em contrapartida às suas concepções, em determinados momentos da história surgem “oposições filosóficas”, correntes de pensamento qualificadas como “deflacionárias” por procurarem, cada qual à sua maneira, apresentar “alternativas teóricas mais

econômicas” do que as defendidas pelas dominantes, contra as quais elas se posicionam por considerá-las responsáveis pela produção de certa “inflação intelectual”.

As filosofias dominantes reagem buscando desqualificar as propostas de suas opositoras, as quais são taxadas de manifestações permeadas por um “empobrecimento conceitual inaceitável”, constituindo uma forma de “reducionismo mutilante” (DUTRA, 2005, p. 11). Tais argumentos contribuem para que as oposições caiam em descrédito e sejam vistas como tendo por objetivo único a polêmica, não sendo capazes de apresentar projetos construtivos para a solução dos problemas postos pela sociedade.

Chaïm Perelman (2004, p. 132) também elaborou uma caracterização das correntes de pensamento em dois tipos, as filosofias primeiras e a filosofia regressiva. No primeiro agrupamento estão as concepções que buscam determinar os “primeiros princípios”, os fundamentos do ser, do conhecimento e da ação. Seu ponto inicial é a existência de uma realidade necessária, um conhecimento evidente ou um valor absoluto diante do qual todo ser humano deve obrigatoriamente se inclinar (idem, p. 133). Uma filosofia primeira está sempre em busca de elementos definitivos e perfeitos capazes de fornecer a um sistema metafísico alicerces invariáveis e eternos. Estando prontos e acabados, tais elementos são evidentemente imperfectíveis, independentes de experiência posterior, de novas descobertas e de qualquer novo método que se apresente; seus defensores não mantêm relação de dependência com opiniões alheias, sendo inatingíveis por qualquer discussão com outros homens (idem, p. 136-137).

A filosofia regressiva, por sua vez, é apresentada na argumentação de Perelman (2004, p. 140) como corrente oposta ao “estatuto” concedido pelas filosofias primeiras ao ser necessário, à verdade primeira e ao valor absoluto. Os princípios considerados fundamentais pela filosofia regressiva não são descritos como iluminados por alguma intuição que, precedente aos fatos, independe deles, mas como esclarecidos pelos fatos que se podem coordenar e explicar, sendo, assim, “solidários de suas consequências”. O essencial nessa filosofia são os fatos que o filósofo sistematizou e que, por um momento, são vistos como mais importantes que outros fatos, mantendo-se sempre contingentes (idem, p. 135).

Em suma, a caracterização de Perelman (2004, p. 134) mostra que as filosofias primeiras consideram essenciais uma concepção do ser, do conhecimento e da ação, empenhando-se para encontrar um “critério de necessidade, de evidência ou de imediação” para justificar em absoluto a verdade primeira posta na base do sistema. Em oposição, a filosofia regressiva considera seus axiomas, critérios e regras resultantes de

uma “situação de fato”, mensurando a sua validade pelos fatos mesmos que os puseram a prova.

Não precisamos de muitos indícios para afirmar que tanto a Sofística quanto o Pragmatismo estão situadas no terreno das oposições filosóficas e da filosofia regressiva, uma vez que se apresentam como correntes de pensamento que fazem frente a duas posturas filosóficas que, como veremos adiante, podem ser caracterizadas como filosofias dominantes ou filosofias primeiras. A Sofística encerra um diálogo com a filosofia eleática, cujas teses decorrem das teorizações de Parmênides e de outros pré-socráticos, sendo posteriormente retomadas por Platão e Aristóteles; o Pragmatismo, por sua vez, se opõe ao intelectualismo da filosofia tradicional.

Nosso intuito neste capítulo é compreender as ideias defendidas por essas oposições filosóficas, bem como as críticas por elas sofridas, objetivando assim afastar os artifícios argumentativos colocados pelas filosofias dominantes para as desqualificarem. Em consonância com a proposta geral desta tese, não discutiremos minuciosamente todas as proposições do Movimento Sofista e do Pragmatismo, o que demandaria a feitura de outro trabalho, mas procuraremos trazer ao leitor suas principais teses, bem como os posicionamentos de alguns de seus principais representantes, visando facilitar a compreensão de seu arcabouço filosófico e fornecer algumas peças para a montagem de nosso quebra-cabeça.

Para efetivar essa meta, caracterizaremos nossas filosofias opositoras em contraste com algumas filosofias hegemônicas, pois, como assinala Dutra (2005, p. 12), as “tradições alternativas se perpetuam sempre no combate das filosofias que lhes pareciam inflacionárias e conservadoras”. Conforme discutiremos oportunamente, a primeira dessas filosofias é representada por Parmênides, cujo pensamento pode ser considerado monista, fundamentado em uma concepção de unidade (*monos*) ou totalidade do real que vai além do movimento, tido como característica aparente das coisas; para encontrar a verdadeira realidade e a unidade subjacente à diversidade das coisas, o homem deve seguir a via do pensamento, não a da opinião, que é mutável e variável, conduzindo somente às coisas aparentes (MARCONDES, 2005, p. 11). O pensamento cartesiano, por seu turno, adota um posicionamento dualista perante a natureza do corpo e da alma, com forte ênfase na subjetividade ao examinar o processo do conhecimento, o qual se caracteriza pelo rigor analítico e demonstrativo. Descartes enfatiza a necessidade de encontrar o verdadeiro método científico, capaz de posicionar a ciência no caminho certo para a obtenção do conhecimento indubitável (idem, p. 73).

Tanto a filosofia eleática quanto a cartesiana podem ser consideradas “fundacionistas” ou “fundacionalistas” por desejarem alcançar um “ponto de partida inabalável” na consideração das questões filosóficas, do conhecimento e da conduta humana (DUTRA, 2005, p. 13). Essas filosofias inflacionárias explicam como é o mundo por intermédio de um “mundo de teoria”, geralmente mais complexo do que o que pretendem explicar (idem, p. 17). Como veremos neste capítulo, a Sofística e o Pragmatismo, na condição de oposições filosóficas, posicionaram-se contrariamente a essas ideias postuladas pelas filosofias dominantes, apresentando-se com propostas filosóficas e educacionais pautadas prioritariamente no homem em sua relação com o mundo concreto. Como bem assinala Toulmin (2008, p. XII), Dewey sempre cuidou de “furar” os balões de ar quente dos filósofos tradicionais e trazer para a terra os problemas filosóficos por eles elaborados; o mesmo pode ser dito de Protágoras, Górgias e Hípias.

Como será possível perceber no decorrer deste trabalho, as oposições filosóficas, tanto as que serão aqui analisadas quanto outras que marcaram a história do pensamento ocidental, não possuem apenas o intuito de polemizar sem se ocuparem com a apresentação de projetos construtivos (DUTRA, 2005, p. 12). Seus projetos podem iluminar muitos problemas filosóficos, nos auxiliando na solução de nossos quebra-cabeças. Para que isso ocorra, devemos nos despir dos preconceitos que, embutidos nas filosofias dominantes, respondem pela aplicação de termos pejorativos às oposições filosóficas, mascarando as contribuições por elas fornecidas e oferecendo peças disformes que nos impedem de concluir nossos quebra-cabeças.

## **2.2 O Movimento Sofista: furando os balões da filosofia eleática**

No cenário da Atenas do século V a.C. dá-se o alvorecer da atuação dos Sofistas, “mestres populares da filosofia, homens corruptos e sem convicções”, ambiciosos por riqueza e glória (FRANÇA, 1974, p. 48); charlatães e enganadores que ensinavam às pessoas a “arte desse engano” (FILOSOFIA, 2014, p. 14). Os Sofistas exploravam em benefício da “própria vaidade e cupidez” os espíritos criados pelas “especulações filosóficas e condições sociais do tempo” (FRANÇA, 1974, p. 48). Foi deles a responsabilidade pela fundação do “primado da aparência”, erigindo, no lugar da “problematizadora filosofia”, a “facilitadora retórica” (SILVA, 2004, p. 322); o conteúdo dos seus discursos tinha a intenção de “mexer com a emoção do público, de apaixoná-lo”, sem o intuito de instruí-los ou educá-los (idem, p. 325); para eles, tudo o

que existia no mundo era “fruto de controvérsia”, sendo sua única preocupação ensinar a seus alunos o sucesso por meio do “bom uso da palavra e do poder da persuasão” (SANTOS, 1999, p. 23).

Nessa mesma linha de questionamento, os Sofistas eram tidos como quem exercia o ofício de professor para “ensinar tudo o que era sabido” unicamente a quem pudesse pagar por esses conhecimentos. Possuíam um saber e conheciam uma técnica, porém não o “conhecimento verdadeiro da essência do belo, do bom, do justo”. Ensinavam porque “recebiam para isso”, mas não davam seu assentimento às ideias que pronunciavam e não acreditavam na “perenidade do que era ensinado” (SANTOS, 1999, p. 24). Por conseguinte, a educação Sofista “não visava ao pensamento, não visava à descoberta, não visava à criação”, uma vez que “coisificava o homem”, fazendo dele um “seguidor de regras” apartado da reflexão sobre o seu sentido mais profundo, satisfeito em ser “útil ao sistema do qual era refém” (SILVA, 2004, p. 326).

E ainda: a prática educacional dos Sofistas sedimentou na Era Clássica a “desvalorização da inteligência” porque “intimidou a criação” e produziu, por meio da “educação sistemática e teológica”, o “útil ignóbil coletivo e o domínio político da ignorância” (SILVA, 2004, p. 326). Quando comparada à prática de Sócrates, o grande educador, a “arte do engano” que os Sofistas chamavam de educação evidenciava claramente que o alicerce de suas atividades era a aparência. Enquanto os Sofistas se apresentavam como “sábios”, pessoas que entendiam sobre diversos assuntos, especialmente a técnica da retórica, Sócrates dizia só saber que nada sabia. Os Sofistas “cobravam pelos ensinamentos que ministravam”, enquanto Sócrates condenava essa prática e filosofava com as pessoas “gratuitamente na *ágora* de Atenas” (FILOSOFIA, 2014, p. 15).<sup>19</sup>

O ceticismo dos Sofistas quanto à “possibilidade de se conhecer a verdade universal” contrapunha-se à busca incansável de Sócrates pela verdade universal e absoluta. Os Sofistas “contentavam-se com a opinião (*doxa*)”, ao passo que Sócrates exigia o “saber verdadeiro (*episteme*)” (FILOSOFIA, 2014, p. 15). O ceticismo e o “utilitarismo” que emanavam da educação Sofística conduziram à “impiedade, no

---

<sup>19</sup> Por causar certa estranheza aos ouvidos modernos, muitos tradutores optam por significar o termo *ágora* como *praça* onde aconteciam os debates, deliberações e decisões conjuntas da *polis* Ateniense. Entretanto, na Grécia antiga, a *ágora* era o mercado em que bens de qualquer tipo eram comprados e vendidos; ali palpitava durante todo o dia a vida política, social e econômica da *polis* (GLOTZ, 1946, p. 254-255).

domínio religioso e, no domínio moral, à licenciosidade dos costumes, ao culto desmedido do prazer e às decadências gerais da vida grega” (BELLO, 1967, p. 63).

Vistos em conjunto, os parágrafos acima refletem as condenações e desqualificações sofridas pelos Sofistas ao longo dos séculos. Não pretendemos denegrir os julgamentos e opiniões emitidos pelos autores citados, afirmando o quão absurdos são os seus argumentos. A composição do Movimento Sofista é tão heterogênea que não é de se duvidar que alguns de seus integrantes tenham defendido as ideias de que são acusados. Nosso intuito aqui é mostrar que alguns desses julgamentos que ainda perduram no pensamento ocidental são apenas repetições irrefletidas dos juízos emitidos pelos principais rivais dos Sofistas – Platão, o herdeiro da filosofia eleática e, posteriormente, seu discípulo Aristóteles. Concomitantemente, procuraremos mostrar que essas condenações decorrem do desconhecimento das verdadeiras propostas das primeiras gerações do Movimento Sofista, ou de uma desleitura derivada da eficácia daquela argumentação desqualificadora e do empenho da filosofia dominante em abalar o cerne das proposições filosóficas Sofísticas.<sup>20</sup>

### **2.2.1 Platão e a desqualificação dos Sofistas**

Tomando as acusações que já salientamos e considerando a proposta de nosso estudo, a qual consiste em questionar algumas das desqualificações aplicadas à Sofística, devemos indagar primeiramente sobre o peso que deve ser dado aos julgamentos acerca das contribuições dos Sofistas. Sabendo que o principal rival dos Sofistas, que é uma das únicas fontes que temos a respeito de suas ideias, é o autor da maioria das acusações que pesam sobre eles, podemos acreditar afiançar a sua fidelidade na reprodução das ideias e dos preceitos veiculados por aqueles filósofos?

O primeiro ponto a ser levado em conta na tentativa de responder a tais questionamentos diz respeito à atividade desenvolvida por Platão, que era um filósofo, não um historiador, e que possuía um gênio literário admirável e uma retórica incisiva que lhe dava liberdade para a “manipulação dramática de figuras históricas” (HAVELOCK, 1957, p. 159). Tal fato pode ser percebido nos “comentários mordazes” feitos por ele em seus diálogos sobre os Sofistas, nos quais se encontram “excelentes

---

<sup>20</sup> Como foi mencionado na seção introdutória deste trabalho, *desleitura* é uma interpretação que deixa de lado “parte significativa” de determinado texto, ocasionando uma “versão parcial” de seus propósitos (CUNHA, 2007a, p. 50).



exemplos de estratégia retórica destinada a superar as táticas dos Sofistas” (POULAKOS, 1995, p. 76).

Devemos lembrar que, na maioria dos diálogos platônicos, os Sofistas não são colocados no cenário real de sua atuação, as “amplas audiências”, mas postos em contato com Sócrates perante um pequeno círculo de intelectuais. Platão também priva os Sofistas da oração, a principal forma de discurso por eles praticada, pondo em suas bocas “respostas curtas” para as exatas perguntas de Sócrates (POULAKOS, 1995, p. 78). Do mesmo modo, era o próprio Platão quem escolhia os argumentos que se opunham aos raciocínios por ele desenvolvidos.

Outro ponto a ser mencionado é que Platão não teve contato direto com alguns dos Sofistas que retrata, nem mesmo com as obras a que se refere em alguns diálogos. O tratado sobre Protágoras, por exemplo, foi publicado em 412 ou 411 a.C., quando Platão tinha apenas quinze anos de idade. Soma-se a isso o fato de Protágoras ter sido perseguido e expulso de Atenas, o que dificulta a afirmação categórica de que Platão tenha mantido contato direto com as suas obras. Resta apenas a possibilidade de que o filósofo tenha aprendido sobre as ideias do Sofista anos mais tarde, por meio de velhos contemporâneos (OEHLER, 2002, p. 208).<sup>21</sup> Os diálogos de Platão foram escritos 40 a 50 anos depois da publicação das obras de Protágoras; sendo assim, seu relato pode ser assemelhado a alguém que olha de um barco uma terra que na verdade já está distante de sua vista (HAVELOCK, 1957, p. 190).

Os Sofistas não constam na série de sínteses encomendadas à escola de Aristóteles, a qual se tornou importante fonte de informação subsequente (KERFERD, 2003, p. 65). Esse fato, aliado ao escasso material provindo diretamente do Movimento Sofista, permite concluir que não podemos simplesmente desconsiderar os argumentos platônicos a respeito daqueles pensadores, mas devemos estar cientes das intenções persuasivas presentes nas discussões a respeito de suas concepções.

Uma das estratégias retóricas mais utilizadas pelos autores que se referem aos Sofistas – e que, aliás, podemos entender como oriunda das obras platônicas – consiste em apresentar uma definição com o intuito de explicar o significado de um termo, de modo a influenciar e agitar as emoções de quem ouve ou lê (COPI, 1978, p. 109). Sendo o *definiens* o conjunto de símbolos usado para atribuir significado ao *definiendum*, que é o termo que se quer definir, toda definição possui intenções persuasivas, visto que

---

<sup>21</sup> Assim como grande parte das informações sobre a vida de Protágoras, a data de sua saída de Atenas é incerta, sendo fixada em torno de 416 a.C. Para mais informações biográficas, ver o Apêndice A.

espelha as preferências de quem define (idem, p. 113). Na situação retórica, quando um orador escreve ou fala com o intuito de persuadir um auditório em favor de sua tese, é ele quem escolhe os símbolos que empregará, colocando assim a definição a serviço de sua argumentação (SILVA, 2013, p. 95). É assim que devemos entender o esforço de Platão para definir ou, como mostraremos a seguir, para redefinir o termo *Sofista*.

Antes de ser utilizada por Platão com sentido pejorativo, associada à ideia de um “caçador interesseiro de jovens”, um “negociante”, um “mercador”, a palavra *Sofista* era usada para descrever um “homem de ciência” ou um “mestre da aprendizagem” (HAVELOCK, 1957, p. 158). As palavras *sophos* e *sophistes* eram sinônimas, significando, na visão dos gregos, os poetas que tinham por função a “instrução prática e o conselho moral” (GUTHRIE, 2007, p. 32). Um Sofista escrevia e ensinava porque tinha sabedoria, podendo comunicar a outrem certo conhecimento; sua *sophia* (sabedoria) era prática, quer nos campos da conduta e da vida política, quer nas artes técnicas (idem, p. 34).

A primeira aparição da palavra *Sofista* ocorreu no início do século V a.C. em uma obra de Píndaro, precedendo a menção feita na obra de Diels-Kranz para se referir ao grupo então chamado de “mais velhos Sofistas” (SCHIAPPA, 1994, p. 68). Píndaro orgulhava-se de considerar *Sofista* um “apelido apropriado” para *poeta*; Heródoto chamava Pitágoras e Sólon de Sofistas, acontecendo o mesmo com Diógenes de Apolônia, que denominava *Sofistas* os seus parceiros físicos. Sócrates utilizava o termo para designar o grupo constituído por Anaxágoras, Parmênides, Melisso e Górgias. Alguns oradores referiam-se até mesmo a Sócrates e Platão como Sofistas (HAVELOCK, 1957, p. 158).

A comédia *Nuvens* de Aristófanes é o único texto sobrevivente da era pré-platônica a discutir o vocábulo *Sofista* em perspectiva bem diferente da que se encontra em Platão. O principal Sofista abordado na obra é ninguém menos que Sócrates; anos mais tarde o rótulo *sophistes* ainda era comumente aplicado a ele, apesar dos protestos de Platão (SCHIAPPA, 1994, p. 68).<sup>22</sup> De fato, Havelock (1957) ressalta que o termo *filósofo* não foi usado para demarcar um grupo específico de pensadores até meados do século IV a.C., quando Platão desvinculou da palavra *Sofista* valores positivos, os quais foram então transferidos ao termo *filósofo*. Como atesta Ostwald, antes disso o público

---

<sup>22</sup> Kerferd (2003, p. 62) afirma que o método socrático, ainda que originado com Sócrates, pode ser visto como parte do legado do Movimento Sofista, ao qual o próprio Sócrates pertencia. Cassin (1990) também vê Sócrates como Sofista, incluindo também Aristóteles no mesmo agrupamento.

Ateniense não fazia nenhuma diferenciação entre *Sofistas* e *filósofos*. Assim, ao chamarmos de filósofos os pré-socráticos Thales e Pitágoras, estaríamos fazendo uma leitura da história às avessas, uma vez que, antes da sistematização feita por Aristóteles, aqueles homens eram descritos como Sofistas (SCHIAPPA, 1994, p. 69).

É no final do diálogo intitulado *Sofista* (268b-d) que Platão redefine o termo, demarcando a diferença entre o Sofista e o filósofo e fazendo com que a palavra *sophistes* perdesse a polissemia e os valores positivos que possuía quando era associada ao conceito de sábio (*sophos*); a Sofística tornou-se, então, circunscrita ao “mundo das aparências” (COELHO, 2010, p. 30). Platão (*Sofista*, 268c) faz com que Teeteto finalize sua redefinição afirmando que não podemos chamar o Sofista de sábio, “uma vez que segundo nossa hipótese ele é ignorante”; como ele é um “imitador do sábio”, deverá ter um nome derivado de *sophos*; devemos chamá-lo de Sofista (*sophistes*).

O preconceito de Platão pelos Sofistas e a redefinição negativa do termo por ele elaborada foram repetidos por Xenofonte e transmitidos a Aristóteles, completando a polarização entre Sofistas e filósofos, pensadores cuja atuação se cristalizou como “símbolo do ideal Socrático” (HAVELOCK, 1957, p. 160). A deformação semântica iniciada por Platão e reafirmada por Aristóteles revela até hoje a hostilidade nutrida ante aqueles pensadores. Um exemplo que ilustra a sobrevivência dessa deformação é o termo *sofisticado*, definido nos dicionários como algo “falsificado, contrafeito, adulterado” ou, ainda, “falsamente refinado ou intelectual” (RAMOS OLIVEIRA, 1998).

Para Poulakos (1995, p. 74), tal redefinição e a tentativa de embutir no significado da palavra apenas ideias negativas evidenciam que a relação do filósofo Ateniense com aqueles pensadores era simultaneamente de dependência e antagonismo, uma vez que desejava conservá-los e eliminá-los ao mesmo tempo.<sup>23</sup> A iniciativa de preservá-los e classificá-los por meio de um termo redefinido com sentido pejorativo fornecia a Platão a possibilidade de argumentar pela superioridade do seu “polido sistema filosófico” ante o “indefensável empreendimento retórico” dos Sofistas, pensadores de aparências. Em contrapartida, sua eliminação como filósofos carregava a promessa de limpar o caminho para sua utopia da “*polis* perfeita” (idem, p. 74); e, conseqüentemente, para o reinado absoluto de sua filosofia inflacionista.

---

<sup>23</sup> Em seu trabalho intitulado *Les Sophistes*, Eugène Dupréel (1948) mostra como os escritos platônicos são dependentes das ideias de Protágoras, Górgias, Pródico e Hípias.

O exemplo da redefinição do termo Sofista por Platão e a presença de alguns signos pejorativos (charlatães, não-filósofos, ávidos por riqueza etc.) nos julgamentos dos autores contemporâneos a nós mostram o quanto essa estratégia argumentativa é questionável, quando tomada sem problematização, e o quanto as informações fornecidas pelas filosofias dominantes a respeito de suas oposições podem nos munir de peças disformes e pré-julgamentos.

Se o joguete de definições proposto por Filostrato em resposta ao *Fedro* de Platão fosse tomado sem questionamento, poderíamos definir a Sofística como uma “retórica filosofante” e afirmar que “só os melhores filósofos podem ascender ao nome e ao estatuto de Sofistas”; se a Sofística se define no livro Gama da *Metafísica* de Aristóteles por “parecer filosofia sem o sê-lo” e se os Sofistas, como Platão afirmou, parecem sábios, filósofos, mesmo não sendo, são agora os filósofos que “não são Sofistas, mas apenas o parecem” (FILOSTRATO, I, 480).

Além de deformarem semanticamente o termo, Platão e Aristóteles também recobriram os Sofistas com outras acusações, das quais a Sofística até hoje tem dificuldade para se desvincular. Platão e Aristóteles relacionaram tudo o que envolvia aquela corrente de pensamento com a palavra *psêudos*, que pode designar algo falso; afirmaram que o Sofista diz o que não é, ou seja, o não-Ser, e aquilo que não é “verdadeiramente ente, os fenômenos, as aparências”. *Psêudos* também pode significar mentira, e nesse caso o Sofista diria o falso com a intenção de enganar, utilizando “todos os recursos do *lógos* com vistas a obter um êxito rentável por meio de um raciocínio falso” (CASSIN, 1990, p. 251).

A partir de tais considerações, Aristóteles pôde argumentar no livro Gama 2 da *Metafísica* que a Sofística é uma pseudofilosofia, uma filosofia das aparências que tem a aparência de filosofia (CASSIN, 1990, p. 251). É fácil notar o quanto essa condenação reflete a deformação semântica do termo e a redefinição apresentada no final do *Sofista*, quando Platão trata aqueles pensadores como imitadores de filósofos, abrindo espaço para um argumento pragmático: se os Sofistas pretendem ser filósofos, mas não o são, conseqüentemente o que eles argumentam tem aparência de filosofia, mas não o é.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Classificado entre as ligações de sucessão, o argumento pragmático efetua uma “transferência de valor entre elementos da cadeia causal”, indo da “causa ao efeito”, como o que citamos em relação aos Sofistas, ou do “efeito à causa”. Esse tipo de argumento permite apreciar um ato, acontecimento ou fato consoante suas conseqüências, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 302-303). Uma ligação de coexistência geralmente aceita por “toda espécie de auditório” é a que busca estabelecer a “relação da pessoa com o ato que se lhe atribui”. Devido à “importância capital” que assume na persuasão, essa forma de argumentar é considerada “protótipo” de uma série de outras ligações

Os Sofistas também foram acusados pelos socráticos de operarem apenas com opiniões (*dóxai*), ensinando seus alunos a argumentarem persuasivamente em favor tanto de uma quanto de outra tese, dependendo de quem estiver pagando por seus serviços. Sob essa acusação, os Sofistas foram friamente julgados por lidarem apenas com o mundo sensível circunscrito à prática (*techné*) que permeia os assuntos humanos. A Verdade, situada num mundo transcendente e que opera por intermédio da teoria (*epistême*), não era considerada pelos Sofistas, que não tinham por objetivo alcançá-la por meio de sua atuação.

Outra acusação que pairava sobre o profissionalismo dos Sofistas concerne ao fato de cobrarem taxas por seu ensino, transcorrido em grupos pequenos, seminários, conferências públicas ou exposições (*epideixeis*) (GUTHRIE, 2007, p. 43). O fato de as pessoas terem que pagar era profundamente chocante aos ouvidos dos conservadores, ocupados em defender que os preceitos, associados ao “caráter inato a qualquer jovem de bom nascimento”, deviam ser ministrados gratuitamente por meio do exemplo da família e dos amigos ou por associação com “pessoas certas” (idem, p. 233). Como podemos ver, além de ser condenável cobrar taxas em troca de ensinamento, desagradava também o fato de que “todo o tipo de gente” pudesse obter, apenas mediante pagamento, o que os Sofistas tinham a oferecer (KERFERD, 2003, p. 48).

Aos olhos modernos, o problema da cobrança está superado, uma vez que todos certamente concordariam que um palestrante ou escritor precisa garantir seu sustento de acordo com seu ofício, como toda pessoa o faz (HAVELOCK, 1957, p. 162). Perdura, porém, a objeção ao fato de “venderem” sua instrução a todos que se apresentassem, sem discriminação (KERFERD, 2003, p. 47).

Não foram poucas as tentativas de reabilitar a atuação dos Sofistas com a intenção de afastá-la da carga negativa imposta pela retórica platônica. Porém, como Kerferd (2003) assinala, todas as reabilitações filosóficas propostas são essencialmente platônicas, ou seja, consistem em colocar um valor positivo no que Platão caracterizou como negativo. Nessa linha, temos dois grupos: o primeiro os rotula como “positivistas do Iluminismo”, tendo por principal base os argumentos de George Grote, citado por

---

de coexistência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 222). Nesse caso podemos identificar também uma ligação entre ato e pessoa, que em filosofia consiste numa união de coexistência que “relaciona uma essência com suas manifestações” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 333). Nessa estratégia qualificam-se ou depreciam-se os atos de determinada pessoa a partir do que se sabe dela, prevendo o seu comportamento futuro, induzindo de “casos conhecidos aqueles que se ignoram” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 230).

Kerferd (2003), que se volta mais para o que eram e faziam os Sofistas do que para o que eles pensavam.<sup>25</sup> Nessa abordagem, aqueles pensadores eram inspirados pelo “ideal educacional da retórica”, e seriam os “enciclopedistas ou iluministas da Grécia”; não se podia esperar deles nenhuma doutrina específica, intelectual ou filosófica, que fosse comum ao Movimento como um todo (idem, p. 24).

O segundo grupo segue as asserções de Hegel, que reinseriu os Sofistas na história da filosofia ao qualificá-los como subjetivistas (KERFERD, 2003, p. 19). Para Hegel, os Sofistas eram valiosos na medida em que viam as coisas por diferentes perspectivas, continuando assim o “avanço progressivo do espírito”. Apesar de recolocar os Sofistas no cenário da discussão filosófica, Hegel, na opinião de Poulakos, não reabilitou a filosofia Sofista; sua leitura apenas rejeitou e esmagou suas personalidades, circunscrevendo as suas contribuições exclusivamente ao plano histórico (CRICK, 2010a, p. 81).<sup>26</sup>

Tendo em vista o valor dessas reavaliações na história do pensamento filosófico, acreditamos que, ao propormos “refazer um ouvido” ou reabilitá-lo para ouvir novamente a Sofística, como diz Cassin (1990), nosso leitor poderá ficar em posição desconfortável diante da pluralidade de interpretações possíveis acerca do assunto em pauta. Sabemos que Platão não era simpático aos Sofistas, pois eles diferiam, em grande parte, de sua doutrina. Eles eram populares; Platão, não. Eram liberais, ao passo que o filósofo Ateniense era declaradamente um conservador. Eles pertenciam à nova classe média, enquanto Platão era um aristocrata nato. Por fim, eles eram estrangeiros, e Platão era um cidadão de Atenas (POULAKOS, 1995, p. 94).

Ainda que muito do que foi dito por Platão acerca dos Sofistas continue interessante, seus argumentos já não se mostram tão persuasivos, pois poucos, hoje em dia, acreditam que cobrar taxas por instrução ou palestras seja uma prática repreensível. Do mesmo modo, ninguém mais assegura que um argumento é sempre e em todas as ocasiões forte ou fraco; e ainda que existam muitas pessoas que considerem a retórica uma “empresa inerentemente decadente” (POULAKOS, 1995, p. 75), há quem discorde dessa afirmação. Por isso, ao retomarmos a Sofística, especialmente as ideias de Protágoras, Górgias e Hípias, não poderemos considerar suficiente a avaliação platônica e revalorizar aquilo que foi por ele desvalorizado. Deveremos compreender os Sofistas e

---

<sup>25</sup> GROTE, George. *A History of Greece from the earliest period to the close of the generation Contemporary with Alexander the Great*. 12 vols. London: John Murray, 1888.

<sup>26</sup> Integrandos esse grupo, Wilhelm Nestle e Edward Zeller deram continuidade às ideias de Hegel (KERFERD, 2003, p. 25).

suas proposições como frutos de uma Atenas próspera e poderosa, diferente daquela que Platão conhecia (HAVELOCK, 1957, p. 165). Será esse então nosso próximo passo.

### 2.2.2 Sofistas: homens de seu tempo

Para começarmos a compreender a singularidade das proposições Sofistas, devemos entender o cenário em que estavam imersos aqueles pensadores. Diferentemente de Platão e Aristóteles, que escreveram numa Atenas aristocrática e arruinada por sucessivas guerras, os Sofistas foram beneficiários e benfeitores de uma era de exuberância cultural, expansão política, crescimento econômico, experimentação intelectual e notável expressão artística (POULAKOS, 1995, p.11).

Movimentos intelectuais da envergadura da Sofística não nascem no vácuo, mas no seio de amplos conjuntos de condutas e pensamentos em pleno andamento. Tais movimentos não se espalham como simples resultados de um clima favorável, mas como “enfrentamento de circunstâncias particulares e para cumprir determinadas necessidades sociais”; eles “inadvertidamente” crescem juntamente com certas práticas culturais estabelecidas e contra outras já sedimentadas, resultando em inovações, apesar de encontrarem a “resistência da tradição ou dos potenciais riscos de críticas que os possam eliminar” (POULAKOS, 1995, p. 12).

As mudanças que estavam sendo articuladas quando do surgimento do Movimento Sofista respondiam a um processo iniciado no século VI a.C., durante o qual a “aristocracia da nobreza estava cedendo a uma democracia de cidadãos”; a “aristocracia dos mitos estava perdendo sua autoridade para a democracia dos argumentos públicos”; a “aristocracia dos oráculos estava recuando ante a democracia das leis humanas”; e a “aristocracia da poesia foi abandonando sua glória para a democracia dos discursos prosaicos” (POULAKOS, 1995, p. 13).

As consequências de tais mudanças se acentuaram depois de 480 a.C., quando Xerxes destruiu a *polis* Ateniense antes de ter sua frota vencida na Batalha de Salamina.<sup>27</sup> Mesmo depois daquele evento, o poder Ateniense não apenas sobreviveu, como também floresceu de tal maneira que ultrapassou rapidamente os seus próprios limites físicos. Depois da vitória contra os persas, os Atenienses tomaram a liderança da Liga de Delos, organizada para expulsar as forças persas remanescentes e estabelecer

---

<sup>27</sup> A Batalha de Salamina foi o embate ocorrido entre a frota persa, liderada por Xerxes, e a grega, comandada por Temístocles. O confronto aconteceu no estreito que separa Salamina da Ática possivelmente no dia 29 de setembro de 480 a.C., sendo concluído com a vitória dos gregos.

uma defesa permanente contra futuras invasões. Com a “rede de pagamentos” oriunda da liderança da Liga, os Atenienses obtiveram uma fonte extra de renda para a reconstrução e expansão da cidade, a transformando em um “centro cultural e cosmopolita” que atraiu artistas, empresários e intelectuais de todos os lugares. Em 460 a.C., Péricles foi eleito estrategista, um líder militar, dando início à chamada Era de Ouro ou o Século de Péricles, durante o qual a forma democrática de governo atingiu seu ápice (CRICK, 2015a, p. 68).

O processo de mudança iniciado no século VI e solidificado no século V a.C. evidenciou a ascensão de Atenas, que passou de uma “grande vila” para um “vibrante centro cosmopolita” cujo poder cresceu na medida em que seus camponeses livres assumiram papéis de latifundiários e cidadãos, começando a desenvolver os “hábitos políticos” pelos quais poderiam “agir em conjunto sem a necessidade de um tirano ou rei para comandá-los” (CRICK, 2015a, p. 31).

Foi na efervescência desse cenário que teve início o programa Sofístico, surgindo primeiramente da “necessidade de preencher os novos lugares de poder criados pelas reformas políticas de Péricles” (POULAKOS, 1995, p. 133). Foi então que Protágoras, Górgias, Hípias e outros Sofistas prosperaram, oferecendo não somente educação e formação para os novos cidadãos, mas também provendo a cultura grega de uma ampla “visão de mundo humanista” (CRICK, 2015a, p. 31). A primeira guinada em direção ao humanismo defendido pelos Sofistas deu-se no plano filosófico com a mudança do eixo de reflexão: a preocupação com o princípio inicial (*arché*) colocada desde os pré-socráticos e sedimentada por Parmênides começou a ceder espaço à presença do indivíduo no mundo, focalizando especialmente as relações políticas entre os cidadãos (RAMOS OLIVEIRA, 1998).

Como veremos no capítulo seguinte deste trabalho, o natural (*phusei*) regado por uma Natureza (*physis*) começou a acomodar a seu lado a convenção (*nómos*) oriunda das escolhas dos homens. A verdade anteriormente amparada pelos mitos, pela religião e pelo peso da tradição foi colocada no “reino da *dóxa*”, ingressando na “dimensão do movimento e do tempo” (RAMOS OLIVEIRA, 1998).

Caracterizando-se como oposição filosófica, segundo a definição de Dutra (2005), a Sofística retirou seu olhar do mundo transcendente como fonte de explicação das relações e coisas no mundo, incluindo o homem, e colocou o próprio homem como ponto de partida de reflexões no âmbito da sociedade, da política, da ética, da educação e da comunicação, passando assim da situação “cosmo abrangendo o homem” para a



situação “homem no mundo” (RAMOS OLIVEIRA, 1998). Essa mudança do foco do olhar não implicou a recusa de olhar para as coisas abstratas. Conscientes das “limitações humanas” na aquisição do conhecimento transcendente, os Sofistas procuraram “fundamentar na realidade do cotidiano as noções abstratas de seus antecessores” (POULAKOS, 1994, p. 56), criando o que Havelock (1957) chama de “espírito Prometeano”, resultante da conjugação do “homem usuário da ferramenta (como na arquitetura, navegação e metalúrgica)” com o “homem cientista abstrato (nos números, alfabeto, medicina)”, e assim produzindo uma perspectiva única sobre o “caráter e funções do *homo sapiens*”.

A consequência negativa direta dessa conversão do olhar é vista na acusação, anteriormente indicada, de que os Sofistas não se preocupavam com a busca da Verdade situada em um mundo transcendente. Como podemos ver e como argumentaremos no terceiro capítulo, não há abandono total das coisas que estão além do mundo físico; há, sim, o reconhecimento da limitação humana em apreender tais assuntos, como também uma concepção mais prática acerca dos conhecimentos abstratos como mais valiosos quando postos no mundo concreto, em condições de ajudar o homem a resolver seus problemas. A verdade e o que é verdadeiro não se encontram fora dos limites físicos do mundo, mas se elaboram e se constituem nas relações humanas consumadas no mundo concreto.

A problematização do terreno firme e metafísico da filosofia pelos Sofistas mostrou que nada era tão fixo e claro como o proposto pela tradição. As mudanças ocorridas em Atenas, como também a extensão do poder político a novos cidadãos, implicavam necessariamente a mudança de “velhos critérios de julgamento” e a “modificação de padrões tradicionais”, determinando no domínio ético-político um sentimento parecido ao que se verificava no setor filosófico: com a problematização da realidade, nada era afinal “tão simples e nítido como parecia antes, e a virtude humana, a harmonia de uma cidade e a ordem do universo se embaralhavam numa rede inextricável de *logoi*” (SOUZA, 1969, p. 32).

Nesse terreno incerto e fluido, os Sofistas ofereciam a formação necessária para moldar os cidadãos em consonância com a nova *polis* democrática, fornecendo aos indivíduos um instrumento para lidar com as novas situações e contingências do mundo concreto; tal como Prometeu, que entregou o fogo aos homens para que eles pudessem lidar com as intempéries e progredirem, os Sofistas dispunham aos cidadãos a arte do *lógos*, nela compreendida a retórica.

Considerados “intelectuais públicos”, aqueles que usam todos os recursos do “pensamento reflexivo” para produzir “transformações produtivas em um ambiente complexo e em mudança”, os Sofistas se apresentaram como professores de retórica; capitalizando a realidade, instruíram na arte do *lógos* os filhos dos nobres, os filhos de ricos comerciantes e artesãos (CRICK, 2010b, p. 28). Para Kerferd (2003, p. 34), o que os Sofistas estavam aptos a oferecer não era, de modo algum, contribuições para a educação das massas; o que ofereciam era um “produto caro, valiosíssimo para os que estavam buscando fazer carreira na política e na vida pública em geral”. Ao ensinarem retórica aos antigos aristocratas e aos novos cidadãos comuns, os Sofistas possibilitaram que os primeiros aprendessem técnicas mais persuasivas, de maneira a influenciar amplos júris e a assembleia legislativa de plebeus a “votarem de maneira correta”; em contrapartida, viabilizaram que os segundos pudessem, pela primeira vez, ter suas “vozes ouvidas e seus desejos atendidos, quando se tratava de assuntos jurídicos e políticos de sua cidade” (POULAKOS, 1995, p. 14).

A arte do *lógos* ensinada pelos Sofistas, dentro da qual estava compreendida a retórica, habilitava os indivíduos a entrarem nos debates e espetáculos da vida pública Ateniense, o que Poulakos (1995, p. 14-15) qualifica como dar uma chance para que o “mais fraco desafiasse o mais forte”, promovendo a “revitalização de práticas discursivas calcificadas” na mais intocável tradição. Em conjunto, essas possibilidades criaram um “novo mundo” a contestar aquele que estava posto (idem, p. 15). O novo mundo que os homens de Atenas viram surgir no século V a.C. era incerto, fluido e contingente, não se assemelhando nem um pouco ao mundo de teoria apregoadado pelas filosofias dominantes. Um mundo novo em que o *lógos* imperava soberano, palco em que os Sofistas argumentavam em favor da “mais variada gama de potencialidades humanas” adequadas à cultura da vida em sociedade, na qual a prática do discurso público e o ensino da virtude cívica eram essenciais (JARRAT, 1998, p. 64).

Para interpretar e entenderem o mundo novo em que viviam, os indivíduos não precisavam empreender a busca, indicada por Parmênides, por um *Lógos* superior situado em um mundo transcendente. O conhecimento era apresentado pelos Sofistas como algo ativo e presente no mundo sensível cuja “forma de investigação contínua encontrada nas situações problemáticas era a fonte de resoluções satisfatórias dos problemas humanos” (CRICK, 2004, p. 178). O homem e o *lógos* se fundiam no “processo de comunicação verbal” que se travava no seio do grupo dos que faziam o novo mundo funcionar, no registro da democracia. Por meio da arte do *lógos*, os

Sofistas, especialmente Protágoras, Górgias e Hípias, “racionalizaram o processo pelo qual a opinião se formava e era expressa”; processo em que a “liderança era colocada e seguida, o sentimento e as decisões comuns eram alcançados” (HAVELOCK, 1957, p. 156).

Como vimos argumentando, a arte do *lógos*, na qual os Sofistas formavam seus alunos, era algo muito mais amplo do que o ensino de métodos de persuasão, pois abarcava muitas áreas de conhecimento, como astronomia, gramática e matemática, sendo essa última desenvolvida por Hípias de Élis e considerada elemento essencial na composição do currículo necessário ao cidadão Ateniense (RAMOS OLIVEIRA, 1998). Tal currículo punha o cidadão em condições de usar aqueles conhecimentos em favor de melhorar sua vida, tanto a particular quanto a social. Pródico de Céos afirmava ser imprescindível considerar o homem e suas relações no mundo, as coisas da conduta individual e a direção dos negócios públicos (DUPRÉEL, 1948).

Assim, ao ensinarem a arte do *lógos*, os Sofistas ensinavam a arte fundamental de “auto-governo econômico ligada ao *oikós*” (CRICK, 2015a, p. 233).<sup>28</sup> Na esfera privada, a instrução no *lógos* ensinava a “arte de governar”, a “arte de racionalmente ordenar um agregado familiar com razão e ordem”. Para Foucault (apud CRICK, 2015a, p. 234) essa instrução consistia em uma espécie de *askesis*, um “treinamento prático que era indispensável para formar um indivíduo como sujeito moral”, de maneira geral e ampla, e como chefe de família, no âmbito particular.<sup>29</sup>

Considerar que o objetivo dos Sofistas estava circunscrito ao ensino da arte da persuasão para municiar seus discípulos com armas verbais para vencerem debates é simplificar o papel desses filósofos na história do pensamento educacional, uma vez que, segundo Jaeger (2010, p. 335), foi com a Sofística que a palavra *paideia* ampliou sua importância e significado, passando a designar a “mais alta *areté* humana” e a englobar o “conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*, no sentido de uma formação espiritual consciente”.<sup>30</sup> Tal ampliação foi devida ao fato de os Sofistas colocarem a formação do homem no mundo concreto,

<sup>28</sup> *Oikós* diz respeito à administração da casa, mas inclui também os campos e as posses, onde quer que estivessem localizados, mesmo fora dos limites da cidade (CRICK, 2015a, p. 233).

<sup>29</sup> FOUCAULT, Michel. The subject and power. In: RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas (Orgs.). *Essential Foucault: selections from the essential works of Foucault*. New York: New Press, 1994.

<sup>30</sup> Na Grécia Clássica, a palavra *paideia* (em grego, παιδεία) abrangia conceitos relativos a educação, cultura, tradição, civilização, indicando a formação do homem de forma integral. Por *areté* os gregos entendiam as qualidades de excelência humana as quais faziam do homem um líder nato em sua comunidade (SILVA, 2016).

dando a ela um tratamento racional capaz de formular uma “teoria consciente da educação” (idem, p. 348).

Os Sofistas perceberam que era somente por intermédio da educação (*paideia*) que se poderia dotar, de “um autêntico e verdadeiro conteúdo”, o espaço público de discussões. A educação dos novos cidadãos não poderia ficar restrita apenas ao ensino dos métodos de persuasão; a “educação é participação na vida política” (CASTORIADIS, 2002, p. 312). Partindo desse pressuposto, Isócrates afirmou que era a retórica, não a filosofia em sentido platônico, a “forma espiritual” que melhor poderia “plasmear o conteúdo político e ético da época”, o convertendo em “patrimônio universal” (JAEGER, 2010, p. 1067).

É importante assinalar o vínculo entre os ensinamentos praticados pelos Sofistas e as “antigas criações do espírito grego”, as quais encontravam na “força educativa da obra dos poetas” uma fonte de criação e contestação. Essa “íntima interpenetração” ocorreu porque a ação educativa deixou de se limitar à infância e passou a se aplicar com “especial vigor ao homem adulto”, surgindo, pela primeira vez, uma *paideia* do homem mais velho já imerso nas relações políticas e sociais. O conceito de *paideia*, que originariamente designava apenas o processo da educação em si, estendeu o seu objetivo e conteúdo para denominar o “ser formado e o próprio conteúdo da cultura”, englobando por fim o “mundo da cultura espiritual” em que “nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado” (JAEGER, 2010, p. 353-354).

Ao mesmo tempo em que tomavam os *logoi* da tradição como fonte de suas práticas educativas, os Sofistas também os contestavam, expondo a “arbitrariedade” e “a vulnerabilidade dos legados tradicionais da cultura”. Assumindo a forma de uma “revolta retórica”, as proposições Sofistas “vitimaram muitas noções do passado e impuseram novas”. Sob o império do *lógos* instaurado pelo Movimento Sofista, o “homem foi declarado a medida de todas as coisas” por Protágoras; os deuses foram chamados por Crítias de “fabricações humanas inteligentes designadas para servir aos propósitos de controle social”; segundo Górgias, os seres se revelaram “em pé de igualdade com o não-Ser”; a “justiça foi definida como nada além do que o interesse do mais forte”, como disse Trasímaco; e a escravidão foi explicada por Antífonte como uma “questão de convenção, não mais considerada uma lei natural”. Em decorrência da força desses novos entendimentos, surgiu a tirania do *lógos*, que poderia “destronar argumentos mais fortes e instalar em seu lugar argumentos mais fracos”; em sua “nova

caracterização conceitual”, os Sofistas, com sua proposta filosófica e educacional fundamentada no *lógos*, depuseram a “tirania da tradição” e impuseram a “tirania da inovação” (POULAKOS, 1995, p. 141).

Devido à infinidade de métodos e processos educacionais utilizados pelos Sofistas para a formação do novo cidadão de Atenas, não vamos nos deter aqui em listar e analisar todos eles, pois no decorrer deste trabalho teremos a oportunidade de discutir tais elementos a partir das implicações filosóficas derivadas de Protágoras, Górgias e Hípias. Esperamos que nossa discussão tenha permitido ao leitor compreender a multiplicidade de interpretações existentes sobre o Movimento Sofista e suas proposições, e que, somente quando nos dispomos a questionar tais avaliações e julgamentos, conseguimos chegar à verdadeira figura que o quebra-cabeça de nosso problema de pesquisa fornece. Passemos agora à discussão de nossa outra oposição filosófica, o Pragmatismo.

### **2.3 O Pragmatismo: furando os balões do pensamento cartesiano**

Assim como a Sofística, o Pragmatismo compõe o cenário das oposições filosóficas, razão pela qual foi e continua sendo objeto de críticas fundamentadas em desleitura e interpretações errôneas. Entretanto, diferentemente da Sofística, que possui um *corpus* teórico fragmentado e poucas fontes escritas diretas de seus representantes, as proposições Pragmatistas estão registradas em rico e denso material bibliográfico provindo de Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), Donald Davidson (1917-2003), Willard Van Orman Quine (1908-2000) e Richard Rorty (1931-2007), seus principais expoentes.

Devido à vastidão das fontes disponíveis, não poderemos empreender neste trabalho uma discussão minuciosa sobre os equívocos de leitura a respeito da filosofia Pragmatista, tal como fizemos com as propostas Sofistas; procuraremos ressaltar unicamente os principais pontos mencionados por seus críticos e destacar as concepções centrais de seus autores, tendo por meta tornar claro ao nosso leitor o cerne de suas ideias. Assim como os Sofistas, os autores Pragmatistas possuem algumas formulações em comum, mas, como veremos a seguir, divergem em determinados assuntos e conceitos. Sendo assim, buscaremos salientar aqui as suas singularidades e, ao mesmo tempo, as concordâncias que se podem verificar entre eles.

### 2.3.1 As proposições dos fundadores da doutrina

O termo *Pragmatismo* foi introduzido na filosofia por Peirce em seu ensaio de 1878 intitulado *How to make our ideas clear*.<sup>31</sup> O “método pragmático” desenvolvido por Peirce derivava de seu estudo sobre Kant, filósofo que, em *A metafísica da moral*, estabelecera a distinção entre *pragmática* e *prática*: a primeira aplicava-se “às regras da arte e da técnica” baseadas e aplicáveis na experiência, e a segunda, às “leis morais” *a priori*. Devido à sua tendência empirista e a seus “hábitos mentais de laboratório”, Peirce se recusava a chamar seu sistema de *practicalismo*, tal como sugerido por seus amigos, pois, como lógico, seu interesse era voltado para a “arte e técnica do pensar real”, o que diz respeito ao método pragmático como arte de “clarificar conceitos”, ou construir “definições adequadas e efetivas” em correspondência ao espírito do método científico (DEWEY, 1925/2003b, p. 4).<sup>32</sup> O que Peirce procurava construir com seu método era uma teoria que se aproximasse da forma como pensam as pessoas de laboratório, como ele havia observado (CUNHA, 2012, p. 28).

Peirce tentava interpretar a “universalidade dos conceitos” no terreno da experiência, a exemplo do modo como Kant havia estabelecido a “lei da razão prática no domínio do *a priori*”. O questionamento central de Peirce consistia em saber, diante das várias possibilidades de traduzir determinada proposição, qual delas poderia exprimir seu significado próprio? A resposta, de acordo com o filósofo, é que seria a forma pela qual a proposição se torna diretamente aplicável à conduta humana sob todas as circunstâncias e para todos os propósitos (DEWEY, 1925/2003b, p. 5).

Peirce (1974, p. 13) considerava que, para determinar o sentido de uma “concepção intelectual”, devemos levar em conta as “consequências práticas pensáveis” como “resultantes necessariamente da verdade da concepção”, sendo que a somatória dessas consequências irá constituir o “sentido total” que temos de determinada concepção. Dito de outra forma, o significado de um objeto é a “coleção de efeitos

---

<sup>31</sup> Quando as ideias Pragmatistas vieram a público, os Estados Unidos atravessavam o período pós-guerra civil, tendo anexado territórios vizinhos, como o Texas e o Novo México. Mesmo com a destruição ocasionada pela Guerra de Secessão (1861-1865), o país reorganizou rapidamente sua economia, caminhando para uma época de crescimento econômico e social que o colocou entre as maiores potências industriais do mundo.

<sup>32</sup> Peirce formou-se na Universidade de Harvard em física e matemática, conquistando também o diploma de químico na Lawrence Scientific School.

práticos que tal objeto pode ter”, afirmação que se tornou a ideia fundamental do Pragmatismo: são os “efeitos experimentais de uma concepção ou da afirmação de um conceito que determinam o que essa concepção ou conceito é” (CUNHA, 2012, p. 28).

Dizer que o método pragmático de Peirce derivou de seu estudo de Kant não implica afirmar sua identificação com a maneira kantiana de colocar a filosofia a serviço da busca de princípios *a priori* para fundamentar a conduta. Peirce buscou edificar uma filosofia que se pautasse apenas no campo pragmático, sem procurar os tais princípios *a priori* (CUNHA, 2012, p. 29). Devemos nos deter um pouco no combate travado por Peirce contra o pensamento racionalista porque esse embate pode fornecer elementos importantes para o entendimento das principais ideias do Pragmatismo.

Por meio de sua argumentação, Peirce inicia o desmonte da ideia cara à doutrina racionalista de que a mente humana é constituída por determinadas faculdades, as quais podem ser descobertas por introspecção ou contemplação, permitindo assim o conhecimento (CUNHA, 2012, p. 30). O primeiro ataque peirceano é direcionado à faculdade chamada *intuição intelectual*, a qual supõe uma capacidade humana de obter conhecimento sem a mediação do mundo externo. Afirmando e exemplificando a dificuldade em diferenciar aquilo que vimos daquilo que inferimos, Peirce concluiu sobre a impossibilidade de “distinguir cognições intuitivas de cognições mediadas”, uma vez que aquilo que vemos é preenchido e misturado com inferências que fazemos a partir de nossa experiência (idem, p. 31).

Outra faculdade atacada por Peirce é a que se denomina *introspecção*, a qual tornaria possível distinguir o “aspecto subjetivo de uma representação”, nos dotando da capacidade de “diferenciar intuitivamente se estamos imaginando, conhecendo, acreditando ou concebendo um objeto”. Quando assumimos a dificuldade em diferenciar o que é conhecido intuitivamente do que é conhecido por inferência, nos vemos diante da dificuldade de diferenciação entre o objetivo do subjetivo, o que levou Peirce a formular uma consequência importante: só podemos investigar uma questão psicológica por intermédio de inferências que tomam por base fatores externos (CUNHA, 2012, p. 31).

A terceira faculdade combatida por Peirce é a que diz respeito à capacidade humana de pensar em signos. Baseado nas conclusões anteriormente expostas, o filósofo afirma que o único tipo de pensamento passível de ser conhecido e estudado é o que se dá por meio de signos, por ser essa a única maneira de entendermos um “pensamento que foi externalizado”. Sendo assim, para conhecermos e estudarmos um

pensamento, devemos entender e considerar as relações de significado em que esse pensamento está inserido, com enfático destaque ao estudo da linguagem (CUNHA, 2012, p. 32).

Por fim, Peirce (apud CUNHA, 2012, p. 33) discute sua quarta tese afirmando que aquilo que é “absolutamente incognoscível é absolutamente inconcebível”.<sup>33</sup> Partindo da análise da contradição de que poderíamos ter conhecimento sobre algo que não pode ser concebido, Peirce discute que temos em mente sempre alguma informação que deriva de outras cognições, seja por indução ou hipótese, sendo que até mesmo as cognições que temos são derivadas de cognições anteriores. A concordância com esse raciocínio permite que Peirce conclua que o “primeiro ideal”, constituinte da “coisa-em-si”, não pode existir como tal, pois não existe algo que seja em-si sem que seja relativo à nossa mente.

Essas conclusões tiveram um peso imensurável na concepção de realidade tomada por Peirce como tendo origem no momento em que descobrimos que há um irreal, uma ilusão, que pode ser corrigida por outros indivíduos, os quais nos mostram como é a realidade. Para Peirce, o real é o que finalmente resulta da informação ou da argumentação; a realidade é o ponto alcançado por nosso conhecimento após a correção feita por outras pessoas, pela deliberação que se forma entre nós e os demais envolvidos na mesma realidade. No “realismo peirceano” não há uma “realidade em si”, mas somente uma realidade “relativa ao conhecimento de uma comunidade” (CUNHA, 2012, p. 34).

Diante dessa discussão, é possível compreender a ênfase colocada pelas proposições peirceanas no conceito de *crença*, o qual desempenha papel importante no Pragmatismo. O pensamento em ação, a investigação, é um “processo consciente e ativo” que difere do estado de repouso, que não é um simples “estágio de preparação para uma ação” (SHOOK, 2002, p. 59). Incomodado pela dúvida, o pensamento entra em ação e inicia o processo de investigação buscando estabelecer novamente seu estado de repouso, sustentado pela fixação da crença. Para Peirce, a crença possui três propriedades essenciais: primeiro, é algo de que temos consciência; segundo, apazigua o desconforto ocasionado por uma dúvida; e terceiro, envolve o estabelecimento de uma regra de ação, um hábito (idem, p. 60).

---

<sup>33</sup> PEIRCE, Charles Sanders. Some consequences of four incapacities. *Journal of Speculative Philosophy*, v. 2. p. 140-157, 1868.



A crença acalma a “irritação da dúvida”, fazendo com que o pensamento chegue ao repouso, pelo menos momentaneamente (MURPHY, 1993, p. 36). A palavra *momentaneamente* mostra que o pensamento não permanece por muito tempo nesse estado, pois a crença é, como já dissemos, “uma regra de ação” cujo estágio seguinte é a sua aplicação; cada aplicação pode “abrir a porta à nova dúvida e, portanto, a novo pensamento para apaziguar” (idem, p. 38). A possibilidade de surgir um novo pensamento acentua um dos pressupostos do Pragmatismo, o de que todo pensamento humano é falível, pois pode ser retificado por outro pensamento ou experiência, em âmbito particular ou geral (SHOOK, 2002, p. 44). Para Peirce, grande parte dos problemas e dúvidas que as pessoas enfrentam é compartilhada por outras pessoas; passamos a ter “crenças mais satisfatórias”, ainda que provisórias, ao solucionarmos problemas comuns visando ao compartilhamento de nossas crenças (idem, p. 66).

Ao tomarmos as afirmações de Peirce em conjunto, encontramos a resposta a um dos equívocos de interpretação das ideias do fundador do Pragmatismo. Como assinala Dewey (1925/2003b, p. 6), o equívoco consiste em dizer que o Pragmatismo faz da ação a finalidade da vida. Admitindo com Peirce que as concepções intelectuais implicam certa relação com a ação, entendida como conduta humana, Dewey ressalta que o papel da ação é servir de intermediária, uma vez que, quando estamos aptos a atribuir significado a um conceito, devemos poder aplicá-lo à existência; tal aplicação se torna possível por meio da ação, e a modificação da existência resultante dessa operação torna-se o “verdadeiro significado dos conceitos”.

O método desenvolvido por Peirce foi continuado por James, responsável por inaugurar, anos mais tarde, em 1898, o novo movimento pragmático em uma palestra intitulada *Philosophical conceptions and practical results*, publicada tempos depois no volume *Collected essays and reviews* (DEWEY, 1925/2003b, p. 7). James pensava que *praticismo* era um termo tão bom quanto *pragmatismo* para designar a doutrina introduzida por Peirce, pois deriva da mesma palavra grega *pragma*, que significa *ação* e da qual provêm nossos vocábulos *prática* (*practice*) e *prático* (*practical*) (MURPHY, 1993, p. 58).

Dewey (1925/2003b, p. 7) considera que James estreitou a aplicação do método pragmático de Peirce, mas ao mesmo tempo o estendeu. Tal asserção pode ser constatada na posição de James perante a “consideração psicológica” formulada por Peirce de que as crenças são “regras de ação”, que toda função do pensamento nada mais é do que “um passo na produção dos hábitos de ação” e que toda “ideia que

formamos de um objeto para nós mesmos é realmente uma ideia dos possíveis efeitos daquele objeto”. Admitindo essa tese, afirma em seguida que todos esses princípios poderiam ser expressos “mais amplamente do que foi feito por Peirce”. James (apud DEWEY, 1925/2003b, p. 7) entende que o “teste final” do significado de uma verdade encontra-se realmente na conduta por ela ditada ou inspirada, como salientado por Peirce, mas acrescenta que tal conduta surge porque “prevê alguma mudança particular de nossa experiência que clamará exatamente por aquela conduta de nossa parte”.<sup>34</sup>

James prefere expressar o princípio de Peirce afirmando que o “significado efetivo” das proposições filosóficas pode sempre ser descrito como “alguma consequência particular em nossa experiência prática futura, seja ativa ou passiva”, enfatizando mais o fato de que essa experiência deva ser particular, do que o fato de que ela deva ser ativa. O termo *prático*, para James (apud DEWEY, 1925/2003b, p. 8), significa “o distintamente concreto, o individual, o particular e efetivo”, em contraposição ao “abstrato, geral e inerte”; “pragmata” são as coisas em sua pluralidade, sendo que “consequências particulares podem perfeitamente ser de natureza teórica”.

Para Dewey (1925/2003b, p. 8), pode-se dizer que essas afirmações de James estenderam o escopo do Pragmatismo, substituindo a “regra ou método geral aplicável à experiência futura” pelas “consequências particulares”. Tal substituição, porém, teria limitado a aplicação do princípio, pois “destruiu a importância atribuída por Peirce à maior possibilidade de aplicação da regra ou do hábito de conduta”, ou seja, destruiu sua extensão à universalidade.

Devemos examinar essas divergências entre os fundadores do Pragmatismo lembrando que Peirce era um lógico, acima de tudo, ao passo que James era um “educador e um humanista” que desejava influenciar o “grande público” a reconhecer que determinados problemas e debates filosóficos tinham “real importância” para a humanidade, uma vez que as crenças por eles postos em jogo levavam a modos de conduta muito diferentes. Como apontamos anteriormente, a ideia peirceana de *pragmatismo* era uma tentativa de oferecer uma interpretação experimental de Kant, não *a priori*, enquanto a de James provinha da tentativa de desenvolver o ponto de vista de pensadores britânicos como Locke, Berkeley, Hume, Mill, Bain e Shadworth Hodgson, visando contrastar seu método com o transcendentalismo alemão, especialmente o kantiano (DEWEY, 1925/2003b).

---

<sup>34</sup> JAMES, William. Philosophical conceptions and practical results. *University Chronicles*, vol. 1. n. 4. p. 297-310, 1898.

Para passarmos do particular ao geral, no que se refere ao escopo da doutrina Pragmatista, devemos antes salientar outra divergência marcante no pensamento dos fundadores dessa oposição filosófica. Trata-se do conceito central dessa corrente filosófica, *experiência*, componente que possui alta relevância nas ações desempenhadas pelos indivíduos. Em Peirce, experiência é sinônimo de *experimento*, significando que os “procedimentos aos quais se quer dar atenção são preparados, controlados e postos sob alta condição de verificabilidade” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 16). Em James, experiência se aproxima da noção de *vivência* (idem, p. 16); não constitui somente um “processo”, tal como delineado por Peirce, mas é também algo criativo e “ativamente direcionado” a determinado objetivo (SHOOK, 2002, p. 101). Dewey, por sua vez, ao escrever sobre experiência, procurou observar o que já fora dito por seus antecessores, tornando o termo mais amplo e útil, o reconduzindo ao campo da prática social (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 17).<sup>35</sup>

O que une as diferentes visões de Peirce, James e Dewey sobre o conceito de experiência é a ideia de que por meio dela podemos “atingir a verdade”, o que, segundo a concepção Pragmatista, diz respeito ao modo pelo qual, na “prática da vida, na prática social”, podemos dizer que um enunciado é “verdadeiro”, sem correr o risco de errar (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 18). Assim, a experiência é um “processo de interação” do organismo com o mundo, produzindo uma “resposta remetida de volta aos órgãos dos sentidos” (SHOOK, 2002, p. 52).

Unidas por um novo entendimento acerca do conceito de verdade, as concepções de experiência elaboradas pelos pensadores Pragmatistas representaram uma inovação no debate filosófico, e por isso sofreram um ataque em massa desferido pelos que se apresentavam como defensores dos juízos cartesianos, conforme veremos a seguir.

### **2.3.2 O Pragmatismo e o combate aos dualismos filosóficos**

A noção de experiência como meio para alcançar enunciados verdadeiros, atuando como guia das ações dos indivíduos, não foi vista favoravelmente pelos adeptos do pensamento cartesiano que figurava como filosofia dominante. Quando as proposições Pragmatistas vieram a público, era praticamente consensual a ideia de experiência como fonte de erro, devido à sua relação direta com os sentidos. Operando por intermédio de uma série de dualismos, como mente/corpo, realidade/aparência,

---

<sup>35</sup> Faremos exposição mais detalhada das ideias deweyanas no decorrer deste trabalho.

objeto/sujeito, prática/teoria, a filosofia cartesiana, fruto da divisão da realidade difundida pelos eleáticos, como veremos no terceiro capítulo, considerava a verdade um conhecimento imutável e imóvel situada em uma esfera transcendente que só poderia ser alcançada por meio do intelecto.

Aos olhos da filosofia dominante, os Pragmatistas, especialmente James e Dewey, estariam “louvando como verdadeiros” apenas os enunciados e os conjuntos teóricos que tivessem alcançado certo êxito na prática, sendo tal êxito um aval definitivo; assim, estariam fazendo a “apologia da prática-como êxito”. Os críticos reduziram as formulações Pragmatistas a frases como “a verdade é o útil” e “a verdade é o que é bom de se acreditar”, como se fosse possível apresentar aquela doutrina em simples adágios. A argumentação dos que se opunham à filosofia Pragmatista, certamente contando com a aquiescência de seus auditórios, viu-se liberada para afirmar que as propostas daquela oposição filosófica não eram filosofia, mas “um engodo imerso em extremo subjetivismo e relativismo”, justificando “toda e qualquer atitude” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 24).

O que alimentou e ainda alimenta grande parte da desqualificação do Pragmatismo como corrente filosófica é a hostilidade nutrida pelo pensamento pragmático a opiniões transcendentais que não são passíveis de teste, preferindo considerar as suas consequências práticas para a experiência humana (SHOOK, 2002, p. 120). Enquanto oposição filosófica que se contrapõe ao mundo transcendente criado pelas filosofias dominantes para explicarem a realidade do mundo, os Pragmatistas clamaram por uma filosofia que não apenas exercitasse os “poderes de abstração intelectual”, mas que estabelecesse alguma “conexão positiva com o mundo real de vidas humanas finitas” (JAMES, 1967, p. 33). Para James, a função da filosofia não é buscar uma verdade imóvel e imutável situada num mundo transcendente, mas descobrir a diferença que fará para cada um de nós, em momentos definidos da nossa vida, a “fórmula-mundo” que seja “verdadeira”, que realmente nos ajude a agir em situações concretas (MURPHY, 1993, p. 68).

O Pragmatista afasta suas proposições da “abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados” cuja meta é alcançar o absoluto e as origens do universo, preferindo voltar-se para o “concreto e para o adequado, para os fatos, a ação e o poder”. Para James (1967, p. 47), essa tomada de posição significa uma libertação da corrente dogmática que visa à “artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade”. Postular um terreno firme,

imóvel e absoluto tem sido um “artigo de fé” afirmado “dogmaticamente e exclusivamente” por alguns filósofos que pregam a unidade do mundo, e qualquer um ou qualquer filosofia que questione tal pretensão de unidade é alvo de descrédito (idem, p. 98).

Como podemos observar nos dizeres de James, a verdade, para os Pragmatistas, não é um conhecimento criado independentemente da “compreensão de como o homem realmente conhece” (SHOOK, 2002, p. 14). O Pragmatismo não se utiliza de uma ideia de verdade capaz de transcender “completamente todo conhecimento humano possível” (idem, p. 16). Essa corrente de pensamento não tem por objetivo definir a verdade, pelo menos não de modo a apresentar uma definição que resuma o que é a “natureza da verdade”. Situando suas proposições no mundo concreto, a maioria dos Pragmatistas sempre trabalha com a “investigação de procedimentos para julgar discursos”, não no sentido de verificar se os enunciados “correspondem ou não ao mundo, ou se representam exatamente o mundo ou não” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 22).

Os enunciados não são definitivos e não existe uma hipótese mais verdadeira que outra, como cópia mais fiel da realidade concreta ou transcendente. A verdade é constituída a partir de verdades prévias obtidas pelo êxito de experiências passadas. James considera que, não havendo verdade definitiva, temos que viver o presente com a verdade que podemos obter hoje, permanecendo, ao mesmo tempo, prontos para possivelmente, no dia seguinte, a chamarmos de falsidade (MURPHY, 1993, p. 71).

Para os Pragmatistas, saber da verdade é “partir de práticas sociais e chegar a práticas sociais”, de modo a podermos “colocar fichas” em certos enunciados e descartar outros, pois nossa vida é uma “constante avaliação de enunciados e comportamentos”, e a melhor maneira de fazermos isso não é outra senão observarmos as “experiências, retomá-las, ressignificá-las” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 22). As verdades não são imutáveis, nem provindas de um mundo transcendente; elas advêm do êxito de experiências passadas; quando não mais respondem à solução de nossos problemas, devem ser reconsideradas, reavaliadas, recriadas e, se necessário, descartadas.

Enquanto o racionalismo fica à vontade somente em meio a “abstrações”, o Pragmatismo sente-se mal “longe dos fatos”; os representantes do pensamento cartesiano falam de uma Verdade absoluta e imutável; o Pragmatismo fala de “verdades no plural, sobre sua utilidade e caráter de satisfação, a respeito do êxito com que trabalham” (JAMES, 1967, p. 54). Juntamente com os “ultra-abstracionistas”, o

racionalista “dá de ombros ao concreto”, preferindo o “positivamente, o pálido e o espectral”. Caso alguém lhe ofereça a escolha entre dois universos, com toda a certeza ele optará sempre pela “configuração transparente”, pelo que é “mais puro, mais claro e mais nobre”, a “rica substância da realidade”. O Pragmatista, em oposição, agarra-se aos “fatos e coisas concretas”, buscando observar a maneira como a verdade opera em casos particulares, para posteriormente operar generalizações; nesse aspecto, a verdade torna-se uma “classificação para todos os tipos de valores definitivos de trabalho em experiência” (idem, p. 55).

### 2.3.3 Pragmatismo: ontem e hoje

Nos anos de 1930, a chegada aos Estados Unidos dos filósofos do Círculo de Viena, dentre os quais Rudolph Carnap (1891-1970), representantes da chamada Filosofia Analítica, influenciou, de certa maneira, a doutrina até então elaborada pelos Pragmatistas.<sup>36</sup> A filosofia analítica tinha por pressuposto que todos os nossos problemas filosóficos são “problemas de linguagem” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 29). A fusão dessa ideia com os postulados Pragmatistas rendeu seus “primeiros frutos criativos” em 1950, quando Quine, assíduo leitor de Dewey e aluno de Carnap, começou a escrever textos em defesa da tese da “indeterminação da tradução” e da “impossibilidade da investigação da referência” (idem, p. 30).

Para Quine, podemos relacionar uma linguagem com outra apenas por intermédio de aproximações, não pela “tradução exata”. Tais aproximações devem considerar o uso da linguagem por meio da experiência, o que assinala o retorno à ideia central de experiência do Pragmatismo clássico (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 30). Entretanto, não se trata de um retorno definitivo às concepções dos fundadores daquele movimento filosófico, pois não é mais possível desconsiderar o que os filósofos analíticos haviam dito sobre a “adaptabilidade da linguagem à condição de objeto da filosofia”. Desse modo, Quine reformulou a noção de experiência dos primeiros Pragmatistas, afirmando ser mais adequado falar em “comportamento linguístico”, o que constitui um “objeto mais possível de ser observado e mensurado”, em contraposição a experiência, vista por Quine como “objeto vago e de difícil definição e circunscrição”. Com base nessas afirmações, Davidson elaborou suas próprias

---

<sup>36</sup> Apesar de a tradição filosófica atestar o distanciamento entre Carnap e os Pragmatistas, em especial Dewey, o trabalho de Cunha (2012) traz argumentos favoráveis a certa aproximação, abrindo caminho para relações de cunho mais geral entre as propostas analíticas e as pragmatistas.

formulações, as quais fundamentaram Rorty e toda uma linha de pensamento que “instigou e instiga muitos na atualidade” (idem, p. 31).

Em consonância com os postulados dos fundadores do Pragmatismo, as ideias pragmáticas de Rorty consideram que a busca iniciada pela filosofia tradicional platônica, consistindo em conceber as coisas tais como elas são e amarrá-las a um mundo transcendente, é a “via pela qual podemos evitar a necessidade de conversa e de deliberação”. Rorty considera que, ao nos libertarmos desse modelo filosófico, compreendemos a impossibilidade da ideia platônica da vida da razão (MURPHY, 1993, p. 144).

Apesar das duras críticas que o referido modelo filosófico sofreu ao longo dos tempos, ele permanece vivo, de maneira adaptada, nas filosofias dominantes. Para Rorty, devemos aceitar a “contingência dos pontos de partida”, aceitando também a nossa herança e entendendo que a conversa que mantemos com os outros indivíduos é “nossa única fonte de orientação”. A tentativa de fugir dessa contingência tem como consequência direta a transformação do homem em uma máquina adequadamente programada (MURPHY, 1993, p. 146).

Segundo Rorty (2005, p. 26), o Pragmatismo pensa em um tipo de “racionalidade ampliada” como “simplesmente uma disposição maior para considerar sugestões imaginativas para a mudança”. Sendo assim, não há mais algo que se possa denominar “natureza humana” a ser descoberta pela filosofia ou pela ciência, pois os seres humanos estão em “contínua recriação de si mesmos”. Rorty (2006, p. 25) considera que as principais áreas da cultura em que se realiza a “atividade de autocriação individual ou social” são a arte e a política, em especial essa última, que será sempre uma “questão de tentativa e erro – de experimentar novas instituições (como as criadas pela Revolução Francesa e a Revolução Bolchevique) e de ser guiada pelo sucesso ou fracasso dessas experiências” (RORTY, 2005, p. 26).

Considerar que não há mais algo que se possa chamar de “um poder maior” a guiar nossa busca pelo conhecimento não significa acreditar que o homem esteja entregue à própria sorte. Significa acreditar que a “liberdade humana”, vista não em um “sentido metafísico”, mas no “sentido político e concreto” de capacidade dos seres humanos para viverem em comunidade sem se oprimirem mutuamente, ocupa o “lugar da Verdade e da Realidade como nossa finalidade”. Para Rorty (2006, p. 24) a diferença entre considerar a “Verdade como um objetivo”, com Sócrates e os eleáticos, e tomar a “Liberdade como um objetivo”, com os Pragmatistas, é a diferença entre “apontar para

alguma coisa não-humana” e apontar para “alguma coisa que, se em algum momento vier a existir, será uma criação inteiramente humana”.

#### **2.4 Que peças podemos esperar de nossas oposições filosóficas?**

Esperamos que nossa discussão sobre a Sofística e o Pragmatismo como oposições filosóficas tenha evidenciado os problemas decorrentes de adotar sem questionamentos as visões veiculadas pelas filosofias dominantes sobre tais oposições. Rejeitar Protágoras, Górgias, Hípias e seus seguidores, assim como Peirce, Dewey, James e Rorty, rotulando os primeiros como relativistas, niilistas, enganadores, e os segundos como utilitaristas é uma atitude que reduz e desqualifica as ideias por eles defendidas, servindo unicamente para criar uma “certeza confortável para o pensamento ocidental”. Ao rejeitar o Movimento Sofista e o Pragmatismo como fontes ricas de proposições filosóficas e educacionais, o pensamento ocidental opera com uma “história em que a verdade, depois de muita tribulação, triunfa por meio de sua própria virtude hipócrita e, então, permanece disponível no Ocidente para sempre” (JASPER apud JARRAT, 1998, p. 63-64).<sup>37</sup>

Acreditamos que o confronto de avaliações e julgamentos que discutimos no decorrer deste capítulo permite o surgimento de uma nova imagem da Sofística e do Pragmatismo; uma imagem que contribui para o nosso quebra-cabeça. Abre também um novo caminho, que apesar de ser caracterizado pelas filosofias dominantes como incerto e cheio de perigos, pode e deve ser trilhado pelos pesquisadores em busca de novas inspirações.

Colocando as doutrinas de nossas duas oposições filosóficas lado a lado, percebemos que, apesar da distância temporal que as separam, suas proposições possuem muitas similaridades. Sabemos, então, qual é o tipo de concepções que irão compor o cenário da figura final de nosso quebra-cabeça: serão concepções que viabilizam uma reflexão sobre as relações humanas em sociedade, em vez de nos colocar dentro do espectral mundo transcendente que dá apoio a que muitas filosofias estabeleçam um modelo ideal de homem e de mundo; serão proposições que colocam a verdade como elemento provisório, produto de acordos entre os homens emergindo por meio do processo de investigação, discussão e deliberação, os quais nunca cessam

---

<sup>37</sup> JASPER, Neel. *Plato, Derrida, and writing*. Carbondale: Southern Illinois University, 1998.



devido à fluidez do mundo. Nossas peças nos darão ideias úteis para posicionarmos os enunciados teóricos e os *logoi* da tradição – tidos como os mais puros conhecimentos, porque distantes da realidade – como algo a ser transportado para a prática cotidiana como alvos de questionamentos, como ferramentas a serem utilizadas em busca de melhoramentos para a vida humana.

### 3 – PROTÁGORAS, GÓRGIAS, HÍPIAS E DEWEY: UMA NOVA MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA DA REALIDADE

#### 3.1 O quebra-cabeça da divisão da realidade e a instauração de monismos

Após abandonar a região da Noite, o carro puxado por corcéis e conduzido pelas filhas do Sol parou diante de um grande portal que separava os caminhos da Noite e do Dia. Depois de muitas tentativas, as condutoras conseguiram persuadir a Deusa Dice, também conhecida como Justiça, a abrir o portal. Ao entrar na grande porta, o passageiro que as acompanhava foi saudado pela deusa, que disse não ter sido um mau destino o que o induziu a viajar por esse caminho “tão fora dos trilhos dos homens”, por meio do qual entenderá a diferença entre o “coração inabalável da verdade fidedigna” e as “crenças dos mortais”, nas quais não há “confiança genuína” (PARMÊNIDES, I, 25-30).

Foi nessa famosa viagem narrada no poema *Sobre a natureza* (Da natureza) que Parmênides fundou sua ontologia do Ser, segundo a qual os homens viram surgir a imagem de um quebra-cabeça que dividiria a realidade em dois mundos distintos: um, abstrato, imutável, superior, fonte natural de toda a verdade e conhecimento indubitável; e outro, mutável, fluido, múltiplo e inferior, reino dos conhecimentos práticos e habitado por aquilo que é apenas aparente. Ao fundar esses dois mundos, Parmênides opôs à “multiplicidade das aparências” uma realidade “eterna e uniforme”, em conformidade com as exigências da razão, instaurando com sua filosofia um monismo ontológico que desqualifica todos os fenômenos em que a realidade era até então afirmada pela opinião comum, os tratando como aparências (PERELMAN, 2011, p. 14).

Como veremos a seguir, o poema parmenidiano tem por marco discursivo fundamental a ideia da divisão da realidade em dois mundos. Tal marco discursivo é firmado pelo emprego da estratégia argumentativa conhecida como dissociação nocional, por meio da qual se opera uma ruptura de associação, procurando evidenciar que a ligação entre os termos foi equivocadamente estabelecida; pode-se também dissociar uma noção conhecida, propondo uma nova interpretação acerca da articulação dos termos que a constitui (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Ao promover a dissociação nocional do conjunto formado por coisas que são e coisas que aparentam ser, o orador constrói “pares conceituais antitéticos” pela oposição da realidade à aparência, sendo um o inverso do outro, de modo a favorecer a persuasão de determinado auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 479).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 500), esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que o Termo I é, em geral, “desqualificado como factício ou artificial”, em oposição ao Termo II, caracterizado como “autêntico ou natural”. A transformação de um par antitético em par filosófico dá-se no transcorrer da argumentação, quando o Termo II é alçado a posição hierárquica superior, segundo a classificação produzida pelo orador, passando a atuar sobre o Termo I, buscando-se assim a persuasão do auditório para dar assentimento à relação e à hierarquização de termos construídas pelo orador.

A dissociação da noção *realidade* tem início no poema de Parmênides quando a deusa revela ao filósofo Eleata a existência de dois caminhos de investigação para o pensamento: um é o “caminho da confiança”, aquele que verdadeiramente é, que “não é para não ser”, uma vez que se faz acompanhar pela verdade; o outro é o que não é, aquele que “tem de não ser”, constituindo um percurso obscuro e não confiável (PARMÊNIDES, II, 1-5). O caminho obscuro corresponde à realidade concreta, da qual, recomenda a deusa, Parmênides deve se afastar, pois é a vereda por onde perambulam os mortais “que nada sabem”, guiados pela “mente errante”, tornando-se uma “multidão indecisa”, cega, surda e aturdida que acredita que o Ser e o não-Ser são a mesma coisa (idem, VI, 5-10). A deusa sugere ao filósofo que considere essa via como “impensável e inexprimível”; por não ser o caminho verdadeiro, não podemos conhecer e nem mostrar aquilo que não é verdadeiramente. Por essa razão, prossegue a deusa, “não te deixarei falar do não-Ser”, nem mesmo pensar sobre ele, pois o não-Ser é indizível e impensável visto que “ele não é” (idem, VIII, 5-10).

A outra via de investigação é “autêntica”, na qual pensar e ser são a mesma coisa, pois é necessário que o dizer e o pensar que é sejam, pois podem ser, enquanto nada não é (PARMÊNIDES, VIII, 15-20). A realidade superior, caracterizada pela deusa como “o caminho que é”, a via autêntica e verdadeira, é a morada do Ser “ingênito e indestrutível”; um todo “homogêneo, uno e contínuo” que não pode ser divisível (idem, VIII, 1-5). Esse Ser habitante dessa realidade transcendente é “imóvel nas cadeias dos potentes laços”, não tendo nem princípio e nem fim porque a “gênese e destruição” foram dele afastadas pela “confiança verdadeira”; ele em si permanece e por si mesmo repousa, e “assim firme em si fica” (idem, VIII, 25-30). O Ser nunca poderá ser nenhuma outra coisa além do que ele de fato é, por ser imóvel e completo em si mesmo; sem o que é, não acharás o pensar. Dele provêm todos os nomes que os “mortais confiantes instituíram acreditando serem reais” (idem, VIII, 30-40). E

Parmênides (idem, VIII, 50) conclui: “Nisto cesso o discurso fiável e o pensamento em torno da verdade; depois disso as humanas opiniões aprendem, escutando a ordem enganadora das minhas palavras”.

O marco discursivo elaborado por Parmênides e solidificado pela dissociação nocional da realidade em uma realidade abstrata, situada em um plano superior, e uma realidade concreta, em um plano inferior, marcou toda a história da filosofia, estabelecendo como preferível a realidade abstrata, imutável e absoluta, fonte da qual emergem todos os conhecimentos, valores, leis e ideais verdadeiros. Os gregos chamavam essa realidade de *physis*, a caracterizando como uma ordem natural independente da ação humana. Em contrapartida, a realidade concreta era colocada por Parmênides em um patamar inferior, por ser regida por aquilo que os gregos denominavam *nómos*, opinião, crença, ponto de vista ou atitude intelectual distinta da verdade transcendente e indubitável (JARRAT, 1998, p. 60).

O par filosófico fundamental da argumentação do filósofo Eleata pode ser representado graficamente da seguinte maneira,

Realidade concreta  
Realidade abstrata

Da hierarquização explicitada nesse par filosófico derivaram muitas outras, tais como *nómos/physis*, conhecimento prático/conhecimento especulativo, prática/teoria, opinião/Verdade, *lógos/Lógos*. Todos os termos coligados ao termo *realidade abstrata* são considerados preferíveis, reais e verdadeiros, enquanto os termos associados a *realidade concreta* são tidos como ilusórios e enganosos. Foi da imagem surgida pelo encaixe das peças do quebra-cabeça da realidade montado por Parmênides que surgiram grande parte dos dualismos que marcam a filosofia, em especial a cartesiana.<sup>38</sup>

O resultado que imediatamente veio à tona, fruto da contemplação da imagem desse quebra-cabeça, foi expresso nas argumentações de Platão sobre a superioridade do mundo das Formas diante do mundo sensível, o qual foi condenado a conter apenas as aparências do que verdadeiramente é. Assim como Parmênides, Platão acredita que o conhecimento verdadeiro não deriva dos sentidos, os quais estão em conexão direta com o mundo dos homens; o conhecimento verdadeiro deriva das Ideias ou Formas,

---

<sup>38</sup> Para uma discussão mais pontual sobre a antítese *physis* e *nómos* e suas consequências para a democracia na Grécia Clássica, ver Silva (2016).

entidades separadas do sensível, modelos perfeitos, eternos e imóveis (RIBEIRO; SARDI, 2008, p. 47); o pensamento racional tem por tarefa atingir ou recordar esse conhecimento por meio da apreensão das essências situadas no mundo das Ideias (LEGUMBRER; OLIVEIRA, 2011, p. 24). Para Platão, a instabilidade e o caráter mutável da realidade concreta são o que a tornam incapaz de funcionar como objeto de conhecimento, uma vez que o conhecimento deve ser, necessariamente, firme e imutável, requerendo objetos de caráter semelhante ao seu (KERFERD, 2003, p. 116).

Esse traço marcante da concepção de uma realidade abstrata, verdadeira, suprema e última, ideal por natureza, marcou o pensamento dos filósofos que se seguiram a Platão. Aristóteles, de modo um tanto diferente; Plotino, Marco Aurélio, Tomás de Aquino, Spinoza e Hegel, todos postulam em suas filosofias dominantes ser a realidade superior, por natureza, “perfeitamente Ideal e Racional”, possuindo “idealidade e racionalidade absolutas com seus atributos necessários” (DEWEY, 1920/1959b, p. 118). Esse “lugar de perfeição” foi cristianizado por Agostinho como a Cidade de Deus (LEGUMBRER; OLIVEIRA, 2011, p. 24); sua ideia de um Deus que conhece a solução de todos os problemas, especialmente os de ordem moral, forjou o monismo axiológico reduzindo as divergências de opiniões e submetendo os valores a um só valor, aquele que Deus conhece (PERELMAN, 2011, p. 14).

Após a instauração dos monismos ontológico e axiológico na filosofia, o Renascimento e a Modernidade trouxeram a cientificização dessa “instância de perfeição” (LEGUMBRER, OLIVEIRA, 2011, p. 24); com as ideias de Galileu e posteriormente com as elaborações de Descartes, surgiu o monismo metodológico, estabelecendo que há somente um método a ser seguido para que alcancemos a verdade: o método demonstrativo dos matemáticos (PERELMAN, 2011, p. 14). Em sua busca pelos “conhecimentos indubitáveis”, alcançados por meio do método racional, a doutrina cartesiana não hesitou em colocar os conhecimentos do mundo que nos rodeia como possíveis ilusões e fontes de erros advindas dos sentidos, e em classificar como conhecimentos indubitáveis e verdadeiros aqueles que são alcançados por intermédio da razão e que se situam num plano abstrato, ou mesmo aqueles que “Deus colocou em nós e que não provêm da experiência” (DUTRA, 2002, p. 27).

Mesmo com certas variações discursivas e conceituais, essas filosofias dominantes ou primeiras, associadas aos monismos que suas proposições propalam, postulam uma realidade superior como preferível, fonte de conhecimentos verdadeiros, e colocam em plano inferior a realidade concreta, juntamente com todos os

conhecimentos que lhe são inerentes. Tais filosofias, portanto, são resultados mais elaborados do quebra-cabeça da divisão da realidade elaborado por Parmênides.

Como vimos argumentando, a imagem da divisão da realidade forneceu elementos para justificar uma fonte natural, verdadeira, abstrata e transcendente, uma *physis* da qual provêm os conhecimentos necessários e absolutos e todos os valores que regem a sociedade. A busca pelos meios para alcançar essa *arché*, esse Ser uno e imutável e revelar o que é indubitável e verdadeiro tornou-se a tarefa primordial da filosofia e do homem. Se a função da filosofia é a busca dos métodos para chegar a essa realidade imutável, a tarefa da educação consiste em formar o homem sábio que, por intermédio da razão, seja capaz de alcançar essa realidade superior.

Assim, vemos o alvorecer da tão conhecida divisão entre uma educação teórica dita superior, ancorada necessariamente nos conhecimentos teóricos com o intuito de formar o homem que se ocupa com a busca da verdade absoluta das coisas, e uma educação prática considerada inferior, fundamentada nos conhecimentos práticos que o homem comum utiliza para lidar com as ilusões que a realidade concreta apresenta. A imagem revelada pelo quebra-cabeça parmenidiano não apenas deu ensejo à divisão realidade e, conseqüentemente, dos conhecimentos, valores e ideias que emanam de cada plano, mas também permitiu o surgimento de um dos dualismos que permeia, de modo poderoso, o campo filosófico e educacional: a oposição entre teoria e prática.<sup>39</sup>

Como procuraremos argumentar neste capítulo, a Sofística e o Pragmatismo surgem com o propósito de se opor à montagem dada por Parmênides ao quebra-cabeça da realidade, visando combater os frutos da dissociação nocional que a fundamenta. Na condição de oposições filosóficas ou filosofias regressivas, ancoradas especialmente nas ideias de Protágoras, Górgias, Hípias e Dewey, tanto a Sofística quanto o Pragmatismo embaralharam as peças encaixadas por Parmênides e as dispuseram em novo formato, fazendo surgir uma nova imagem para o debate filosófico, almejando superar a ideia de uma *physis* como habitat do Ser absoluto e imutável que revela o conhecimento verdadeiro, e propondo a valorização da prática e dos conhecimentos construídos pelos homens em consonância com suas experiências e com a observação da realidade concreta. O surgimento dessa nova imagem ofertada por nossas oposições filosóficas trava grave combate aos monismos instaurados ao longo da história da filosofia, com o propósito de voltar o olhar filosófico e educacional na direção da realidade em que o

---

<sup>39</sup> Para uma discussão sobre a divisão entre teoria e prática no pensamento grego clássico e suas conseqüências para a *paideia* grega, ver Silva e Cunha (2015).

homem está imerso, para conciliar os dois campos colocados em polos opostos, o teórico e o prático.

### **3.2 O combate Sofista ao encaixe das peças proposto por Parmênides ao quebra-cabeça da realidade**

As explicações mitológicas para os fenômenos da realidade concreta, marcantes durante todo o período Homérico (XII – VIII a.C.), começaram a não mais deter a nuvem cética que pairava sobre as mentes dos homens gregos. Foi então, no início do século VI a.C., que surgiram os filósofos chamados *pré-socráticos*, dentre os quais Parmênides, que, como vimos em seu poema, substituiu o mundo mitológico construído por meio do *lógos* da tradição pelo mundo das ideias edificado pela força do pensamento humano independente, o qual poderia ser reivindicado para explicar a realidade de modo natural (CRICK, 2010b, p. 29). Contrário a alguns pré-socráticos que viam a realidade como fluxo no qual tudo muda e vem a ser, Parmênides conclui que o Ser é um, que toda mudança é ilusória, e se os sentidos indicam a mudança, por consequência estão errados e não devem ser fontes de confiança (SCHIAPPA, 2003, p. 122). Os filósofos que se filiaram a essa ideia acreditaram que, sob a aparente multiplicidade e confusão do universo a seu redor, havia uma “simplicidade fundamental” e uma estabilidade que a razão poderia descobrir (GUTHRIE, 2007).

Para descobrir e revelar essa realidade estável, Parmênides e seus seguidores separaram o conhecimento racional do Ser universal, de um lado, e o conhecimento prático que lidava com a realidade concreta, de outro. Para eles, o conhecimento não tinha por tarefa “controlar um mundo em mudança”, mas “furar o véu das aparências” e superar as limitações do costume usando o *lógos*, a linguagem do argumento lógico, para compreender o *Lógos*, a ordem natural e racional do mundo (CRICK, 2010b, p. 30).

O monismo extremado de Parmênides, contendo o desafio à evidência dos sentidos, a caracterização de toda a realidade concreta como irreal e a supervalorização dos conhecimentos teóricos, provocou “reação violenta” nos Sofistas, que se tornaram seus ferrenhos opositores. Considera-se que Protágoras deixou o ensino político da *aretê* para escrever uma obra sobre o ser dirigida ao auditório dos Eleatas, aqueles que “sustentavam a unidade do Ser”; e Górgias, em seu *Sobre o não-Ser*, mostrou maestria no argumento Eleático com o intuito de voltá-lo contra seus inventores (GUTHRIE, 2007, p. 49). A análise dessas reações constitui o próximo passo de nossa empreitada.

### 3.2.1 Protágoras prometeano

Pouco nos restou dos escritos de Protágoras para ilustrarmos toda a genialidade de seu pensamento no combate à primazia do império da *physis* e do Ser absoluto e transcendental dos Eleatas. Porém, em seu grande discurso mencionado no *Protágoras* de Platão, podemos encontrar uma das chaves do raciocínio que revela sua posição em relação a essa antítese.

Habilidoso na retórica, Protágoras inicia sua narrativa sobre o surgimento do homem na terra utilizando elementos mitológicos. Foram os titãs Epimeteu e Prometeu, conta ele, os encarregados por Zeus de distribuírem as “faculdades e capacidades” entre os animais irracionais e os seres humanos (*Protágoras*, 320d). Primeiramente, Epimeteu distribuiu as faculdades entre os animais irracionais, balanceando-as por intermédio de um “critério de compensação”; os que receberam a força ficaram desprovidos de rapidez, e os mais fracos foram compensados com outros meios para sua preservação (*idem*, 321). Quando Prometeu retornou para inspecionar a distribuição, notou que Epimeteu fora “insuficientemente sábio”, por ter distribuído todas as faculdades e capacidades apenas aos animais irracionais, deixando os seres humanos sem nenhum atributo (*idem*, 321c).

Sabendo que estava próximo o dia de os seres humanos e os animais irracionais emergirem na terra, e em seu desespero para dar aos homens algo que os ajudasse em sua preservação, Prometeu subtraiu de Hefáistos e Atenas a sabedoria nas “artes práticas”, juntamente com o fogo, elementos que possibilitaram a manutenção da vida humana por algum tempo (*Protágoras*, 321d). Para sobreviverem aos ataques dos animais e evitarem a sua completa destruição, os seres humanos tentaram viver unidos, fundando cidades, mas, por carecerem da arte política, guardada por Zeus, começaram a cometer injustiças entre si, dispersando-se e sendo novamente destruídos (*idem*, 322b). Temeroso da aniquilação completa da raça humana, Zeus determinou que Hermes distribuísse pudor e justiça entre os homens. Hermes indagou se deveria distribuir tais atributos a apenas alguns homens, como fora feito com as outras artes (*idem*, 322c). Zeus, porém, foi enfático ao dizer que a distribuição deveria contemplar a todos igualmente, para que as discussões entre os homens fossem norteadas pelo bom senso e pela justiça (*idem*, 323).

O que queremos ressaltar nessa passagem da narrativa de Protágoras é que, conhecendo a formação de seu auditório no tocante às explicações mitológicas, o



filósofo de Abdera parte de um lugar comum, um mito, para ir além e realizar o mesmo movimento efetuado pelos Eleatas para explicar os fenômenos da realidade concreta; porém, com uma diferença decisiva: em vez de transportar as verdades e essências – como a noção de justiça, no caso da narrativa protagoreana – do mundo mitológico para um mundo de ideias, transcendente e distante dos seres humanos, Protágoras transfere dos deuses para o próprio homem a capacidade de “assegurar a consistência dos seres” por meio do *lógos*, do acordo dos espíritos, do *nómos* (DUPRÉEL, 1948).

A justiça, por exemplo, é estabelecida ou fundamentada, “desde que os cidadãos, convencidos de seu valor, a exprimem pelo texto da lei” (DUPRÉEL, 1948). A justiça e outras noções semelhantes – tais como a verdade, a beleza e a bondade – não são “formas metafísicas” que olham para baixo, para o mundo, como se fossem deuses; elas são fins “experimentais” acordados pelos homens e continuamente revisados (CRICK, 2010a, p. 188).

Assim, para entender e adequar os fenômenos da realidade concreta, o homem não precisa acessar um mundo mitológico ou ideal; para comungar das essências verdadeiras, basta que os homens realizem bons julgamentos por meio do *lógos*, de sua sabedoria e razoabilidade obtidas por intermédio do bom senso que possuem. Para Protágoras, não há mais *physis*, não há um ser idêntico que subjaz às aparências e que pode ser universalmente conhecido por todos por meio do pensamento ou da explicação mitológica. A medida ou a moderação, que toda a filosofia anterior havia atribuído à realidade abstrata e transcendente, é transferida para o homem, para a realidade concreta; as coisas são ou não são conforme os homens as façam ser ou não ser segundo o *nómos* (CHAUI, 2002, p. 170).

Vemos assim que a argumentação de Protágoras incide diretamente na dissociação nocional postulada por Parmênides. Se algo deve ser alçado ao patamar de preferível como objeto de investigação pelo pensamento filosófico, para Protágoras esse algo é a realidade concreta, império do *nómos* e não uma realidade abstrata, uma *physis* distante do lugar onde os homens atuam. Essa reação antropológica de Protágoras contra o primado da *physis* em favor do *nómos* pode ser compreendida por sua frase mais célebre: o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são, enquanto não são (DK, 80 A14).

A inversão do par filosófico parmenidiano proposta pela argumentação de Protágoras pode ser representada graficamente da seguinte maneira:

*Physis*  
*Nómos*

Utilizando uma definição do termo *homem*, Protágoras agrega novos elementos ao que se quer definir, o *definiendum*, elaborando um novo entendimento de seu significado (SILVA, 2016, p. 197). O homem, anteriormente definido como um servo devoto da tradição e da *physis*, um mero espectador do mundo, torna-se agora a medida de todas as coisas. A definição de Protágoras opera uma verdadeira translação de *physis* a *nómos*, invertendo o par filosófico parmenidiano e colocando a realidade concreta como preferível, real e verdadeira, e a realidade abstrata, a *physis*, como irreal, ilusória.<sup>40</sup>

Por muito tempo, a doutrina do homem-medida foi entendida de maneira individualista, seguindo a interpretação dada por Platão em *Teeteto*. Após *Teeteto* concluir que a ciência ou o conhecimento é sensação, Sócrates declara que essa definição já fora dada por Protágoras em sua frase do homem-medida. Seguindo a interpretação platônica, Protágoras considera o conhecimento como algo puramente individual, como a sensação e a percepção que estamos experimentando e que são impossíveis de serem comparadas com a impressão obtida por outrem. Nesse entendimento da doutrina protagoreana, o termo *homem* receberia o significado de *ser individual* afetado por particularidades acidentais que o distinguem de todos os demais seres humanos; assim, o homem equivaleria ao *homo individualis* (GUTIERREZ, 1965, p. 19). Em contrapartida, Gomperz entende a doutrina de Protágoras em sentido genérico, afirmando que o homem que é colocado frente ao “conjunto das coisas racionalmente” não pode ser o indivíduo, mas somente o homem em geral, submetendo o conhecimento às condições fixas de uma natureza comum, inata e genérica dos sujeitos conhecedores (DUPRÉEL, 1948). Nessa acepção, ficam excluídas as percepções particulares e individuais de cada um; o termo *homem* equivaleria ao homem como espécie, ou seja, o ser humano *in genere*, com particularidades comuns a todos e a cada um dos homens; o homem seria o equivalente ao *homo specificus* (GUTIERREZ, 1965, p.19).

---

<sup>40</sup> Como explicado no Capítulo 2 deste trabalho, os autores que apresentam definições têm o intuito de explicar o significado de um termo, buscando, por meio de um conjunto de signos, atribuir um significado a esse termo, atendendo às intenções persuasivas que têm em vista.

O que depreendemos da leitura conjunta do mito e da frase do homem-medida é que Protágoras, ao negar a existência da *physis* e transferir a medida da realidade para o homem, não estava se referindo apenas ao homem de maneira individual, ou a todos os homens de maneira universal, como se fossem polos opostos e irreconciliáveis; não há em seu pensamento a preferência pela “aparência imediata” e exclusivamente individual, nem pela submissão do conhecimento a uma natureza comum e inata a todos os homens. O homem que Protágoras tem em mente ao elaborar sua doutrina do *homo mensura* toma o termo homem com ser que, por natureza, vive em sociedade, aquele que se integra em círculos sociais, com peculiaridades mentais distintas de acordo com o grupo social ao qual pertence e segundo a sociedade da qual faz parte; o homem equivaleria assim ao *homo socialis* (GUTIERREZ, 1965, p.19).

A doutrina do homem-medida quer mostrar que o conhecimento não nos faz alcançar uma natureza ou uma essência prévia ao ato de conhecer; desse modo, não há o Ser uno cujo conhecimento verdadeiro possuímos somente como um reflexo, mas há, sim, a atividade dos homens na construção dos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que existe a percepção de cada um sobre os fenômenos da realidade, existe a faculdade de nomeá-los em comum acordo, para que se viabilize a comunicação entre os membros da comunidade. Nenhuma natureza fixa ou coisa em si atribui ao indivíduo meios para prevenir a coletividade no momento de decidir, em consenso, sobre o que é bom ou mau, permitido ou proibido (DUPRÉEL, 1948).

Assim, vemos que, ao afirmar que o homem é a medida de *todas as coisas*, Protágoras evidencia sua preocupação fundamental com os julgamentos humanos não só a respeito das sensações e percepções, como Platão havia afirmado, exclusivamente, mas com relação a todas as coisas que fazem parte da vida humana e nas quais a percepção ocupa apenas uma parte (SCHIAPPA, 2003, p. 119). O peso do julgamento que decidirá sobre o que é o caso e o que não é o caso acerca de todas as coisas é colocado sob a responsabilidade do *anthropos* (CRICK, 2015a, p. 69); de cada homem e de todos os homens ao mesmo tempo, não de alguma entidade transcendental e imutável subjacente às aparências.

Declarar que o ser humano, individual e coletivamente, é a medida de todas as coisas não significa apenas erradicar os últimos vestígios do supernaturalismo instaurado pelos filósofos Eleatas (CRICK, 2010a, p. 62). É também considerar que as ideias de verdade, beleza e bondade não são relativas somente à experiência de cada um e à prática, mas também produtos do tempo e da comunidade, construções humanas.

Para Protágoras, afirmações verdadeiras não são simplesmente “expressões de capricho pessoal”, muito menos emanções de algo fixado numa realidade abstrata; afirmações verdadeiras existem como componentes compartilhados constitutivos do *nómos*, as normas, as convenções, leis e crenças de um amplo sistema cultural (idem, p. 25).

Contrariando as proposições de Parmênides e dos filósofos que o seguiram no cultivo da condenação da realidade concreta, por sua fluidez e mutabilidade, Protágoras aceita a mudança como uma parte real do mundo (CRICK, 2010a, p. 23). Tal concepção delegou à filosofia não a função de se apartar da realidade concreta em busca de um mundo de ideias, mas a tarefa de lidar com esse “material imperfeito”, “produto do humano” e da temporalidade, sujeito a constantes modificações. Para Protágoras, não há uma realidade abstrata preferível, da qual brota um conhecimento indubitável e imutável, uma verdade necessária; o conhecimento se constrói e se valida na realidade concreta, é produto das discussões, experiências e acordos entre homens, como veremos no próximo capítulo. Quando Protágoras anuncia a queda do conhecimento, o transferindo da realidade superior e abstrata para o mundo dos homens, ele introduz um “depende insuportável” para as filosofias dominantes e primeiras fundamentadas no racionalismo universal e eterno. Para a pergunta *o que é a beleza?* não há mais uma resposta indubitável e necessária correspondente a uma essência imutável e sobre-humana; para um pensador imbuído da “concepção histórica e cultural”, como Protágoras, a ideia de beleza depende da época e do meio social de que emana (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 27).

Como vimos, Protágoras desacredita na possibilidade da Verdade absoluta da qual brotaria todo conhecimento válido, como postulado por Parmênides, e afirma que o real e absoluto concebido pelo Eleata não existe, de fato; são os homens que discernem as coisas e estabelecem um acordo a respeito delas. Segundo Dupréel (1948), enquanto os físicos de todas as tradições buscavam minimizar o desconforto provocado de início pela “evidência massiva das teses parmenidianas”, ensaiando combinar a imutabilidade do Ser com a realidade da mudança, a “originalidade” de Protágoras reside na exploração da relatividade do assunto, a aplicando ao “papel do sujeito no ato de conhecer” e mostrando que todo o conhecimento não é reflexo direto de uma natureza anterior, pautado numa Verdade absoluta, mas a elaboração de um ou de muitos espíritos.

É nesse contexto que devemos entender sua afirmação registrada em *Theaetetus* (167b) de que algumas coisas são melhores que outras, mas, de forma alguma, mais

verdadeiras; e que muitas coisas, entretanto, são sustentadas como boas, sem de fato serem, e outras são consideradas verdadeiras sem as serem. Do ponto de vista de Protágoras, o exame feito por intermédio da *práxis* é a ponte que supera a distância entre a afirmação de verdade e a validade de determinada coisa, e não a sua ligação com alguma essência abstrata e transcendental (OEHLER, 2002, p. 210). Sempre foi reconfortante para os homens contar com a segurança de que determinado conhecimento não é mera ilusão, mero engano proveniente de nossas percepções distorcidas pelas aparências da realidade concreta; sempre foi confortador pensar numa realidade superior em que o Ser, uno e eterno, imune aos estragos causados pela espacialidade e pela temporalidade, constitui a fonte da qual todos os conhecimentos verdadeiros descendem (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 24). O ataque de Protágoras incide nessa concepção de ser uno que predetermina toda a “intervenção do sujeito conhecedor”; ele nega essa suposta “natureza objetiva” da qual os homens acreditam apenas receber a “imagem ou a conceber a forma e cuja linguagem seria apenas uma espécie de imitação ou reprodução enfraquecida” (DUPRÉEL, 1948).

O homem não é mero espectador, encarregado de adequar a realidade concreta à realidade superior, mas um ativo participante na feitura da história. O que o relativismo protagoriano restringiu foram as discussões e buscas inúteis envolvendo entidades e formas que ninguém nunca havia visto, mas que eram aceitas como determinantes da vida cotidiana dos seres humanos, especialmente a crença nos deuses (CRICK, 2010a, p. 71).

Sob a égide de tais concepções, podemos entender outra de suas famosas frases que nos chegou por intermédio de doxógrafos:

(...) sobre os deuses eu não posso ter a certeza de que existam e nem de que não existam, nem tampouco como são em sua forma externa. Uma vez que são muitos os fatores que me impedem: a obscuridade do assunto, assim como a brevidade da vida humana. (DK 80 B4)

Essa frase foi muitas vezes tomada como prova do agnosticismo de Protágoras, acusação que ocasionou a sua expulsão de Atenas, embora tal atitude cética ante os deuses não fosse incomum no século V. a.C. (JARRAT, 1998, p. 50). O agnosticismo de Protágoras é muitas vezes colocado em xeque por intermédio de um famoso relato encontrado em Platão. Trata-se da passagem de *Protágoras* (328b) que relata a história de que o filósofo de Abdera permitia que seus “clientes” desafiassem o preço de sua

“taxa de ensino” entrando em um templo e estabelecendo, sob juramento, o quanto pagariam por seus ensinamentos. A questão é: se Protágoras não acreditava nos deuses, por que faria esse tipo de coisa?

A passagem citada mostra que a questão vai muito além de olhar para aquela prática e concluir que Protágoras acreditava nos deuses. Entendemos que não se trata de decidir sobre a sua fé ou o seu agnosticismo, mas evidenciar a sua convicção no poder exercido pela crença nos deuses sobre as atitudes práticas (SCHIAPPA, 2003, p. 147). Diante dessa interpretação, consideramos, juntamente com Schiappa (2003, p. 148), que o fragmento “a respeito dos deuses” não é o início de um texto de refutação à religião tradicional, em defesa do agnosticismo, mas a introdução de um argumento que traduz uma forma diferenciada de abordar a religião, contemporaneamente descrita como “antropológica”.

Para entender melhor essa afirmação, voltemos ao mito inicialmente narrado. Os humanos herdaram certas habilidades (*technai*) e virtudes (*areté*) que os beneficiaram, sendo que, na análise de Protágoras, as capacidades mais dignas de louvor são as que promovem a arte política, ou seja, a arte de viver na *polis*. Durante a transição do mito para o *lógos*, conforme a narrativa, Protágoras astuciosamente transforma os presentes divinos em qualidades do comportamento humano a serem cultivadas em cada um dos indivíduos que compõem a *polis*. Assim, *dike*, a justiça, é transformada em *dikaiosynê*, a capacidade de agir justamente, a disposição em ser justo, ao passo que *aidôs*, pudor, bom senso, origina *sophrosynê*, a capacidade de autocontrole. Desse modo, a teologia, na visão de Protágoras, era compreensível somente em termos humanos (SCHIAPPA, 2003, p. 148).

Se examinarmos conjuntamente o fragmento “a respeito dos deuses” e a frase do “homem-medida”, obteremos mais uma prova da recusa de Protágoras em dar preferência à especulação puramente teórica. Na condição de objetos de investigação, os deuses são “obscuros e inacessíveis”; os “obstáculos que impedem o conhecimento” tornam infrutífera a busca pelo entendimento. Dizer isso não é, necessariamente, afirmar que os deuses não existem, mas que os filósofos deveriam abandonar as especulações inúteis sobre Zeus, Prometeu, o *apeíron* de Anaximandro e a deusa reveladora de Parmênides (SCHIAPPA, 2003, p. 148). Para Protágoras, o mais importante não é descobrir o que são os deuses, onde vivem, qual é a sua forma, mas concluir algo acerca da influência da crença nos deuses e em seus “dons bondosamente” ofertados aos humanos, ou seja, descobrir de que modo essa crença interfere na vida dos homens e em

suas relações com o meio em que vivem. Como bem observou Filodemus em sua *Metafísica* (996a29), citado por Schiappa (2003, p. 149), a linguagem do fragmento “a respeito dos deuses” revela que o alvo da desconfiança de Protágoras é, de fato, o empreendimento de buscas intelectuais muito distanciadas da experiência concreta e da utilidade prática.

Para Mansfeld (apud SCHIAPPA, 2003, p. 148), quando um pensador da envergadura de Protágoras afirma que a noção de “deuses” é, no que lhe diz respeito, “epistemologicamente irrelevante”, isso impacta a sua noção de homem.<sup>41</sup> A doutrina do homem-medida e os questionamentos e proposições dela derivados no mundo antigo indicam a “crescente consciência” da inexistência de uma lei natural, uma determinação histórica ou mandamento divino capaz de estabelecer antecipadamente o que é dado aos homens pensarem e quais são os limites do exercício de seu pensamento (VALLE, 2008, p. 496). Por ser o homem a medida de todas as coisas, as teorias e doutrinas são resultados do pensar humano, elementos dependentes do que os homens consideram correto, verdadeiro, desejável (MAZZOTTI, 2008b, p. 4).

A inversão feita por Protágoras do par filosófico parmenidiano que postula a superioridade da *physis* sobre o *nómos*, aliada à recusa da hierarquização da realidade em um nível superior e outro inferior, não implica a inversão dos demais pares filosóficos cunhados pelo Eleata. Protágoras não hierarquiza o conhecimento entre teórico e prático, pois, de acordo com o seu pensamento, os campos da teoria e da prática não se situam em polos opostos, mas em espaços complementares. O que os Sofistas fizeram, especialmente Protágoras, foi negar a separação entre conhecimento teórico e prático (CRICK, 2010b, p. 29).

Protágoras acredita que a função da teoria não é revelar um Ser transcendente, mas ajudar os homens a desenvolver invenções, ferramentas, técnicas de ação e trabalho para melhorar as condições da vida humana (CRICK, 2010a, p. 96). Para ele, as teorias não teriam valor se apenas ensinassem o cidadão a pensar, e não a agir; a contemplar, não a julgar; a refletir, não a superar as adversidades (idem, p. 74). A inspiração da doutrina protagoreana é experimental e utilitária, sendo praticamente uma filosofia da ação em que o critério para estabelecer a hierarquia de conhecimentos e teorias é o alcance de seu valor prático. Assim como os conhecimentos e a verdade, as teorias não são indubitáveis e imutáveis; uma vez imersas no fluxo da prática, elas não podem ser

---

<sup>41</sup> MANSFELD. Jaap. Protagoras on epistemological obstacles and persons. In: KERFERD, George Briscoe; WIESBADEN, Franz Steiner (orgs). *The sophists and their legacy*. 1981. p. 38-53.

senão humanas, sem contato com o divino, pois são elaborados no interior de uma realidade que não é similar a um texto escrito que impõe ao leitor uma significação única e sem variação (DUPRÉEL, 1948).

Protágoras acredita que a adequação ou inadequação de determinados conhecimentos e teorias aos objetos com os quais se relacionam não é o que decide quanto à sua validade ou falsidade; o seu valor é determinado somente pela vantagem que se pode tirar do fato de os possuímos, de acreditarmos e agirmos conforme o que eles implicam, de os aplicarmos em situações práticas e os utilizarmos para melhorar as condições de vida do homem em sua realidade concreta (DUPRÉEL, 1948).<sup>42</sup>

### 3.2.2 Parmênides contra a parede: Górgias e a crítica radical à ontologia do Ser

Como visto anteriormente neste trabalho, a reação de Protágoras à aceitação acrítica do mundo mitológico, ou de um Ser uno e absoluto baseado em uma *physis*, foi expressa por meio de forte ênfase no *nómos*, representando, por isso, um desafio à tradição (JARRAT, 1998, p. 42). Não foi diferente a reação do Sofista Siciliano Górgias, cujas reflexões, à semelhança do que fez o filósofo de Abdera, tinham como ponto de partida a realidade concreta, o único objeto possível de cognição (KERFERD, 2003, p. 125).

O material que nos restou dos escritos de Górgias é suficiente para evidenciar a maestria do Sofista que elaborou a crítica mais radical à ontologia de Parmênides, construindo em seu *Tratado do não-Ser* as inversões do que fora afirmado no poema do filósofo de Eleia. A conclusão de sua obra, que retrata o contrário do que aquele poema pretendia afirmar, ataca frontalmente a sobreposição dos termos *physis* e *nómos* firmada pelo Eleata e a existência de uma Verdade absoluta.

As argumentações de Górgias giram em torno de três pontos: o primeiro é que nada existe; o segundo é que, ainda que exista, é incompreensível ao homem; e o terceiro, mesmo que seja compreensível, é impossível de se comunicar ou explicar a outrem (SEXTO EMPÍRICO, VII, 65). Procuraremos mostrar neste capítulo que as três teses firmadas por Górgias não constituem apenas um pequeno jogo executado por uma série de inversões, mas afirmações que, vistas em conjunto, negam a superioridade e a

---

<sup>42</sup> Para Dupréel (1948), Protágoras não parece ter ultrapassado as proposições que, na filosofia moderna, são conhecidas pelo nome de *pragmatismo*. Justificadamente, alguns pragmatistas, em particular Schiller (1869-1937), viram o pensador de Abdera como chefe legítimo de sua escola.



existência de uma *physis*, e conseqüentemente de uma Verdade absoluta, para além da realidade concreta que o *lógos* e o pensamento têm por tarefa revelar.

A primeira tese de Górgias, “Nada existe”, constitui uma refutação à conclusão de Parmênides de que o “Ser é”. No poema parmenidiano, o encadeamento das premissas que levam à afirmação da existência do Ser é expresso pelo seguinte silogismo:<sup>43</sup>

**Premissa Maior:** Se todo pensar e dizer do que é é

**Premissa menor:** Se o Ser é resultado do pensar e do dizer

**Conclusão:** O Ser é

Uma vez que a conclusão se expressa por uma afirmação particular (I), “o Ser é”, ou seja, “Algum é”, temos que qualquer raciocínio que se apresente como contraditório à conclusão parmenidiana – atendendo aos requisitos de uma refutação, como expõe Aristóteles nas *Refutações sofisticas* (165a1) – deverá ser um silogismo do qual decorra uma contradição da conclusão, ou seja, uma negação universal (E), “Nenhum é”.<sup>44</sup> Como veremos adiante, foi justamente o que Górgias apresentou em seu *Tratado*.

Para inverter o que pressupunha Parmênides e, conseqüentemente, o par filosófico estabelecido por ele, Górgias recorre a argumentos de fato e consequência, que são técnicas de ligação. Tais técnicas se caracterizam por estabelecer vínculos entre elementos originalmente distintos, com o intuito de construir uma espécie de solidariedade, uma conexão, um encadeamento que confira consistência e coerência ao pensamento (PERELMAN; OLBRECHTS TYTECA, 1996). Nessa forma de argumentar, o raciocínio é estruturado por meio de associações de sucessão, mostrando haver, entre os termos apresentados, um vínculo de coexistência que demanda determinada consequência (OLIVEIRA, 2010).

Górgias inicia sua argumentação afirmando que é deveras evidente que o não-Ser não existe; ainda que existisse, existiria e não existiria, a um só tempo, pois se o

<sup>43</sup> Nos termos aristotélicos, premissa é uma oração que afirma ou nega alguma coisa de determinado sujeito, podendo se apresentar como universal, particular ou indefinida. A universal se aplica a tudo ou nada do sujeito; a particular diz respeito a alguma coisa do sujeito; a indefinida é a que se aplica ou não se aplica sem referência a universalidade ou particularidade (ARISTÓTELES, *Analíticos anteriores*, I, 24a20). Para mais informações sobre a forma silogística, ver o Apêndice E.

<sup>44</sup> Para visualizar as relações lógicas entre as proposições, ver o Quadrado de Oposições no Apêndice E.

apreendermos enquanto não-Ser, não existirá, mas como tal voltará a existir. Porém, é completamente absurdo que algo exista e não exista ao mesmo tempo e, sendo assim, a consequência de o não-Ser existir é que o Ser não existirá (SEXTO EMPÍRICO, VII, 67-68). Essa primeira argumentação de Górgias visa construir a refutação ao poema de Parmênides, empregando a técnica argumentativa de fato e consequência sobre o não-Ser e o Ser.

Digamos então que o Ser existe, prossegue Górgias, e que ele é por certo eterno ou gerado, podendo ainda ser as duas coisas ao mesmo tempo. Porém, se o Ser é eterno, consequentemente ele não teria qualquer começo. Se fosse gerado, teria um princípio, mas sendo eterno, não gerado, não teve princípio algum. Se não teve princípio, segue-se que é infinito. Entretanto, a consequência de ser infinito é não existir em lugar algum, pois o que contém o infinito deverá ser maior do que o próprio infinito; mas não há coisa alguma que seja maior que o infinito, e por isso o infinito não existe em nenhum lugar (SEXTO EMPÍRICO, VII, 69-70). Logo, se o Ser é eterno, é infinito, e sendo infinito não está em nenhum espaço; se, de fato, não ocupa nenhum espaço, a consequência é que não existe (idem, VII, 70).

Exploremos um pouco mais a possibilidade de o Ser ter sido gerado. Se assim for, necessariamente foi gerado a partir do Ser ou do não-Ser. Porém, se é Ser, não pode ter sido gerado, uma vez que já existia; e também não pode ter sido gerado pelo não-Ser, que nada pode gerar, pois aquilo que viesse a gerar deveria compartilhar, necessariamente, de sua existência. Por conseguinte, o Ser não foi gerado. Como dito anteriormente, o Ser também não pode ser eterno e, não sendo nem eterno e nem gerado, o Ser não pode existir (SEXTO EMPÍRICO, VII, 71-72).

Quanto à unidade e continuidade do Ser afirmada por Parmênides, Górgias afirma que, se o Ser é uno, ele será em quantidade ou continuidade ou grandeza. Entretanto, se for uma dessas coisas, não será uno, pois, apresentado como quantidade, o Ser poderá ser dividido; como continuidade, poderá ser repartido. Se apresentado como grandeza não o impossibilita de ser divisível. Logo, o Ser não é uno. Não o será também múltiplo, uma vez que a multiplicidade é uma combinação de unidades, e já tratamos de destruir a sua unidade (SEXTO EMPÍRICO, VII, 73-74).

Ao final da discussão sobre a afirmação de que nada existe, ou nada é, Górgias firma sua segunda premissa, a qual irá compor sua refutação, ressaltando que é “fácil provar que nenhum dos dois existe”, Ser e não-Ser. Se acaso o não-Ser existisse e o Ser também, o não-Ser seria idêntico ao Ser em razão de existência, por isso nenhum deles

existiria. Portanto, não existe o Ser e nem o não-Ser, e nem ambos coexistem; para além disso, nada é pensável, nada existe (SEXTO EMPÍRICO, VII, 76).

Examinando a totalidade da argumentação de Górgias, notamos que a crítica implícita nessa parte do *Tratado* torna manifesto o que Platão reconheceu no *Sofista* (241a e seguintes): que o enunciado parmenideano faz ser o não-Ser apenas falando nisso. Hegel reforçou essa interpretação ao afirmar que aqueles que insistem na diferença entre o Ser e o nada fariam bem em nos dizer em que ela consiste (CASSIN, 1990, p. 11). Dito isso, Górgias, tomando como ponto de partida a argumentação de Parmênides de que o Ser é, relaciona a existência do não-Ser ao próprio Ser, afirmando em certos pontos do *Tratado* a existência de ambos. Entretanto, considerando ser impossível que ambos coexistam, ele conclui que nada existe, ou que nada é. Deste raciocínio, extrai a refutação à conclusão parmenidiana de que “o Ser é”, o que se expressa pelo seguinte silogismo:<sup>45</sup>

**Premissa Maior:** Se todo Ser e não-Ser existem

**Premissa menor:** Se nada pode Ser e não-Ser

**Conclusão:** Nada existe

Ao concluir seu raciocínio com uma proposição universal negativa (E), “nada existe”, “nada é” ou “nenhum é”, Górgias refuta a afirmação de que “o Ser é”, sobre a qual repousa toda a ontologia de Parmênides. A conclusão de Górgias, afirmando que nada existe, carrega a rejeição da “suposição subjacente” a todos os sistemas filosóficos que partiram da imagem do quebra-cabeça parmenidiano de que por detrás do “panorama mutante do devir”, das aparências, existe uma substância que se pode descobrir (GUTHRIE, 2007, p. 183).

Devemos notar que Górgias, ao conduzir a primeira parte de seu raciocínio tal qual a argumentação eleática, apresenta os elementos de uma paródia, um divertimento para o Sofista.<sup>46</sup> Isto não elimina a seriedade da crítica feita pelo filósofo, cujo intuito é provar que não apenas o não-Ser não é, como também que não há o Ser; não há algo

<sup>45</sup> Trata-se de um silogismo de segunda figura, no qual o termo médio opera como predicado das duas premissas. Seguindo as recomendações de Aristóteles nos *Analíticos anteriores*, para convertê-lo à primeira figura, que é o silogismo perfeito, fizemos a seguinte alteração na premissa maior: em vez de “Se existem todo Ser e não-Ser”, grafamos “Se todo Ser e não-Ser existem”. Ver o Apêndice E.

<sup>46</sup> A paródia é uma forma de contestar ou ridicularizar. Para alguns estudiosos, como Sant’Anna (2000), a paródia exprime uma ruptura com as ideologias impostas, ao produzir um choque de interpretação; a voz do texto original é retomada para ter o seu sentido transformado, conduzindo o leitor, em alguns casos, a uma apreciação crítica.

absoluto e integral cuja existência independa da realidade concreta e dos homens; não há um Ser em si, que se faça uno, como pretendiam Parmênides e seus discípulos; ou que se quer múltiplo (DUPRÉEL, 1948). Não há a *physis*, ou uma realidade abstrata, superior e preferível. Temos assim o primeiro ataque à dissociação nocional parmenidiana.

Escrevendo por volta dos anos 200 d.C., quase sete séculos após a confecção da obra de Górgias, Sexto Empírico termina sua exposição do *Tratado do não-Ser* associando o Siciliano ao ceticismo. Para Sexto, o raciocínio de Górgias, ao afirmar que nada existe, evidencia não haver critério para a verdade. Essa opinião foi acolhida pela maioria dos historiadores da filosofia, que viram os paradoxos do *Tratado* como uma “prova da falta de seriedade e convicção” dos Sofistas (DUPRÉEL, 1948). Entretanto, mesmo com a afirmação de Sexto Empírico de que Górgias negava a existência de qualquer critério de verdade, inclusive de maneira diferente de Protágoras, parece que a proximidade de suas argumentações, como veremos adiante, nos permite ver mais aproximações do que distanciamentos entre eles (COELHO, 2010, p. 42).

A segunda tese de Górgias, “ainda que algo pudesse existir, não seria reconhecível nem concebível pelos homens”, ilustra o procedimento elaborado pelo Sofista em várias outras passagens, objetivando a desconstrução da ontologia parmenidiana. O que Górgias busca nesse ponto de sua argumentação é oferecer uma prova adicional de que as coisas pensadas não são seres (COELHO, 2010, p. 38). Górgias ressalta ser evidente que as coisas pensadas não existem como seres, pois, se de fato elas existissem, tudo o que pensássemos, independente da forma como fosse pensado, existiria. Bastaria que alguém imaginasse um homem a voar ou carros de cavalos correndo sobre o mar, para que, de fato, essas coisas acontecessem. Logo, as coisas pensadas não são seres (SEXTO EMPÍRICO, VII, 78-79).

Se considerarmos que as coisas que pensamos existem como seres, as coisas que não existem não poderiam ser pensadas. Para Górgias, isso é absurdo, pois Cila, Quimera e muitas outras coisas não existentes são pensadas.<sup>47</sup> Tal como as coisas que se dizem visíveis por serem vistas, ou aquilo que se ouve por ser audível, não podemos rejeitar as coisas visíveis por não serem ouvidas ou as audíveis por não serem vistas; do mesmo modo, aquilo que pensamos, mesmo que não seja percebido pela vista e nem

---

<sup>47</sup> Na mitologia grega, Cila é uma bela ninfa que se transformou em um monstro marinho, e Quimera tem a aparência híbrida de dois ou mais animais que possuem a capacidade de lançar fogo pelas narinas.

escutado pelo ouvido, existirá ao ser apreendido pelo seu próprio critério (SEXTO EMPÍRICO, VII, 80-81). Sendo assim, se alguém pensa que carros de cavalos correm sobre o mar, mesmo que não os tenha visto, deverá acreditar que existem carros de cavalos correndo sobre o mar. Entretanto, conclui Górgias, isso é deveras absurdo. Logo, o Ser não é pensado, e tão pouco apreendido (idem, VII, 82).

Por meio de uma comparação com os sentidos da visão e da audição, Górgias parece postular, a princípio, um “critério próprio de existência” para aquilo que é pensado, pois, se as coisas vistas não podem ser descartadas por não serem ouvidas, nem as ouvidas podem ser desprezadas por não serem vistas, é crível sustentar que não podemos negar a existência das coisas pensadas somente por elas não serem vistas nem ouvidas (COELHO, 2010, p. 39). Nesse ponto da argumentação, mais uma vez o Sofista evidencia que a ontologia de Parmênides, quando aplicada a ela mesma, produz sua própria perversão; ao afirmar que “não se pode dizer nem pensar o que não é”, por consequência temos que tudo o que se diz é verdadeiro, então basta que eu diga e pense que carros de cavalos correm em pleno mar, para que tais veículos efetivamente corram nas águas marítimas (CASSIN, 1990, p. 304). Entretanto, Górgias ressalta que, a partir dessa afirmação absurda, devemos concluir que o simples pensamento de uma coisa não pode se tornar critério para a sua existência; não se deve inferir que o pensamento seja condição suficiente para a existência da coisa pensada (COELHO, 2010, p. 39). Cai por terra, assim, a proposição necessária que ancorava o silogismo parmenidiano: “todo pensar e dizer do que é é”.

O terceiro ponto da argumentação de Górgias concerne à afirmação “mesmo que seja compreensível, é impossível de se comunicar ou explicar a outrem”. Para Górgias, é com a palavra que identificamos algo, porém a palavra não é nem aquilo que se apresenta à nossa vista e nem o Ser. Por conseguinte, nós não comunicamos as coisas ou o Ser a alguém, mas, sim, a palavra. Do mesmo modo como o que é apenas visível não pode se tornar manifesto a quem somente o escuta, e vice-versa, também é o Ser, porque subexiste exteriormente, não podendo nunca se transformar em nossa palavra. Logo, o Ser, não sendo palavra, não poderá ser comunicado a outrem (SEXTO EMPÍRICO, VII, 84-85).

Górgias considera que a palavra é formada pelo reflexo exterior dos objetos que nos vêm de fora, isto é, das coisas sensíveis. Por exemplo, pelo encontro com o sabor, origina-se em nós a palavra produzida segundo a qualidade do gosto; e assim também se procede com a impressão de determinada cor, da qual se origina a palavra que a

designa. Se aceitarmos esses fatos, veremos que a palavra não é a expressão do objeto exterior; a bem da verdade, é o objeto exterior que se torna revelador da palavra (SEXTO EMPÍRICO, VII, 85).

O que podemos apreender dessa passagem é que, para Górgias, o meio pelo qual comunicamos algo é a palavra, o discurso ou o *lógos*, a qual nunca poderá ser os objetos externamente subsistentes que de fato são. Não comunicamos a outrem as “coisas reais”, mas um *lógos* que é uma coisa diferente das coisas em si mesmas (KERFERD, 2003, p. 139). Para Górgias, o *lógos* jamais conseguirá reproduzir em si a realidade que está irreparavelmente fora dele (idem, p. 140).

Tomando as considerações de Sexto Empírico, muitos historiadores da filosofia veem nessas afirmações o fundamento do niilismo radical de Górgias, pois ele estaria negando simultaneamente o valor da ideia de realidade e do conhecimento, bem como a possibilidade de transmitir a verdade de algo que se descubra (DUPRÉEL, 1948). Essa visão cética radical da interpretação da realidade aniquilava valores e convicções, conferindo à palavra, ao *lógos*, autonomia própria. Porém, acreditamos, assim como Dupréel, que não era essa a intenção de Górgias.

Calogero, estudioso italiano do eleatismo citado por Dupréel (1948), considera que Górgias, ao colocar Parmênides contra a parede, está longe de postular um niilismo radical, ficando mais próximo de Protágoras. Górgias não estaria afirmando a impossibilidade do conhecimento e da verdade, mas identificando o erro cometido pelos filósofos que confundem o conhecimento com o ser conhecido. Para o Sofista Siciliano, assim como para Protágoras, como vimos anteriormente, o conhecimento é sempre a combinação de dois elementos: um é fornecido pela percepção provinda do exterior; o outro é o próprio sujeito. Em termos epistemológicos, reconhecer essa combinação é postular padrões humanamente determinados de explicação para os fenômenos naturais, contrariando quem afirma que tais explicações existem naturalmente ou sem a intervenção consciente do intelecto humano (JARRAT, 1998, p. 42). Os conhecimentos, assim como a verdade, são construídos pelos homens na realidade concreta, não sendo algo indubitável, reflexo da contemplação de um Ser residente em um plano abstrato.

Nessa linha de raciocínio, Górgias não nega a percepção, muito menos o seu valor. Ele apenas sustenta que a percepção conduz à alma a coisa percebida, tal qual ela é, havendo, a partir de então, a coincidência entre o conhecimento e o objeto conhecido. Não ocorre o transporte do objeto em si para o sujeito, nem a translação do objeto depois da fala a quem escuta; a percepção não se transfere, como uma coisa, do orador

ao auditório. Caso falemos de determinada cor, é preciso compreender que aqueles a quem endereçamos nosso discurso devem ter percebido, por si mesmos, a referida cor; sem essa condição, a palavra, o *lógos*, nada significará para aquele que a escuta. O *lógos* não é um transporte do objeto, é uma elaboração a partir de uma aquisição prévia, e não tem valor senão para os que têm uma aquisição de mesmo tipo, suficiente para compreender os significados das palavras (DUPRÉEL, 1948).

A crítica de Górgias evidencia que nossos esforços não devem ser dirigidos à arte de cultivar a “vã ciência do Ser”, na esperança de alcançarmos um conhecimento indubitável e adequado de uma realidade abstrata apartada do mundo concreto. Não devemos nos ocupar com a busca pela substância absoluta que a palavra teria por tarefa comunicar ao outro; devemos nos esforçar, isto sim, para significar as percepções e as experiências comuns daquele que constrói o conhecimento, o homem (DUPRÉEL, 1948).

Para Górgias, a preocupação central não deve ser com a adequação de nossas percepções e experiências aos conhecimentos que a ontologia pretende revelar, como se estes já estivessem presentes antes mesmo de serem comunicados (CASSIN, 1990, p. 304). Vistos individualmente, os homens não podem comparar e discutir suas experiências, as corrigindo para alcançar o conhecimento de uma realidade ulterior à de cada um, pois não existe uma realidade estável e abstrata a ser conhecida (GUTHRIE, 2007, p. 184). Nessa direção, ao afirmar que é impossível para duas pessoas comunicar diretamente entre elas, por intermédio da linguagem, o conteúdo de uma experiência particular, Górgias está apenas ressaltando que isto se dá porque as coisas reais não são palavras e, devido à particularidade da experiência de cada um, ninguém tem a mesma coisa em mente (CRICK, 2015a, p. 88).

Górgias se apoia na ideia da impossibilidade de se transportar algo, por meio da fala, de um indivíduo que a conhece a outro que não a conhece; se uma coisa está ausente de nosso pensamento, o outro que a apreendeu pelos sentidos não consegue introduzi-la em nossa mente. Ainda que isso fosse possível, como poderíamos nos certificar de que a coisa que comunicamos é a que veremos instalada, no mesmo momento, no espírito de quem aprende? Nada poderia prevenir que a “mesma coisa não pareça diferente para diferentes sujeitos que a concebam”, uma vez que tais sujeitos não são, de maneira alguma, “idênticos”, e da mesma maneira não se encontram no mesmo momento, muito menos nas mesmas condições (DUPRÉEL, 1948).

O que ressalta de nossa discussão é que Górgias, em seu *Tratado do não-Ser*, não tem por objetivo a resolução das dificuldades surgidas das relações entre Ser e não-Ser, tampouco busca saber se existe ou não um critério de verdade geral. O que ele pretende evidenciar é que a validade de um discurso, de um conhecimento ou de uma ideia, não está sob a “inteira dependência” de uma realidade objetiva, essencial, imutável, com a qual a palavra deverá coincidir (DUPREÉL, 1948).

Para Górgias, o discurso implica um dado; o orador elabora o que fala, seja por meio de percepção direta, da observação ou segundo informam outros documentos, recebendo assim os “conhecimentos produzidos pela prática das outras artes”. O discurso é inteligível e os significados das palavras são conservados, transitando de quem fala para aquele que ouve, sob a condição de ambos tenham uma “bagagem de percepções análogas” e, por que não dizer, um “mínimo de conhecimentos comuns”. O que a palavra institui e representa não é a emanção de alguma coisa para além da experiência humana, mas um acordo entre as percepções que o pensamento do orador nutre, de um lado, e aquelas que o ouvinte formou em sua experiência, de outro (DUPREÉL, 1948).

Górgias acredita que o *lógos*, que existe no “terreno cognitivo dos significados”, pode classificar certos tipos de aparências como certos tipos de coisas, e que esses significados podem ser compartilhados (CRICK, 2015a, p. 88). Tal qual Protágoras afirma em sua doutrina do homem-medida, vemos em Górgias que o conhecimento se faz a partir do acordo, *nómos*, instituído pelos homens de maneira individual e coletiva em relação às suas experiências na realidade concreta; o conhecimento não provém de uma *physis*, imutável, absoluta e abstrata. Para ambos os Sofistas, o conhecimento, então, é um fato social (DUPREÉL, 1948). Eis a inversão do par filosófico parmenidiano.<sup>48</sup>

Assim como Protágoras, Górgias expressa sensível interesse pela percepção humana como fonte de conhecimento em todas as áreas de interesse, como também enfatiza a importância da linguagem na construção desses conhecimentos (JARRAT, 1998, p. XVIII). A palavra, o *lógos*, deve ser utilizada não para falar da *physis*, do *kosmos*, do ente, mas para se ocupar daquele para quem se fala, de seu efeito na vida

---

<sup>48</sup> Assim como Protágoras, a argumentação de Górgias postula a inversão do par filosófico parmenidiano, sendo assim apresentada graficamente:

*Physis*  
*Nómos*



dos homens (CASSIN, 1990, p. 254). A palavra deve se ocupar em significar as percepções humanas, possibilitando aos homens sair do estado de contemplação e, por meio de experiência e da observação, construir conhecimentos e teorias úteis à vida humana, como veremos no capítulo seguinte.

### 3.2.3 Hípias: uma nova leitura da imagem do quebra-cabeça da realidade

A imagem revelada pelo encaixe das peças do quebra-cabeça da realidade orquestrado por Parmênides produziu, em Hípias de Elis, reação um tanto diferente da que pudemos observar em Protágoras e Górgias, seus companheiros Sofistas. A principal fonte que ilustra a atitude do filósofo de Elis perante a dicotomia entre *nómos* e *physis* é o diálogo platônico *Protágoras* (337d-e), que traz uma rápida aparição sua dirigindo-se ao aglomerado de pessoas que ocupavam a casa de Cálias, dizendo: “senhores aqui presentes, vejo-vos a todos como parentes, amigos íntimos e concidadãos por natureza, não por convenção”, pois o semelhante se parece ao semelhante por natureza; a convenção, que “tiraniza a humanidade”, nos constrange com frequência contra a natureza.

Diante dessa manifestação, poderíamos afirmar que Hípias, contrariamente à atitude de Protágoras e Górgias, alinha-se ao par filosófico parmenidiano, conceituando o termo *physis*, natureza, como aquilo que é preferível e real, e alijando ao campo do erro e do ilusório o *nómos*, as leis e a convenção. No entanto, procuraremos mostrar que, mesmo diferindo em certos aspectos da posição radical de Protágoras e Górgias, que rejeitam a *physis* em favor do *nómos*, Hípias não deu anuência à imagem proposta por Parmênides ao quebra-cabeça da realidade, propondo, outrossim, uma nova disposição das peças e fazendo surgir uma imagem um tanto parecida com a de seus companheiros, porém impregnada de novas nuances.

A opinião de Hípias a respeito do *nómos*, das leis e da convenção, pode ser entendida pelas falas registradas no diálogo platônico que leva seu nome, *Hípias maior*, quando o filósofo de Elis conversa com Sócrates a respeito das viagens que empreendeu para realizar seus discursos. Sócrates pergunta onde, dentre os Estados visitados, ele mais ganhou dinheiro, sugerindo ter sido em Esparta, por ter sido o lugar que Hípias visitou mais assiduamente (*Hípias maior*, 283b). Para a surpresa de Sócrates, o Sofista responde negativamente, afirmando que na terra dos espartanos não ganhou absolutamente nada. Da maneira usual, Sócrates continua sua interpelação, questionando se o fato de ele ter “tornado melhores os filhos dos inicenes”, mostrando-

se “incapaz de tornar melhores os filhos dos espartanos”, implicava que os Sicilianos desejam tornar melhor sua prole, ao passo que os Espartanos não teria esse objetivo (idem, 283c). Hípias responde que isso não é verdade, pois os Lacedemônios também almejam esse fim (idem, 283d).

Sócrates continua buscando compreender o motivo da recusa dos Espartanos em receber instruções de Hípias, indagando se teria sido a falta de dinheiro. O filósofo de Elis mais uma vez responde dizendo que também não foi esse o motivo, visto que os habitantes de Esparta possuem muito dinheiro (*Hípias maior*, 283d). Sócrates então insinua que o Sofista não foi capaz de persuadir os jovens quanto aos progressos “rumo à virtude” que obteriam estudando com ele, ao invés de receberem a instrução de seus mestres, ou então que Hípias não teria conseguido persuadir os pais desses jovens a abrirem mão da educação de seus filhos, a confiando ao filósofo (idem, 283e). Hípias retruca que os pais, assim como os jovens, estavam ansiosos por sua instrução, mas que não a puderam receber “por força de uma tradição”, pois os lacedemônios são “proibidos de mudar suas leis ou educar suas crianças de maneira diferente do que ditam os costumes” (idem, 284b).

Sócrates indaga se para os espartanos é tradição não agir corretamente, mas cometer erros, uma vez que acertariam se confiassem nos ensinamentos do Sofista que visam preparar os jovens para a virtude. Hípias diz que eles agiriam corretamente se lhe confiassem a educação de seus filhos, mas que para eles não é “legal dar aos seus jovens uma educação estrangeira” (*Hípias maior*, 284c). Sócrates, então, conclui perguntando: dirias, Hípias, que a lei é “danosa ou benéfica para o Estado”? Ao que Hípias responde: “penso que a lei é feita para ser benéfica, mas às vezes, se for mal feita, é danosa” (idem, 284d).

Essa passagem do diálogo *Hípias maior* fornece alguns elementos para entendermos a proclamação feita por Hípias no *Protágoras* acerca da dicotomia *physis* e *nómos*. Vimos que o filósofo de Elis afirma a Sócrates que as leis são feitas para serem benéficas ao Estado, assim como aos indivíduos que o compõem. Sendo assim, para Hípias as leis, normas, convenções consubstanciadas na ideia de *nómos*, não deveriam ser rejeitadas e situadas no campo do erro e do ilusório, como sua fala, se interpretada isoladamente, dá a entender. A ideia que explicita seu posicionamento é a de que o *nómos* torna-se o tirano dos homens quando assume o caráter de imutabilidade e prescreve a “mesma coisa a todos e por todos os tempos”, desprezando a relação com as

particularidades dos indivíduos e com a diversidade dos tempos e circunstâncias (DUPRÉEL, 1948).

O caso dos Espartanos ilustra adequadamente o que vimos argumentando. Devido à tradição que lhe é imposta na forma de lei, eles não podem, mesmo com o decorrer dos tempos e das situações, desfrutar a liberdade em escolher a forma de educar seus filhos, ainda que considerem arcaica e ultrapassada a velha maneira de educação. Ainda que alguém como Hípias apareça oferecendo melhores métodos educacionais para a formação dos jovens, os Lacedemônios, por determinação da lei, se veem impedidos de aproveitar tais benefícios.

Vemos assim que, para Hípias, as leis tiranizam os homens quando se vinculam a algo imutável e alienado das circunstâncias da realidade vivenciada pelos homens, os impedindo de agir de maneira diferente, mesmo quando a novidade traz benefício para todos. Portanto, julgamos absurdo afirmar que, para o filósofo de Elis, as leis que regem a realidade concreta provêm uma *physis a priori*, cujos princípios seriam independentes do tempo, do lugar e das circunstâncias, princípios vistos como estruturas inerentes do universo ou expressão dos propósitos e vontades divinas (HAVELOCK, 1957, p. 29).

Se Hípias não advoga em defesa de uma *physis*, como a postulada pelos Eleatas, de qual natureza estaria ele tratando ao proclamar seu discurso na casa de Cálias? O apelo de Hípias era, na verdade, à natureza das coisas, tal qual elas se apresentam no mundo concreto. O cerne da questão não está na negação da forma ou das ideias que são “elementos estáveis, intemporais da realidade” ou na colocação da mudança como um mal, fazendo dos seres imersos no tempo e na ação meros “agentes ou pacientes”, cópias imperfeitas de uma realidade superior e inerte. Na visão hipiana, é necessário saber conciliar essas condições e encontrar nos “seres reais na natureza” – que são “infinitamente múltiplos e que se influenciam reciprocamente” – os “elementos estáveis comuns, seja a uma pluralidade dentre eles, seja a de todos indistintamente” (DUPRÉEL, 1948).

Para Hípias, os homens são semelhantes por natureza; quando os tratamos como se não fossem, aplicamos um princípio que não é verdadeiro. O ponto de partida de Hípias se aproxima das concepções de Demócrito, para quem é por *nómos* que há doce, amargo, frio ou cor, mas, de fato, o que existe são meramente átomos e vazio (KERFERD, 2003, p. 195). É assim também o raciocínio de Hípias: é por *nómos* que existem a escravidão, os bárbaros, a nobreza de sangue; tirando tudo isso, o que resta são apenas homens semelhantes uns aos outros.

Seguindo o raciocínio hipiano, o homem é, em primeira instância, não escravo, herói, poeta, soldado ou tirano, mas ser humano, membro de uma espécie que ocupa seu lugar no mundo juntamente com outras espécies da vida orgânica; tem uma história de desenvolvimento biológico e cultural, sendo constituído por suas experiências no domínio das artes sociais e do progresso técnico (HAVELOCK, 1957, p. 31). Sendo assim, o *nómos*, muitas das leis humanas que são impostas aos homens, não são naturais; algumas delas são tiranas por compelirem as pessoas a agir contra a natureza (POULAKOS, 1995, p. 26). O cerne do pensamento hipiano não consiste em jogar a lei na “desgraça completa nem preconizar uma natureza bruta”. As regras estabelecidas podem não ter sido moldadas levando em consideração a “infinitude de condições diversas”, mas, mesmo assim, elas não são “menos indispensáveis”. Cabe ao *nómos* reduzir ao mínimo possível a violência que exerce sobre a diversidade da natureza (DUPRÉEL, 1948).

Hípias considera que, para que as leis sejam benéficas aos seres humanos, o legislador que as institui deve se orientar pela natureza das coisas, pois a “qualidade das convenções depende do conhecimento das naturezas”. Ainda que Hípias afirme, como vimos em *Protágoras* (337d), que as leis violentam a natureza, o filósofo de Elis deixa claro em *Hípias maior* (284d) que as leis oferecem à sociedade e a cada um de seus membros “mais o bem do que a imposição do mal” (DUPRÉEL, 1948).

A chave para compreender o raciocínio de Hípias acerca da dicotomia entre *nómos* e *physis* – no que reside a peculiaridade de seu pensamento – está no fato de ele não postular para o quebra-cabeça da realidade a superioridade de uma *physis*, muito menos o império de um *nómos*, oferecendo uma proposição de equilíbrio aos pares filosóficos da argumentação de Parmênides, como também aos pares próprios dos discursos de Protágoras e de Górgias. A imagem que surge dos trechos que retratam a posição de Hípias é a de um pensador que soube conciliar os dois termos considerados opostos tanto pelos Eleatas quando pelos Sofistas por nós analisados, revelando que a realidade não é o reflexo imperfeito de uma unidade imóvel e transcendental, nem o império exclusivo da fluidez. A nova disposição das peças oferecida pela argumentação do filósofo de Elis mostra que a realidade é composta por uma unicidade que permeia todos os seres e, ao mesmo tempo, por uma multiplicidade e diversidade submetidas ao tempo e à ação dos homens.

Depreende-se da argumentação de Hípias que não há uma *physis*, uma natureza caracterizada pela transcendentalidade e pela imutabilidade da qual brotam as verdades,

os conhecimentos e as leis que regem a vida humana. O conhecimento provém diretamente da observação das condições naturais e biológicas dos seres humanos e do ambiente em que eles estão inseridos espacial e temporalmente. Assim como Protágoras e Górgias, as ideias de Hípias não visam à criação de um discurso em conformidade com o ente, ou com o ser do ente (CASSIN, 1990, p. 15). Sua preferência recai naquilo que a deusa proibiu a Parmênides, o caminho do homem em suas relações com os outros homens e com a realidade concreta, a fonte da qual brota o discurso que cria o consenso.

### **3.3 Dewey e a continuidade do combate Sofista**

Conforme procuramos evidenciar em nossas discussões anteriores, a busca pela explicação dos fenômenos naturais empreendida pelo homem dividiu o mundo em duas esferas distintas de investigação: o mundo humano e o mundo dos deuses. Por muito tempo, o segundo, povoado por entidades mitológicas, forneceu ricas explicações para os fenômenos do primeiro. Quando tais explicações começaram a se mostrar insuficientes para aplacar a sede do homem por conhecimento, restou da antiga divisão uma esfera imensa a ser investigada, quem sabe por meio de interpretações que elucidassem as coisas humanas sem apelar a nenhuma instância acima do próprio homem. Mas, como já vimos, não foi bem isso o que aconteceu.

Os filósofos chamados *pré-socráticos*, representados pela figura de Parmênides, que se apresentaram para explicar os fenômenos do mundo sem recorrer à tradição mitológica, solucionaram o quebra-cabeça da realidade por meio de sua divisão em dois polos opostos. A imagem revelada pelo encaixe das peças nutriu toda a história da filosofia, como bem percebe Dewey (1938/1971, p. 3) ao comentar que os homens têm forte pendor a pensar em termos de oposições extremadas, de raciocinar a partir de polarizações, habituando-se a formular suas crenças em termos de um ou outro, isto ou aquilo, entre os quais dificilmente reconhecem possibilidades intermediárias.

Seriam os homens naturalmente desprovidos da capacidade de raciocinar sem a necessidade de dividir em extremos opostos os objetos de sua reflexão? Ou seria aquele forte pendor, como disse Dewey, o reflexo da predominância do discurso característico das filosofias dominantes que surgiram e ainda se mantêm como agentes de explicação dos fenômenos da realidade humana concreta?

Neste capítulo, discutimos brevemente a instituição do marco discursivo parmenidiano que originou a imagem da divisão da realidade, base para muitos dos

dualismos que habitaram e ainda habitam o pensamento filosófico e as doutrinas educacionais. Procuramos mostrar também que a Sofística, representada nas falas e discussões de Protágoras, Górgias e Hípias, tentou questionar o encaixe das peças realizado por Parmênides. Nesta parte do trabalho, trataremos dos mesmos pontos de discussão, desta vez partindo da argumentação de John Dewey, com o propósito de buscar aproximações entre os seus argumentos e o discurso dos Sofistas e, além disso, mostrar que a crítica deweyana aos que pensam a realidade em termos dualísticos pode ser vista como uma continuidade do combate iniciado pelos Sofistas contra a imagem do quebra-cabeça da realidade elaborada pela filosofia eleática.<sup>49</sup>

### 3.3.1 Dewey e a divisão da realidade: o dualismo *physis-nómos*

Velhas ideias não morrem quando as crenças explicitamente associadas a elas desaparecem; normalmente, elas apenas trocam de roupa (DEWEY, 1925/2008a, p. 225). Abrimos com essa afirmação o debate travado por Dewey, por considerarmos que se trata de uma ilustração que sintetiza muito bem a crítica apresentada pelo filósofo às concepções dominantes que povoam a história do pensamento filosófico. Para mostrar que os pensadores modernos, especialmente Descartes, posicionados como revoltosos e reformadores em seu tempo, pouco perceberam o quanto da tradição repetem e perpetuam em seus protestos e reformas, Dewey (1925/2008a, p. 175) argumenta utilizando o recurso às origens.

O recurso às origens é uma técnica argumentativa que visa localizar o nascedouro dos problemas que determinado autor se propõe a tratar, entendendo que é pelo estudo do ponto inicial, das origens de determinado assunto que conseguimos compreender os seus desdobramentos e identificar o que necessariamente deve ser enfrentado na atualidade (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281). No caso de Dewey, cuja meta é fazer frente às argumentações e dualismos cartesianos, o exercício dessa técnica consiste em identificar o momento em que foi elaborada a imagem da divisão da realidade. Assim, o leitor não deverá estranhar o fato de voltarmos ao ponto que deu início a este capítulo, o palco da Grécia Clássica.

---

<sup>49</sup> O pragmatista Schiller ressalta que a controvérsia entre Platão e os Sofistas, especialmente Protágoras, não está finalizada, pois retornou na Era moderna, entre o humanismo e o absolutismo. A filosofia do século XX ainda não encontrou solução para ele; depois de várias metamorfoses, o humanismo assumiu um nome diferente, pragmatismo, e o absolutismo passou a ser denominado *transcendentalismo* (OEHLER, 2002, p. 214).

Dewey inicia sua argumentação dizendo que a filosofia clássica adota uma distinção fixa e fundamental entre dois reinos de existência. Um deles é correspondente direto do mundo religioso e sobrenatural da tradição popular, o qual, posteriormente, em sua interpretação metafísica, tornou-se o mundo da mais elevada e última realidade, o mundo da *physis*. Esse mundo é tradicionalmente entendido como a fonte derradeira e a sanção de todas as verdades e regras de conduta na vida da comunidade. Essa suprema e absoluta realidade propicia a única garantia segura da verdade em matéria de “problemas empíricos”, bem como o único “guia racional” para as instituições sociais e para o comportamento individual. Frente a essa “absoluta e numenal realidade”, apreendida somente pela disciplina sistemática filosófica, ergue-se o mundo comum e empírico, a realidade concreta, relativamente real, fenomenal, o mundo da experiência cotidiana (DEWEY, 1920/1959b, p. 59); é nesse mundo que se encontram ligadas as atividades práticas e as ações do homem, o terreno do *nómos*.

O objeto último de investigação desses sistemas filosóficos e dos que os sucederam é algo designado como Ser, Natureza, Universo, Cosmos, Realidade, Verdade. Não importam quais sejam as denominações utilizadas, há sempre um traço que as une: todos esses nomes são empregados para denotar algo fixo, imutável, eterno e fora do tempo. Com a imagem de sua ontologia, Parmênides legou aos filósofos que se seguiram a ideia de que, por ser concebido como universal e onicompreensivo, o Ser eterno paira acima e além de todas as variações no espaço (DEWEY, 1920/1959b, p. 22).

Uma vez aceita a ideia de que um daqueles terrenos confere posse segura e certa dos conhecimentos que explicam o outro, e que o outro é residência da transitoriedade e da frustração, os sistemas filosóficos começaram a qualificar os objetos de investigação inerentes a essas duas realidades (DEWEY, 1925/2008a, p. 53). Na realidade em que impera a mudança, instala-se necessariamente a multiplicidade, da qual deriva oposição, luta. A mudança traz, implicitamente, alteração, alteridade, o que implica a diversidade que acarreta divisão em aspectos conflitivos. Essa realidade e os objetos a ela associados, marcados pela mudança e pela transitoriedade, é crivada pela discórdia, pois, carecendo de estabilidade, carece também de um governo que mantenha a unidade. Tudo o que varia possui partes e parcialidades que, não admitindo o gerenciamento unitário, se afirmam de modo independente e transformam a vida em um cenário de contendas e discórdias (DEWEY, 1920/1959b, p. 120). O mundo permeado por aquilo que não vem a Ser, que nunca é verdadeiro, é infectado pelo não-Ser, privado do Ser no

sentido perfeito; está em constante geração e mudança, é um mundo de decadência e destruição (DEWEY, 1929/2008b, p. 16).

Em contrapartida ao terreno marcado pela mudança, as filosofias dominantes postulam um plano superior, a morada do Ser Último e verdadeiro, imutável, Total, Onicompreensivo e Uno. Por ser repleto de unidade, ali só existe harmonia, o que permite o gozo pleno do completo e eterno bem, a perfeição (DEWEY, 1920/1959b, p. 120). A realidade abstrata e transcendente na qual repousa o Ser eterno não sofre com a força negativa da mudança, da transitoriedade, da instabilidade; nela não existe carência, ausência, deficiência, imperfeição, erro. A realidade do Ser é completa e verdadeira, imutável, inalterável, tão repleta de Ser que sempre e para sempre se mantém em fixo sossego e repouso (idem, p. 119).

Respeitadas as diferenças em suas interpretações, não foi diferente a atitude de Platão e Aristóteles perante a argumentação elaborada pelos Eleatas. Dewey (1920/1959b, p. 119) afirma que Platão teve uma opinião pessimista ante a mudança, por ele caracterizada como mero lapso, e que Aristóteles adotou um posicionamento complacente quanto ao mesmo tema, considerando ser a mudança uma tendência à realização. O Estagirita, no entanto, não discordou de seu mestre no essencial, acreditando que a verdadeira realidade, integralmente efetivada, superior e última, era necessariamente imóvel. A partir dele, os filósofos não se atreveram a negar que tal realidade era a esfera adequada ao exercício do conhecimento filosófico, desde que se pudesse colocá-la ao alcance da inteligência humana (DEWEY, 1920/1959b, p. 60).

Caberia, então, à filosofia a tarefa de demonstrar a existência dessa realidade abstrata, transcendente, absoluta, bem como a missão de revelar ao homem a natureza e os predicados inerentes àquele mundo fixo e estável (DEWEY, 1920/1959b, p. 59). Como vimos anteriormente neste trabalho, Górgias, na última tese de seu *Tratado*, identificou a limitação da ideia de que os significados dos objetos estão postos antes do discurso, da interação e dos acordos humanos. Tal como ele, Dewey (1925/2008a, p. 137) afirma que um dos maiores problemas de tomar essa tarefa como incumbência do pensamento filosófico reside na noção equivocada de que a correspondência entre as coisas e os significados são *a priori*, que preexistem ao discurso e às trocas sociais, que se encontram contidos no mundo do Ser, apenas esperando para ser revelada.

Dewey (1925/2008a, p. 137) considera que o resultado do império dessa visão de mundo – a teoria que acata a existência dessas substâncias, propriedades essenciais e morada do Ser – é expresso por meio da cópula “é” e seus tempos verbais: o mais alto



Ser era, é agora e sempre será. Assim, a referida teorização controla o esquema inteiro da física e da metafísica que constituíram a tradição filosófica da Europa.

O que Dewey busca realizar com a técnica do recurso às origens aplicada à história do pensamento filosófico é um questionamento às filosofias que adotam a divisão da realidade, o conceito clássico de verdade, a defesa da adequação do pensamento ao Ser das coisas. Em sua crítica, ele mostra que tais filosofias não dizem nenhuma novidade, nada que não tenha sido proferido por filósofos anteriores, mas apenas alimentam a metafísica dos dualismos, representada pelas mais diversas formas de expressão: realidade superior/realidade inferior, mente/corpo, Ser/não-Ser, sujeito/objeto, espírito/matéria, homem/mundo, racional/irracional, indivíduo/sociedade etc. (AMARAL, 2008, p. 59).

Dewey (1925/2008a, p. 53) considera que, em termos empíricos, possuímos somente aquilo com que iniciamos – uma mistura do precário e problemático com o assegurado e completo –, rotulando alguns eventos como realidade e outros como aparência. A contraparte do pensamento clássico que tomou os fins, usos e coisas não como genuínos eventos naturais, mas como essências e formas de coisas independentes da experiência humana, é a filosofia moderna, cujas teorias concebem a realidade como puramente mecânica e qualificam as consequências das coisas na experiência humana como acidentais ou fenomenais, como produtos (DEWEY, 1925/2008a, p. 152).

Dewey (1925/2008a, p. 311) esclarece que algumas raras filosofias levam ao extremo a dissociação entre realidade superior e realidade concreta, postulando que o plano abstrato e transcendente é tão idealmente sagrado que não deve manter contato sequer com a existência, pois isto representaria contágio e infecção. Independentemente de quão extrema seja a interpretação filosófica desse dualismo, o problema para Dewey (1920/1959b, p. 50) é a falta de relevância e eficácia para a vida humana que resulta da crença em um terreno ideal sem raízes na existência. É como se fosse uma luz que é, no entanto, uma escuridão; por brilhar no vazio, nada ilumina e não revela nem mesmo a si própria. Tal crença não oferece nenhuma instrução, uma vez que não pode ser traduzida em um significado, nem transportada para aquilo que realmente acontece, sendo, portanto, absolutamente estéril. Ela não pode atenuar a desolação da existência, nem amenizar suas brutalidades. Renunciando a fincar suas bases nos eventos naturais, ela deixa de ser ideal para se tornar uma fantasia caprichosa. Diante das exigências que cada momento da vida faz aos fatos reais do mundo, o homem não pode viver à mercê de sugestões e fantasias.

Dewey (1925/2008a, p. 192) critica a crença de que ser humano foi criado na imaginação de um espírito divino eterno, o Ser puro ou alguma de suas posteriores interpretações, e que compartilha de sua perpetuidade, porque essa crença faz com que o homem se sinta como um alienígena e peregrino em um mundo estranho e decaído. A estranheza desse sentimento faz o homem oscilar entre extremos, ora se concebendo como um deus, ora fingindo ser aliado de um deus astuto que se volta para o mundo com o intuito de realizar seus interesses; e quando esse deus não mais atende às suas satisfações e desígnios, o homem repudia o mundo que o desilude e abraça outros ideais, ficando indiferente ao curso de eventos que têm pouco a ver com as suas esperanças e aspirações (idem, p. 315).

As filosofias dominantes reforçam essas ideias e postulam uma realidade superior e ideal que mantém pouco ou nenhum contato com a vida humana concreta, operando à base do eterno e imutável. Tais filosofias pouco contribuem para o avanço da humanidade, pois fazem decrescer a autoestima popular e contribuem para aumentar falta de confiança do homem em suas pretensões (DEWEY, 1920/1959b, p. 24). E essa falta de confiança não é derivada somente da filosofia grega, mas de qualquer filosofia que se apresente distante das preocupações humanas significantes (DEWEY, 1929/2008b, p. 24).

Para Dewey (1925/2008a, p. 325), o pensamento filosófico não pode se eximir de considerar a interação humana no mundo concreto, pois se o homem é, na natureza, não um pequeno deus exterior, mas um elemento situado no interior desse sistema, um modo de energia inseparavelmente ligado com outros, é na interação que encontramos a única característica inescapável de cada pensamento humano. Sendo assim, uma filosofia que se diga revolucionária e reformadora não pode repetir ideias velhas com novas roupagens; deve, sim, ocupar-se dos problemas resultantes das mudanças que se processam com rapidez crescente, dia após dia, em uma área geográfica cada vez mais ampla (DEWEY, 1920/1959b, p. 18).

Dewey (1925/2008a, p. 137) nos incentiva a assumir que a construção desse novo olhar filosófico precisa levar em conta um novo valor, alicerçado na dignidade da individualidade humana, na percepção de que o indivíduo não é mera propriedade da natureza, um ser fixado no local por um esquema independente dele, como um produto que é guardado em seu devido lugar no armário. A filosofia deve cultivar o entendimento de que o homem é um ser relacional, e contribuir para ampliar o alcance das relações humanas.

### 3.3.2 Dewey contra a hierarquização do conhecimento e o dualismo teoria-prática

Como foi discutido anteriormente neste trabalho, a divisão da realidade em dois mundos distintos, um superior e outro inferior, gerou a valorização e, inevitavelmente, a hierarquização dos objetos inerentes a cada um desses planos. Os objetos abstratos situados no terreno transcendente passaram a ser vistos como verdadeiros, superiores e acessíveis ao homem apenas por intermédio do pensamento racional, tornando-se perfeitos e completos, fins últimos de todo movimento natural. Os objetos associados ao mundo concreto, sempre em constante mudança, permeado pelo devir e pelo perecimento, foram concebidos como materiais e inferiores aos que permaneceram no plano superior.

O postulado dessa ideia implicou a divisão do conhecimento em duas categorias: um, de tipo teórico em sentido pleno, caracterizado como ciência, por ser racional, necessário, indubitável e dotado de forma imutável, certa; o outro, de tipo prático, competente para lidar com a mudança e a experiência humana, foi classificado como crença ou opinião, de caráter empírico e particular, contingente e provável – enfim, incerto (DEWEY, 1929/2008b, p. 17). Essa divisão entre o conhecimento especulativo e o prático gerou o contraste entre os termos *teoria* e *prática*, com evidente desvantagem para o último (DEWEY, 1920/1959b, p. 129).

O fruto da separação entre o Ser e o conhecimento foi a divisão das atividades do homem. As filosofias afetadas por aqueles dualismos dão o nome de “atividade pura” a tudo o que se qualificam como racional, teórico, entendendo a teoria como algo apartado da ação prática. As atividades que permeiam o campo prático, ligadas à fabricação manual de objetos e ocupadas com as propriedades do terreno mais baixo da mudança, no qual o homem está inscrito, são vistas por essas filosofias como inferiores e sem valor perante a atividade teórica (DEWEY, 1929/2008b, p. 17).

A dissociação nocional gerada pela hierarquização entre o conhecimento e as atividades práticas, tal qual vimos surgir com o pensamento parmenidiano, ocasionou a preferência das filosofias dominantes por um modelo contemplativo de conhecimento, o qual, em seu primeiro significado, foi chamado pelos gregos de *theoria*, transportando a ideia do homem como mero observador no mundo. Posteriormente, deu-se o nome de *episteme* ao mesmo modelo, tendo por base o entendimento aristocrático daqueles que não se ocupavam ativamente em manipular, explorar ou mudar o mundo natural (DEWEY, 1925/2008a, p. XIV).

Sendo assim, o sucesso em filosofia, para os gregos, repousava na habilidade em considerar os assuntos de maneira abstrata, em termos gerais, e não em atentar para a relação desses termos com o particular, com a experiência concreta, com os exemplares materiais. Essa atitude implicava a reconhecida habilidade de ver o mundo de um ponto de vista separado, ou seja, por meio da observação, sem exercer influência sobre as coisas (DEWEY, 1925/2008a, p. XIV). Isto reforçou ainda mais a primitiva ideia da divisão da realidade; dividia-se agora o mundo entre aquele que é pensado e conhecido no campo teórico e aquele em que o homem vive e atua, no campo prático (DEWEY, 1929/2008b, p. 233).

Da concepção que divide o conhecer, as filosofias dominantes inferiram que os graus do conhecimento, bem como os da verdade, correspondem, ponto por ponto, aos graus da realidade. E daí se concluiu que, quanto mais alta e completa for a realidade, mais importante e verdadeiro será o conhecimento correspondente a ela. Se a realidade concreta é o mundo do devir, de origem e de perecimentos, deficiente de Ser verdadeiro, ela não pode ser conhecida no melhor sentido, uma vez que carece de elementos permanentes imunes à ação da mudança. Sendo nula a possibilidade de descobrir as formas eternas nessa realidade, porque nela impera a variação e a flutuação sem propósito, o conhecimento puro não tem qualquer vínculo com o terreno prático (DEWEY, 1920/1959b, p. 120).

Em contrapartida, se lidamos com objetos completamente destituídos de movimento, o conhecimento se torna demonstrativo, teórico, certo, perfeito; em outras palavras, verdade pura e genuína. E apenas os objetos situados na realidade abstrata e superior, alcançada pela razão humana, possuem tais características. O conhecimento especulativo é observação pura, é completo em si mesmo, e por isso não procura nada além de si; nada lhe falta e ele nada tem em mira. O conhecimento contemplativo puro é fechado em si mesmo e autossuficiente, é o mais elevado e, de fato, o único atributo que pode ser atribuído ao mais Elevado Ser na escala do Ser – Deus (DEWEY, 1920/1959b, p. 120).

Quando comparado com esse conhecimento puro, o saber do artífice é pouco valioso, uma vez que o artesão executa mudança nas coisas que não são em si completas; a necessidade de sua modificação atesta a deficiência de seu material em Ser. Entretanto, o que condena ainda mais esse tipo de conhecimento, segundo essas filosofias, é o fato de ele não ser desinteressado, pois visa a alcançar resultados, como a alimentação, a vestimenta, a proteção etc. Ele não é valioso também por se referir a

coisas que perecem, ao corpo e suas necessidades. Havendo necessidade e desejo, como há em todo conhecimento prático, há imperfeição e insuficiência. Apenas o conhecimento puro é solitário e capaz de se manter em completa e autossuficiente dependência, motivo pelo qual vale mais do que todos os demais (DEWEY, 1920/1959b, p. 121).

Baseado nessa concepção hierárquica e valorativa, Aristóteles afirmou que a importância do conhecimento está no grau de sua pureza contemplativa, sendo que o ponto mais alto dessa graduação é atingido quando se conhece o Ser ideal último, o Espírito puro, o “acme da racionalidade e da idealidade”. O Estagirita identificou a filosofia com esse tipo de conhecimento, o último e mais elevado termo da contemplação pura. A filosofia é fechada em si mesma, não procura nada fora de si, não tem aspiração ou propósito além da contemplação pura da realidade superior. Tais afirmações dão continuidade ao que Platão considerou ser a função do estudo e da aprendizagem, qual seja, a de evitar que a alma se delicie nas imagens das coisas, nas realidades inferiores sujeitas a nascerem e a definharem, devendo ser transportada à intuição do Ser celestial e eterno, objetivando que o espírito do conhecedor se transforme e se identifique com aquilo que conhece (DEWEY, 1920/1959b, p. 122).

Dewey (1920/1959b, p. 122) afirma que essa hierarquização do conhecimento, originária da imagem grega da divisão da realidade, foi transmitida como “axioma indiscutível” a sucessivas gerações de pensadores que postularam a superioridade do conhecimento que se apresenta como teórico, sem relação com o mundo concreto, mera contemplação ou visão da realidade – uma posição espectadora do conhecer. Essa ideia tornou-se profundamente arraigada, prevalecendo durante séculos, mesmo depois de o real progresso da ciência demonstrar que o conhecimento é capaz de transformar o mundo, e mesmo após a prática do conhecimento efetivo ter adotado o método da experimentação.<sup>50</sup>

Para Dewey (1920/1959b, p. 52), o predomínio do discurso das filosofias dominantes na Grécia clássica em prol da superioridade do conhecimento especulativo sobre o prático adiou a tentativa de aplicar ao conhecimento dito puro o método experimental da experiência, da observação e da valorização da ação. Essa tentativa deu-se, primeiramente, com os Sofistas e seu “conhecimento positivo”, sendo retomada

---

<sup>50</sup> Ao examinar o avanço das filosofias dominantes, nos termos aqui apresentados, Dewey emprega o argumento da direção, o qual consiste em alertar “contra certos fenômenos que, por intermédio de mecanismos naturais ou sociais, tenderiam a se transmitir cada vez mais, a se multiplicar e a se tornar, dado esse mesmo crescimento, nocivos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 326).

tempos mais tarde pela ciência moderna. Dewey (*idem*, p. 53) afirma que o conhecimento especulativo, com toda a sua superioridade, resguardava as crenças e tradições da ordem social grega, nas quais se fundamentavam os grupos dominantes da sociedade em oposição aos artífices e outros trabalhadores, detentores dos conhecimentos práticos e prosaicos empenhados nas atividades manuais úteis ao corpo. Como o artífice não tinha posição de destaque na hierarquia social, o tipo de conhecimento que cultivava e os métodos que empregava foram destituídos de prestígio e autoridade.

No entanto, na medida em que o conhecimento empírico foi se ampliando por meio de invenções, ferramentas e técnicas, tornando-se mais vasto e mais profundo, instaurou-se o conflito com o espírito das crenças tradicionais (DEWEY, 1920/1959b, p. 203). Ao postularem a primazia desse outro tipo de conhecimento, positivo, real e prosaico, voltado às utilidades físicas, os Sofistas foram envolvidos no referido conflito; nem mesmo as vantagens oriundas do que hoje denominamos ciência, decorrentes do conhecimento por eles defendido, os salvaram do descrédito (*idem*, p. 55). A visão negativa que pesa sobre eles pode ser explicada pela predominância da divisão da realidade em dois planos, superior e inferior, pela qual se institui a negatividade do conhecimento prático, caracterizado como alheio às crenças consagradas pelos sacrifícios dos ancestrais (*idem*, p. 53).

O que a crítica de Dewey quer alcançar é que, se o discurso Sofista sobre o valor do conhecimento prático tivesse surtido efeito, não sendo subjugado como oposição filosófica pela filosofia dominante platônica, o emprego do método experimental no conhecimento científico que se efetivou na modernidade teria se adiantado em muitos séculos. Mas não foi o que ocorreu: antes do método experimental tornar-se efetivo, o discurso dominante via a mudança simplesmente como um mal inevitável, devendo o homem sábio afastar-se dessas coisas transitórias e manter o seu olhar fixo no terreno do racional (DEWEY, 1929/2008b, p. 82). Só mais tarde, no alvorecer da ciência moderna, a mudança deixou de ser vista como um pecado ou um sinal de imperfeição do Ser; abandonou-se a busca por uma forma ou essência fixa por traz de cada processo mutativo; o método experimental permitiu quebrar toda a fixidez aparente e, assim, produzir mudanças no mundo com o intuito de melhorar a vida humana (DEWEY, 1920/1959b, p. 123).

Para Dewey, a filosofia deveria adotar justamente essa concepção de conhecimento, proposta originalmente pelos Sofistas e assumida posteriormente pela

ciência moderna. A filosofia deveria entender que o conhecimento lida com estimativas e não com proposições finais, e que o ato de conhecer está inserido no mundo em que vivemos, o mundo da experiência, não em uma realidade superior (DEWEY, 1929/2008b, p. 82). O conhecimento não é algo apartado e autossuficiente, mas se faz imbricado no processo pelo qual a vida se sustenta e evolue (DEWEY, 1920/1959b, p. 105).

A concepção clássica de conhecimento como mera contemplação, sem ligação com a prática, gerou no homem certa resignação e submissão, desprezo e até mesmo fuga (DEWEY, 1920/1959b, p. 125). Mesmo descobrindo que não é um pequeno deus, o homem continua agarrado a seu antigo conceito, em busca de algum reino, mesmo que seja o do conhecimento, afastado da possibilidade de interagir com os eventos e promover a sua alteração. Ao negar a divisão da realidade em dois mundos distintos e trazer o conhecimento para a realidade concreta, o homem percebe claramente que está dentro da natureza, que é uma parte de suas interações; percebe que a linha a ser desenhada não é entre a ação e o pensamento, e que o conhecimento é um modo de interação, importante, valioso, capaz de direcionar os esforços humanos e ser traduzido em efeitos e consequências (DEWEY, 1925/2008a, p. 325).

Vemos assim o quando a concepção de Dewey, a qual reflete nos princípios que norteiam o Pragmatismo, difere da maior parte das filosofias clássicas que encaram o universo como algo fixo e eterno, e a natureza, como uma forma estática, uma “inter-relação de formas a serem observadas, refletidas como um espelho, de modo mais ou menos adequado e fiel, pelo espírito contemplativo”. Para Dewey, a natureza do pensamento implica a noção de um universo em constante movimento de evolução, em plena transformação; um universo em que o tempo é real e promove variações e transformações específicas. Sendo assim, o pensamento não é apenas uma atividade interior, mas uma “fase da realidade em perpétua mutação” (EDMAN, 1965, p. 25).

Dewey (1920/1959b, p. 126) afirma que essa mudança na disposição do homem, responsável por trazer seus conhecimentos e pensamentos para o mundo concreto, não significa que o homem deixe de ser um indivíduo imaginativo. O que tal mudança ocasiona é uma transformação radical no caráter e na função do reino ideal que o homem cria para si. Na filosofia clássica, a realidade abstrata era um porto onde o homem ancorava e encontrava a calma em meio às tormentas da vida, na segurança tranquila da realidade suprema. A crença no conhecimento ativo e operativo conduz o homem a entender que o reino ideal não é algo isolado e separado, mas uma região que

guarda uma vasta coleção de possibilidades imaginadas que o incitam a novos esforços e realizações (idem, p. 127).

A argumentação de Dewey enfatiza as mesmas ideias antes veiculadas por Protágoras, Górgias e Hípias: o conhecimento humano – noções, ideias, teorias – não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para a ação (DUTRA, 2005, p. 168). O conhecimento não deve ser entendido como mera especulação, mas como algo ativo a ser aplicado. Quando o homem assume a dimensão prática do conhecimento teórico, ele passa a considerar o ambiente como algo a ser modificado, para ser realmente conhecido. A natureza torna-se plástica e a mudança deixa de ser vista como algo negativo que contém somente ruínas e prejuízos; a natureza torna-se algo cheio de possibilidades e de fins a serem alcançados, associando-se à ideia de progresso (DEWEY, 1920/1959b, p. 125).

Nessa via de entendimento, a principal tarefa do homem não é mais rejeitar as mudanças, mas estudá-las de maneira a estar habilitado a incorporá-las e a fazer com que elas se orientem na direção de seus desejos (DEWEY, 1920/1959b, p. 125). Conceber o homem como um ser participante do mundo natural, como gerador de coisas conhecidas, é compreender que a participação direta é uma pré-condição para qualquer entendimento genuíno. A intervenção humana na consecução de fins não é interferência, mas um meio de conhecimento (DEWEY, 1929/2008b, p. 169). Em sentido profundo, o conhecimento não é mais simples contemplação, tornando-se prático (DEWEY, 1920/1959b, p. 125).

Essas ideias constituem uma retomada da concepção Sofista concernente à complementaridade entre os terrenos teórico e prático. Como o discurso de Dewey revela, os pragmatistas entendem que a função dos enunciados teóricos na vida humana deve ser posicionada no âmago do processo de busca viabilizado pela experiência, por meio do qual se obtém a indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas (JAMES, 1907/1967, p. 48).

Como vimos argumentando neste trabalho, desde os tempos de Platão e Aristóteles, e mais tarde com os cartesianos, a tradição intelectualista na filosofia sempre separou a “teoria e a prática, a experiência da razão e o conhecimento genuíno do senso comum da mera opinião” (DUTRA, 2005, p. 159). Para pragmatistas como Dewey, assim como para os Sofistas, não existe separação entre conhecer o mundo, de um lado, e modificá-lo, de outro – ou seja, não há dualismo entre teoria e prática. Não podemos “separar a ação do raciocínio”, pois “pensar envolve agir”, sendo o



“pensamento genuíno” uma etapa da “ação de investigar”, uma resultante de “acontecimentos nos quais o indivíduo se envolve e de modificações que ele produz no ambiente” (idem, p. 167-168).

A tese de que os conhecimentos teóricos são instrumentos e não respostas finais aos enigmas do mundo, como afirma James (1907/1967, p. 48), não constitui uma desvalorização ou desconsideração da teoria em favor da supremacia da prática. Significa, tão somente, o entendimento de que os conhecimentos teóricos são frutos de nossos pensamentos, devendo ser postos em operação como instrumentos a serviço de melhorar as nossas vidas (SHOOK, 2002, p. 150). Só saberemos se determinado enunciado teórico tem ou não utilidade para fazer avançar o que já temos ou para solucionar os problemas que enfrentamos, quando tivermos em mãos as suas consequências práticas; nada saberemos por intermédio de sua idealização (DUTRA, 2005, p. 16). Para Dewey, os conhecimentos verdadeiros serão aqueles que oferecerem como resultado algo proveitoso, útil para a vida humana social, algo que sirva para alcançarmos nossos objetivos e, ao mesmo tempo, algo que funciona “no âmbito das metas e práticas socialmente adotadas” (AMARAL, 2008, p. 59).

Assim, vemos que, para Dewey, o que existe entre os termos *teoria* e *prática* é uma relação de interdependência e, de certo modo, complementação; jamais submissão de um a outro, como postulam as filosofias dominantes. O cerne da argumentação de Dewey consiste em evidenciar que, se o conhecimento fosse habitualmente concebido como ativo e operativo, o primeiro efeito obtido seria a emancipação da filosofia de todos os enigmas epistemológicos que atualmente a complicam. Pois tais enigmas se originam de uma suposição equivocada acerca das relações entre mente e mundo, entre sujeito e objeto, no que tange ao conhecimento: supõe-se que conhecer é apoderar-se daquilo que já existe (DEWEY, 1920/1959b, p. 130).

## 4 – IDENTIFICADA A PEÇA FUNDAMENTAL DO QUEBRA-CABEÇA DA REALIDADE

### 4.1. Um tirano se revela

Vimos anteriormente neste trabalho que, para quem se habilita a enfrentar o desafio do quebra-cabeça da realidade, é possível vislumbrar dois cenários. No empreendimento de Parmênides, o cenário mostra-se dividido entre dois mundos: um mundo da realidade superior, ideal e perfeita, na qual habita o Ser imutável, e um mundo considerado inferior, imperfeito, morada do erro, residência dos homens. Ao lado desse empreendimento, o encaixe das peças proposto pela Sofística e por Dewey sugere como cenário preferível a realidade concreta, terreno do fluxo, campo das relações humanas.

A busca pela solução do quebra-cabeça, em continuidade ao encaixe das peças, conduz à identificação de uma peça-chave que revela a imagem do tirano que governa a realidade e exerce seu poder e sua força imperiosa sobre os homens: o *λόγος*. Esse tirano pode se manifestar de duas formas, cada qual com suas características peculiares, pois, no idioma grego, há duas maneiras de entender e valorizar a palavra *λόγος*: a primeira como *Lógos*, como pensamento adequado a uma Verdade absoluta; a segunda, como *lógos*, discurso que faz emergir o sentido, o consenso, a verdade provisória e instável, base sobre a qual se estabelecem as relações humanas (VALLE, 2008, p. 512).<sup>51</sup>

A forma *Lógos*, sob o respaldo de uma *physis*, impõe aos homens e ao mundo em que habitam um discurso que deve se adequar à Realidade superior e perfeita, o mundo da ordem, do conhecimento verdadeiro, do pensamento racional e da imutabilidade, como evidenciado em nosso capítulo anterior. Inserida no quebra-cabeça por quem adota a figura construída por Parmênides, a peça-chave carrega a imagem do tirano *Lógos*, evidenciando aos homens e à sociedade uma ordem natural e pré-determinada que fundamenta as diferenças e se faz prevalecer em todos os âmbitos das relações humanas – na vida política, social, cultural e educacional.

No decorrer do tempo, o tirano *Lógos* vem se manifestando de diversas maneiras. Na Atenas do período Homérico, inspirando poetas que, por intermédio de figuras míticas, buscavam explicar os fenômenos concretos a partir de um mundo

---

<sup>51</sup> Grafamos a palavra *λόγος* com diferentes formatos para especificar dois dos seus muitos significados no idioma grego, sem a intenção de hierarquização.

extraterreno e forneciam as razões que fundamentavam e justificavam o governo aristocrático na *polis*; na Era Cristã, se concretizando nas palavras dos apóstolos que revelavam um poder supra-humano e um modelo de perfeição moral incontestável a ser seguido por todos; em pleno domínio nazista, instilando pela fala de Hitler a superioridade natural de uma raça sobre todas as demais e oferecendo justificativa para o extermínio de milhões de pessoas. Em qualquer tempo, suas manifestações se exprimem por um discurso cuja força vital reside em fundamentos supostamente transcendentais e inquestionáveis. Há, no entanto, uma manifestação desse tirano que nos interessa em particular, a que forneceu os pilares de uma filosofia dominante e construiu uma diferença natural entre os homens, priorizando a passividade de suas condutas em todos os âmbitos da vida humana, com reflexos nos dias atuais.

Essa manifestação se deu por intermédio de Platão em uma de suas narrativas míticas, o Mito dos Metais. Atuando sob o respaldo do *Lógos*, o filósofo ateniense se dirige à sua sociedade modelo pregando que todos os indivíduos que a compõem são “irmãos”, porém, o deus que os moldou “misturou um pouco de ouro” naqueles que estão “aptos a governar”, sendo esse o motivo de serem “mais preciosos”. Da mesma forma, o deus atribuiu “prata aos auxiliares” e “ferro e bronze” aos agricultores e demais trabalhadores. Uma “ordem primordial” foi dada ao governante: não há nada nesse mundo que devam guardar e “vigiar mais cuidadosamente” do que a “mescla de metais nas almas da próxima geração”. Não haverá, segundo o deus, compaixão alguma, caso se descubra um descendente dos governantes contendo ferro ou bronze, pois nada é mais prejudicial à sociedade, por causar a sua ruína, do que ser comandada por um governante que contenha em sua alma metal que não o ouro (*A República*, III, 415c).

O *Lógos* apresentado pelo Mito dos Metais evidencia uma norma natural que fundamenta a concepção sociopolítica da aristocracia grega: ser cidadão é algo que se é por natureza, sendo a virtude cívica um componente inato que não se pode ensinar a ninguém (CHAUI, 2002, p. 162). A característica autoritária e impositiva do *Lógos* mostra aos membros da sociedade grega que nem todos possuem os elementos inatos necessários para se posicionar acerca dos negócios da *polis*. Sendo assim, cada indivíduo deve se conformar com seu lugar na sociedade e aceitar a direção dos melhores, uma vez que nem todos possuem condições naturais para conduzir o grupo. O consenso que se busca sobre cada assunto, tanto no âmbito da *polis* quanto na esfera da vida privada, é uma *homonoia*, uma identidade de pensamento, resultante do acordo firmado entre poucos homens – os melhores, naturalmente – capazes de conhecer e

refletir sobre a realidade superior, e, assim decidir o destino de todos. A educação se respalda nessa ordem fixa ditada pelo *Lógos*, sendo a instrução mais elevada e completa oferecida somente a quem é naturalmente mais capaz e digno de tal formação.

O tirano *Lógos*, representação do mundo superior, força os indivíduos a ocuparem o lugar que lhes é destinado por natureza, impondo, até mesmo com violência, um discurso de conteúdo autoritário que não abre espaço para questionamentos, tendo por fundamento uma ordem fixa que instila a subserviência e a conformidade para que cada um realize somente o que é determinado pela ordem social dirigida pelos melhores cidadãos e pela Realidade imutável.

Os pares filosóficos construídos pela argumentação platônica exprimem a primazia da sociedade (Termo II) em detrimento do indivíduo (Termo I), e do *Lógos* (Termo II) em detrimento do *lógos* (Termo I).

Como vimos em nosso capítulo anterior, as concepções defendidas pelos Sofistas e por Dewey indicam o esfacelamento do mundo da *physis*, inviabilizando a tirania do *Lógos* na montagem do quebra-cabeça. Entretanto, uma nova faceta desse tirano emerge e faz imperar sua vontade sobre os homens e sobre as coisas do mundo concreto: o *lógos*. Ao exporem a arbitrariedade e a vulnerabilidade dos legados da tradição e da ontologia parmenidiana, os Sofistas libertaram o *lógos* das amarras do Ser imutável, o fundamentando na fluidez das relações humanas e do tempo, tendo por característica o contingente, o plausível, o provisório, o que está sujeito a mudanças constantes, o raciocínio, o debate, a comunicação e a deliberação.

A manifestação mais marcante do tirano *lógos* se dá por intermédio do estadista Péricles em sua *Oração fúnebre*. Diferentemente do tirano *Lógos*, que eleva alguns homens a um patamar superior ao dos demais na *polis* ideal de Platão, o *lógos* veiculado por intermédio de Péricles afirma que a sociedade grega, especialmente a democracia ateniense, depende não de poucos, mas da maioria; no que diz respeito às leis, “todos são iguais para a solução de suas divergências privadas”, não sendo o pertencimento a uma classe, mas o mérito, o requisito para ter acesso aos postos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é motivo para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo (TUCÍDIDES, II, 60). Diz o estadista que podemos ver em cada cidadão ateniense o interesse por atividades privadas e públicas; naqueles que priorizam os negócios, não se vê falta de discernimento em assuntos políticos, pois olhamos o indivíduo alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cada cidadão ateniense, decidimos

as questões de natureza pública por nós mesmos, ou, pelo menos, nos esforçamos por compreendê-las claramente, acreditando que “não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação” (idem, II, 40).

O discurso de Péricles busca harmonizar os pares filosóficos criados por Platão. A tirania do *lógos*, diferindo da que é exercida por seu homônimo, não tem por objetivo “impor seus pensamentos e seus desejos” sobre os indivíduos no mundo concreto. Enquanto os tiranos tradicionais sobrevivem por restringirem ao máximo a esfera de liberdade na ação e no discurso, o tirano *lógos* força os cidadãos à liberdade, os arrancando de suas casas para falarem e serem falados no palco das assembleias, na corte e na *ágora*. Seu poder não mais emana de um centro único, fonte natural de toda a Verdade absoluta, mas é agora descentralizado, está presente em todos os lugares ao mesmo tempo e é fluido. Buscar poder por meio do *lógos* é assumir compromisso com a prática do ajustamento contínuo, dentro de um ambiente dinâmico em que nenhuma posição é inquestionável, nenhum conhecimento é indubitável, nenhuma hierarquia é sagrada, e a adaptação é uma constante (CRICK, 2015a, p. 78).

A tirania do *lógos* não busca o assentimento a uma posição única, pois argumentos individuais virão e retornarão (CRICK, 2015a, p. 78). Para essa tirania, cada indivíduo que compõe a sociedade tem algo a oferecer ao debate sobre os assuntos que concernem ao destino de todos na *polis*. O objetivo da instituição da *polis* é a “criação de um ser humano”, o cidadão ateniense, cuja tarefa primordial é o cuidado e a responsabilidade com o bem público, com a coletividade, a própria *polis* (CASTORIADIS, 2002, p. 268). A ideia de capacidade natural, que amparava o império da vontade dos melhores e de uma Realidade superior, perde seu fundamento; no terreno do contingente não há certezas absolutas, tudo deve ser periodicamente debatido por todos, a pluralidade de opiniões se faz presente e as diferenças entre os indivíduos devem ser resolvidas por meio do diálogo em busca do consenso, para que a ação se efetue. Sendo assim, a *homonoiá* buscada pelo tirano *lógos* é uma unidade construída pelas diferenças que constituem as opiniões individuais.

Sob a tirania do *lógos*, a linguagem é um instrumento poderoso que os indivíduos dispõem para moldar e construir o mundo, sendo, ao mesmo tempo, por ele moldados (POULAKOS, 1995, p. XIV). A comunicação é ferramenta crucial para efetivar a participação dos cidadãos na sociedade e na construção dos consensos necessários ao progresso da vida humana. Sob essa tirania, no entanto, os indivíduos

começam a compreender que comunicar a posição de cada um não é suficiente; no terreno do verossímil, cria-se uma mentalidade consciente da centralidade da persuasão na coordenação da ação sócio-política e na resolução dos conflitos humanos (idem, p. 14).

Temos assim, não apenas a oposição entre dois modelos de realidade concreta, mas também entre duas modalidades discursivas: a realidade em que impera o tirano *Lógos*, na qual se busca “determinar os princípios da natureza imutável graças a demonstrações conformes a seu desdobramento”; e a realidade do *lógos*, cuja meta é produzir, ocasião após ocasião, valores comuns, conhecimentos, acordos, permitindo assim a “criação contínua de um consenso que constitui toda a identidade da cidade” (CASSIN, 1990, p. 239). É essa última realidade o sustentáculo do palco principal da retórica, como veremos a seguir.

#### **4.2 A *homonoia* sofística: a realidade como resultado das diferenças entre os indivíduos**

Como vimos no capítulo anterior, a argumentação dos Sofistas Protágoras, Górgias e Hípias evidenciam que não há uma realidade superior, morada de um Ser absoluto e imutável da qual deveria emanar toda a Verdade, conhecimentos, normas sociais, valores e condutas. Juntamente com a queda do Ser parmenidiano e a negação de um terreno supra-humano, surge o questionamento da tradição grega e dos valores rígidos e fixos por ela pregados, pois o terreno em que o homem caminha é fluido, mutável e impregnado de certezas provisórias, impondo que nossa vida nesse mundo seja formada pela constante avaliação de enunciados, comportamentos, valores, conhecimentos e ideias.

Tirar o homem do terreno firme e sólido que constituía a realidade superior e jogá-lo sem piedade em um campo movediço, questionando todas as certezas da tradição, dá a impressão de que os princípios Sofistas trouxeram um verdadeiro caos à sociedade grega daquele tempo. Entretanto, ao abandonar a ideia de caos como desordem, nos concentrando na ideia de caos como força catabólica, que destrói para gerar algo novo, podemos começar a entender o alcance desses questionamentos no que tange ao progresso do pensamento humano.

O primeiro passo nesse entendimento é dado quando compreendemos a “palavra mestra” da política dos Sofistas, reflexo de sua visão acerca da realidade e das relações humanas, inclusive no âmbito educacional, como veremos ao final deste capítulo. Trata-

se da palavra grega *ἁμόνοια* (*homonioia*), traduzida pelos Sofistas, especialmente por Górgias e Antifon, por “identidade de pensamento”, servindo para designar ao mesmo tempo o “consenso entre os cidadãos”, o acordo entre os homens e a “concordia entre as cidades” (CASSIN, 1990, p. 196).<sup>52</sup>

A *homonioia* Sofística é essencialmente um consenso retórico que busca a contínua criação da cidade pelo *lógos*. Um consenso do tipo Sofístico é sempre o que resulta de uma “operação retórica de persuasão”, cuja tarefa é produzir, ocasião após ocasião (*kairos*), uma “unidade instantânea inteiramente feita de diferenças” (CASSIN, 1990, p. 76). Com a destituição da identidade ontológica e com a afirmação da prática retórica permitida pelos debates na democracia, vemos então a construção de uma identidade que leva em consideração a diversidade de opiniões. Sendo assim, a moral anteriormente fundada sobre uma virtude ou um bem único como a Verdade absoluta é suplantada e substituída pela “consideração das condutas efetivas” e a preocupação com o que é melhor, carregando a “marca de uma vivência da finitude” (idem, p. 13).

A *homonioia* Sofista articula três domínios: o lógico, considerado em seu “sentido lato” enquanto *lógos*, pois a linguagem é o instrumento fundamental do consenso; o ético, uma vez que o consenso é a busca de um “optimum” que preserve ao mesmo tempo toda e cada uma das partes envolvidas; e por fim, o político, pois ao se obter o consenso se consegue a “paz civil, social, nacional, até mesmo a concordia internacional entre estados” (CASSIN, 1990, p. 75).

A identidade construída pela *homonioia* Sofista não constitui uma “unidade de unicidade”, como a proposta por Parmênides, nem hierarquiza as diferenças com base em alguma diferença natural entre os indivíduos, como sugere o discurso platônico (CASSIN, 1990, p. 11). Pelo contrário, o modelo de consenso Sofístico pode ser designado como um “antídoto” para o consentimento irrestrito que o cidadão platônico deve dar à hierarquia fixa e ao discurso autoritário que estrutura de maneira orgânica o Estado ideal (idem, p. 105), uma vez que a *homonioia* Sofística, diferentemente do “todo platônico”, sabe lidar com a “livre concorrência das singularidades” que a constitui (idem, p. 87).

O consenso do tipo Sofístico é uma identidade produzida pela pluralidade de opiniões – que podem ser conflituosas – em determinado tempo (CASSIN, 1990, p. 82).

---

<sup>52</sup> *Homonioia* é a deusa grega da concordia, da unanimidade, da unicidade de pensamento. Filha de *Soter*, o *daimon* da segurança, preservação e salvação ante o perigo, é referenciada, juntamente com sua irmã, *Arete*, por *Praxidikai*, que é a deusa da punição judicial e executora da justiça.

As opiniões constituintes dessa identidade podem ter as suas singularidades harmonizadas por intermédio do debate e da deliberação conjunta ou, então, ser transformadas para produzir uma opinião comum inteiramente nova. A identidade proposta pela *homonoia* Sofista é uma busca contínua e ininterrupta, uma conquista a ser construída por meio dos discursos (idem, p. 143).

No tempo dos Sofistas, a *homonoia* era alcançada nos debates e deliberações que ocorriam na *ágora* e nas assembleias. A participação política na *polis* permitia ao cidadão introduzir propostas sobre as quais poderiam surgir diferentes opiniões, prática que alterou significativamente a experiência da massa dos cidadãos na assembleia, passando da aprovação passiva dos temas propostos para a participação ativa, conduta que implica ouvir e julgar os méritos dos argumentos apresentados. É nesse âmbito que a retórica se torna um agente democratizante, e o exercício democrático, uma espécie de educação relativa ao uso da linguagem e à tomada de decisões (OBER apud JARRAT, 1998, p. 102).<sup>53</sup>

Na democracia, as decisões só podem repousar sobre um denominador comum, uma *homonoia*, a ser descoberta por intermédio da comunicação entre os membros da comunidade (HAVELOCK, 1957, p. 167). A participação política passa a ser vista como educação para a tomada de decisões conjuntas em momentos particulares, nos quais os problemas da *polis* se apresentam ao debate, sustentando a ação necessária a ser desempenhada por todos. Era em espaços assim dispostos que o poder do tirano *lógos* se concretizava por intermédio da retórica, a qual possuía a capacidade de transformar a linguagem no interior de situações particulares que clamavam pela ruptura da convenção, continham a inspiração do sentimento, o mapeamento de caminhos para novas possibilidades de experiência compartilhada (CRICK, 2010a, p. 11).

Naquele contexto, o poder da palavra era o objeto principal dos ensinamentos Sofistas, os quais acreditavam que, por intermédio da formação no *lógos*, os homens poderiam atingir formas mais elevadas de associação humana. Naquele ambiente, a democracia é assumida como o espaço ideal para levar a cabo essa formação. Como veremos a seguir, a fé professada pelos Sofistas não era depositada na esperança de que alguma força maior viesse salvar os homens do mundo errante em que viviam; tratava-se, isto sim, de uma fé no “poder libertador do espírito humano”, um poder

---

<sup>53</sup> OBER, Josiah. *Mass and elite in democratic Athens: rhetoric, and the power of people*. Princeton: Princeton UP, 1989.



desencadeado pelas formas coletivas de comunicação democrática, incluindo a que chamamos de retórica (CRICK, 2010a, p. 186).

#### 4.2.1 Protágoras: o poder do *lógos* na formação do cidadão democrático

Para entendermos a importância do *lógos* e da participação política na formação dos indivíduos, segundo as concepções de Protágoras, devemos retomar a ideia central de sua doutrina do homem-medida, bem como sua narrativa do Mito de Prometeu.

Em nosso capítulo anterior, vimos que a afirmação protagoreana de que o homem é a “medida de todas as coisas” deslocou todo o peso das investigações filosóficas para as relações humanas que se efetivam no mundo concreto. Ao negar toda a realidade transcendental e eliminar aquela agradável segurança fornecida pelo mundo imutável, o filósofo de Abdera não abandonou os homens a um “caos relativista”; ele simplesmente abandonou a ordem do mundo impessoal do tirano *Lógos*, dando preferência à ordem contingente e humanista do tirano *lógos*, representante da atividade humana contínua e cumulativa de impor significado às aparências por meio da linguagem (CRICK, 2015a, p. 64).

Partindo dessas considerações iniciais, temos que, na concepção protagoreana, cabe ao homem o peso da responsabilidade por julgar fenômenos, ideias, valores, normas e conhecimentos no mundo concreto. Já vimos que, ao formular a sua famosa frase, Protágoras tinha em mente a noção de homem como ser individual e, ao mesmo tempo, membro de uma comunidade. Entretanto, só entendemos a importância do *lógos* e da política na formação dos homens como seres particulares e coletivos quando analisamos dois aspectos do Mito de Prometeu.

Protágoras deixa-nos saber que, após receberem de Prometeu o fogo e as artes, os seres humanos tornaram-se o único animal a venerar os deuses e a articular a voz e as palavras. Mas, nem por isso, tornaram-se senhores da arte política, pois passaram a viverem esparsos e isolados, sob o risco de serem devorados por animais selvagens (*Protágoras*, 322); ou, então, matando uns aos outros e cometendo injustiças. Zeus, então, envia Hermes para dar a todos os homens *aidos* (pudor, bom comportamento, moderação, percepção ou domínio de si) e *dike* (justiça) (idem, 322d).

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que Protágoras deixa bem claro que articular palavras e voz não traz ao homem a possibilidade de viver em harmonia com os outros, muito menos desenvolve neles a virtude política ou cívica. Essa virtude é desenvolvida somente após a obtenção dos elementos fornecidos por Zeus, os quais

possibilitaram que todos tomem posição nas deliberações e debates políticos da sociedade. O primeiro passo na formação do homem como ser social é dado quando os homens passam a fazer mais do que articular sons e voz, aprendendo a discursar e discutir os problemas da comunidade à qual pertencem, desenvolvendo o *lógos* como comunicação, raciocínio, deliberação.

Outro ponto crucial para entendermos a visão de Protágoras diz respeito ao fato de que *aidos* e *dike*, diferentemente das artes e das técnicas fornecidas por Prometeu, foram dados quando os homens já haviam emergido na terra. Isto evidencia que, para Protágoras, a virtude cívica não é algo que o homem possui por natureza, pois é adquirida somente quando o homem passa a viver no mundo (KERFERD, 2003, p. 243). Além disso, no final da narrativa, Protágoras afirma ter mostrado as razões pelas quais os atenienses, com toda razão, permitem a todos a expressão de seus posicionamentos ante os assuntos relativos à virtude política: o poder da participação não advém da natureza, muito menos é espontâneo, mas, sim, produto da aprendizagem e da prática (*Protágoras*, 323c-d).

A narrativa protagoreana do Mito de Prometeu mostra que a capacidade política de cada homem não é uma propriedade pessoal, mas algo que se compartilha com outros; é o que permite que as sociedades venham a ser e existam para todos. De maneira inversa, vimos no Mito que a excelência política evocada pelas sociedades e exigida de seus membros é o que permite que os indivíduos se tornem e permaneçam humanos; o indivíduo moral-político cria a sociedade e é, ao mesmo tempo, criado por ela. O ser humano nunca principia como um animal político, só ascendendo a esse patamar no decorrer da sua evolução social, quando transita do estado selvagem à condição civilizada. Conseqüentemente, sua virtude cívica nunca foi e não é uma quantidade fixa e permanente proveniente de um mundo transcendental, mas um padrão evolutivo de hábito, um conjunto de respostas às situações que se apresentam como valor comunitário (HAVELOCK, 1957, p. 170).

Para os Sofistas, especialmente Protágoras, a virtude ou excelência é usada para simbolizar aquela condição dos costumes que tornam a sociedade estável e politicamente efetiva. Por definição, a virtude é, então, popular, não aristocrática e, acima de tudo, pode ser aprendida pela instrução e pela prática (HAVELOCK, 1957, p. 178). É sobre esse ponto, a possibilidade de se ensinar a virtude, sobretudo a política, que nos ateremos agora.

Para provar que a virtude pode ser ensinada, Protágoras abandona a narrativa mitológica, passando a dissertar livremente sobre o assunto. O filósofo de Abdera ressalta que os homens não punem ações cometidas por defeitos naturais ou causais, mas somente por aquilo que as pessoas obtêm por meio de aplicação, prática e ensinamento, tais como a justiça e a piedade. Todos os males que os indivíduos possuem e que se opõem à virtude cívica atraem o ódio e a reprovação porque essa virtude é adquirida por meio da aplicação e do aprendizado. Não fosse assim, a “punição racional” aplicada a quem comete o mal não faria sentido, uma vez que punir não significa vingança, pois o mal cometido não pode ser desfeito. Punem-se os indivíduos visando ao futuro, para que os demais cidadãos e o próprio indivíduo que cometeu o mal não reincidam no crime. Esse caráter intimidador da punição, continua Protágoras, implica a possibilidade de aprendizado da virtude (*Protágoras*, 324a-b).

Tendo evidenciado que a virtude não é algo natural, inato ao indivíduo, e que pode ser ensinada a todos os cidadãos que compõem a sociedade, Protágoras explica, contrariando Sócrates, que a virtude cívica não pode ser considerada um dom hereditário. A virtude, que é a base de todas as atividades, é ensinada por meio de “formas correntes de ensino”, por meio dos *nomoi* da tradição, transmitida pelas mães, pelos tutores, pais, professores de música e instrutores de ginástica (KERFERD, 2003, p. 229). Além disso, é também ensinada pelo conjunto da comunidade por intermédio de leis e punições.

Assim, a virtude é como o *lógos*, um aprendizado da convenção, desenvolvido desde quando a criança começa a compreender o que lhe é dito, efetuando a convenção significada por palavras (CASSIN, 1990, p. 83). Entretanto, não se pode dizer que Protágoras tenha tido o propósito de afirmar que as pessoas “absorvem inconscientemente” as tradições da comunidade em que vivem; seu intuito é mostrar que tais tradições constituem uma parte essencial do ensino formal recebido por todos (KERFERD, 2003, p. 229).

Para provar a Sócrates que a virtude cívica diz respeito a aprendizagem e prática, não a alguma capacidade natural hereditária, Protágoras a compara com o aprendizado da flauta. Suponhamos um Estado em que todos devessem ser flautistas e ministrar essa arte aos semelhantes, na vida pública e privada, e que fossem repreendidos os que não obtivessem sucesso nessas práticas. Se todos se empenharem com zelo na “instrução mútua” de tocar flauta, poderíamos afirmar que os filhos dos bons flautistas seriam mais excelentes do que os filhos dos maus flautistas? (*Protágoras*, 327a-b). Protágoras

afirma que não, pois é frequente que os primeiros se convertam em maus flautistas, e que os segundos sejam excelentes nessa arte (idem, 327c). Tudo depende de aprendizado, experiência e prática. Diferentemente de Platão, que afirmavam que as virtudes pessoais, assim como a organização cívica, devem expressar certas formas ideais de justiça e bondade, Protágoras entende que só se é justo, sendo justo; só se é bom flautista aprendendo e praticando a tocar flauta. A justiça e, conseqüentemente, as virtudes são criadas e cultivadas pelo exercício da ação, não o contrário, existindo primeiro a justiça e depois o justo que participa dessa ideia (HAVELOCK, 1957, p. 29).

Para passarmos do relato antropológico de Protágoras sobre as origens da humanidade e a possibilidade de ensinar a virtude e adentramos nas peculiaridades da pedagogia retórica, devemos antes posicionar a prática linguística em relação à prática social e política (JARRAT, 1998, p. 102). O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito à declaração das pretensões profissionais de Protágoras, que diz formar pessoas para ter discernimento, bom julgamento ou opinião correta, seja em assuntos privados ou públicos, assim como para administrar com excelência seus negócios particulares e cívicos por meio do discurso e da ação (*Protágoras*, 318d).

Essas afirmações constituem a base teórica da “metodologia do julgamento social” ensinada por Protágoras, ou o processo de formar a decisão correta, a *homonoia*. A deliberação correta não é um ato único de “intuição ou vontade”, mas um processo de raciocínio que gera conclusões práticas, pois, considerando que o campo em que se inserem é a gestão familiar e a administração cívica, os julgamentos que se formam nessa área são de natureza econômica, política e pragmática (HAVELOCK, 1957, p.192). O processo de formação desses julgamentos, como também a sua reformulação, é, sobretudo, um processo retórico que permeia a realidade concreta.

Duas frases de Protágoras são esclarecedoras a esse respeito. A primeira diz que sobre cada assunto há sempre dois *logoi* (GARGARIN; WOODRUFF, 1997, p. 187), e a segunda, que “cada coisa é para mim tal como ela me parece e é para você assim como lhe parece” (*Theaetetus*, 125a). Podemos compreender conjuntamente essas duas frases partindo do pressuposto de que, para Protágoras, nenhuma resposta ou opinião sobre determinado assunto pode ser julgada correta com o respaldo de algum sentido abstrato ou absoluto, mas apenas em relação às necessidades e interesses dos indivíduos envolvidos na experiência. Sua frase no *Teeteto* (152b) complementada com a observação de que o vento poder parecer frio a uma pessoa, e não frio a outra, pois o frio tem a ver com a experiência individual; o vento tem que ser “experienciado” antes,

para que declarações sobre “qual é o caso” sejam possíveis e, sendo assim, que diferentes assuntos (*logoi*) sejam passíveis de ser verdadeiros (SCHIAPPA, 2003, p. 126). Enquanto Parmênides nega a realidade das qualidades contrárias e seu discípulo Platão as eleva ao mundo das formas, Protágoras considera que as qualidades são diretamente percebidas ou experienciadas pelos seres humanos, portanto, elas “são” o que são, não em algum sentido abstrato, mas relativamente às pessoas envolvidas na experiência (SCHIAPPA, 2003, p. 127).

Uma vez que várias pessoas podem estar na mesma experiência ou situação problemática, pode ocorrer de surgirem vários *logoi* sobre a solução de determinado assunto e na elaboração da *homonioia*. É nesse ponto que as lições de Protágoras mais incidem, pois visam ensinar aos alunos o bom julgamento e a persuasão, permitindo o aprimoramento da capacidade de decidir entre os múltiplos e contraditórios *logoi* disponíveis, escolhendo o que melhor responde à situação experienciada. Os indivíduos que melhor desenvolverem suas capacidades sociais por intermédio da retórica serão capazes de reconhecer e convencer os demais sobre os melhores *logoi* e a melhor conduta a ser tomada, ou, então integrar os discursos formando um novo caminho e uma nova perspectiva de ação (JARRAT, 1998, p. 26).

Esse processo culmina na formação da *homonioia* tão cara ao pensamento Sofista, mas podemos nos perguntar: como se dá esse processo de transição de julgamentos individuais para a constituição de uma identidade coletiva de pensamento? Adotando o pressuposto protagoreano de que todos têm capacidade para opinar a respeito dos assuntos da sociedade, temos que o julgamento feito por cada um dos indivíduos fornece base material para o surgimento de uma visão de mundo. Opera-se então uma seleção contínua de julgamentos individuais, de maneira que apenas os que resistirem ao teste da experiência serão validados e mantidos, permanecendo nessa condição somente enquanto a comunidade os considerar adequados. Sendo assim, não se faz necessário um reino inacessível e transcendente que garanta o valor dos conhecimentos que produzimos no mundo concreto. Tudo o que precisamos admitir são as diferenças de valoração e, portanto, a validade dos julgamentos feitos por diferentes pessoas (OEHLER, 2002, p. 210).

Dizer que o vento pode ser frio para uma pessoa, e não frio para outra, mostra que para Protágoras é desnecessário determinar quaisquer verdades acima das aparências, pois o importante é a negociação sobre cursos de ação úteis, os consensos que formam os *nomoi*, para a sociedade ou para um grupo de pessoas, consideradas as

suas diferentes percepções sobre o mundo (JARRAT, 1998, p. 50). Todo julgamento, então, é uma reivindicação válida da verdade, sendo nada além de uma experiência sobre como a realidade parece para uma pessoa ou sociedade; se os consensos formados por esses julgamentos forem úteis na resolução dos problemas, eles se manterão, mas, quando falharem, serão descartados por lhes faltar uma apreciação positiva. Vemos assim que, ao invés de “intuições pessoais e idiosincrasias”, o debate democrático faz surgir um “sistema de declarações”, consensos, que são úteis para o homem em sua vida no mundo concreto (OEHLER, 2002, p.221).

É nesse contexto que devemos entender outra frase de Protágoras no *Teeteto* (167c): qualquer coisa que uma cidade julga ser justa e boa será, de fato, justa e boa para essa cidade enquanto essa opinião for mantida. Os consensos formados pelo coletivo podem ser empregados para “liderar e moldar a vida de cada indivíduo”, compreender as coisas no mundo, resolver problemas, instituir leis e normas que se adequem às necessidades; esses consensos, no entanto, são plásticos, correspondendo à natureza dinâmica da realidade concreta; eles tentam dominar o fluxo das coisas, mas esse domínio é provisório (OEHLER, 2002, p.221). A duração dos consensos é diretamente proporcional à sua capacidade de manter a *homonoia*, a identidade de pensamento. Na medida em que as opiniões e experiências individuais iniciam um processo de questionamento acerca da validade e utilidade desse consenso, tem início novamente o processo de investigação, discussão e deliberação. Essa revisão contínua dos consensos a respeito dos valores, normas, ideias, conhecimentos e suas possíveis refutações produz a verdade correspondente a determinada sociedade em um tempo preciso (idem, p. 213).

Ideias com verdade, beleza e bondade não são formas metafísicas que olham para o mundo como se fossem oriundas dos deuses; elas são fins experimentais que nós continuamente revisamos. São assim também as situações problemáticas que se apresentam a nós na realidade concreta, cuja solução depende de nossos julgamentos baseados na experiência, comunicada e compartilhada. A retórica surge desses pontos que obstruem nosso esforço para solucionar determinado problema ou julgar determinada situação, quando nossos hábitos são frustrados, nossos objetivos não são claros e nossos métodos, opacos; quando somos instados a debater e deliberar sobre cada passo que damos na direção de uma realidade que está se processando no tempo (CRICK, 2010a, p. 188).

Nesse contexto, os *dissoi logoi* propostos pelos princípios protagoreanos tornam-se uma “doutrina do julgamento razoável” que ocorre por intermédio de discussões dialéticas amparadas nas múltiplas visões que os indivíduos apresentam sobre determinada questão, e que são constantemente testadas, rejeitadas, modificadas e enlaçadas por meio da ação experimental dentro de um ambiente em mudança. Os *dissoi logoi* não devem ser entendidos simplesmente como constatação da divergência entre as pessoas, pois enfatizam o fato de que uma “ação produtiva” deve sempre ser precedida pelo debate inteligente que, alicerçado na riqueza de conhecimentos disponível, produz resultados desejáveis. Tal concepção pressupõe que pessoas ou grupos em discordância têm potencial para chegar a uma hipótese que poderá satisfazer a todas as partes envolvidas, desde que testada em ação cooperativa (CRICK, 2010a, p. 36).

Vemos assim que, diante da pluralidade indefinida de representações individuais, deve haver uma norma que represente a medida da utilidade e conveniência das opiniões, e essa norma é a coletividade (GUTIERREZ, 1965, p.23). Um juízo somente é válido em determinada relação, a qual deve ser interpretada como social, relativamente a cada sociedade, a cada *polis*. Para Protágoras, o bem e o mal, o belo e o feio podem apresentar múltiplas formas, dependendo de quantas sociedades existirem (idem, p.25). A convenção muda quando o muda ambiente; desafios inesperados tornam velhas convenções obsoletas e exigem novas convenções. É no momento da mudança que a retórica exhibe seu valor progressivo.

O que encontramos em Protágoras é uma tentativa de moderar e controlar o ritmo da mudança social por meio de uma sensibilidade retórica que leva em conta o apropriado e o possível, simultaneamente. Protágoras reconhece a importância de reafirmar as verdades presentes na cultura, antes de tentar transcendê-las em direção ao “melhor e mais sadio estado do ser”, no qual a natureza do que é sadio para cada sociedade é determinada não por um ideal fixo, mas pelas qualidades da experiência. Protágoras expressa uma visão diacrônica da verdade, a percebendo como um processo de crescimento e desenvolvimento experimental ao longo do tempo e no interior de uma comunidade compartilhada, e podemos dizer que é neste sentido que seu pensamento exprime o “espírito da democracia retórica” (CRICK, 2010a, p. 25).

Tomados em conjunto, os argumentos de Protágoras revelam o reconhecimento da natureza contraditória da realidade, na qual se busca uma forma de selecionar, entre os inúmeros *logoi* disponíveis, certas proposições que podem ser convertidas, por intermédio da comunicação e da persuasão, em um consenso socialmente útil

(JARRAT, 1998, p. 26). O problema de formar os consensos e as decisões corretas deve ser posto como algo que corre em um contexto social e político determinado, pois as decisões são coletivas (HAVELOCK, 1957, p. 170). É por essas razões que Protágoras recomenda um curso de ação: uma educação no *logos* para cada cidadão, ou seja, uma formação na persuasão, no discurso e na razão – uma educação retórica.

Protágoras e os demais Sofistas arquitetam a formação do indivíduo no espaço aberto à discussão que a democracia oferece. Para que esse espaço público seja democraticamente útil, conteúdo, devemos educar os indivíduos, e essa educação vai além da discussão sobre livros ou construção de escolas; consiste sobretudo na tomada de consciência pelas pessoas de que a *polis* é cada uma delas, e de que o destino da cidade depende do que elas pensam, fazem e decidem (CASTORIADIS, 2002, p. 312). Em suma, a educação consiste em participação na vida da comunidade, nos âmbitos político, social e cultural.

O clima democrático combinado com a educação retórica oferecida pelos Sofistas, especialmente Protágoras, oferece aos cidadãos a possibilidade de deixarem de ser “piedosos servos da tradição”, “marionetes indefesos da vontade divina”, caminhantes que vagam sob os domínios das correntes do *Lógos*, para serem ativos participantes na elaboração da história, dos consensos, por intermédio da intervenção da retórica, o principal instrumento de poder em qualquer cultura verdadeiramente política (CRICK, 2015a, p. 65).

No terreno democrático, império do tirano *lógos*, o discurso não é apenas uma maneira de manter a convenção, dar ordens aos subordinados ou para elogiar os governantes; o discurso é um meio pelo qual os cidadãos coordenam a ação voluntária por meio da persuasão nos momentos de julgamento (CRICK, 2015a, p. 66). A retórica Sofista entende que o mundo no qual reina o tirano *lógos* não é campo singular de discurso esperando para ser descoberto e distinguido de sua contraparte aparente, mas, sim, o espaço dos *dissoi logoi*, espaço humano de criações linguísticas que competem incessantemente entre si (POULAKOS, 1995, p. 188). Essa nova ordem, com o respaldo da democracia, evidencia uma estrutura de poder fundamentada menos em atos de votação particulares do que em pressupostos compartilhados, sendo os seres humanos a medida de todas as coisas; as melhores medidas são produzidas por meio do confronto e da reconciliação entre diversas perspectivas, e a retórica é a primeira entre as artes do *logos*, pois é por seu intermédio que se constitui, se critica e se transforma o poder (CRICK, 2015a, p. 65).



#### 4.2.2 Górgias e a soberania do *lógos*

Apesar de não ser mencionado pelos doxógrafos como participante ativo da política de Atenas, como foi Protágoras, que teve grande influência sobre Péricles, Górgias impactou significativamente a cultura política da Grécia antiga por formar os indivíduos por intermédio da retórica, visando as discussões democráticas que ocorriam nas assembleias e os embates jurídicos que se davam nas cortes. Os discursos produzidos pelo filósofo de Leontini serviram como modelos a serem seguidos para que os indivíduos pudessem se defender nos tribunais de justiça – nomeadamente atribuindo as ações de alguém a forças que são externas à própria pessoa – e, concomitantemente, oferecendo uma descrição casual e detalhada dos efeitos que as palavras persuasivas e as imagens surpreendentes possam ter sobre a *psique* humana e seus julgamentos (CRICK, 2015a, p. 80). O peso do conceito de *homonoia* e do poder exercido pelo *lógos* na vida dos indivíduos revela-se nos escritos de Górgias, quando tomamos para análise um de seus textos que chegaram até nós, o *Elogio de Helena*.

Nesse texto, Górgias inicia sua argumentação afirmando que compete a ele dizer o que é justo e refutar aqueles que detrataram Helena, mulher sobre a qual são uníssonos e unânimes os créditos concedidos pelos poetas e a fama carregada por seu nome, que traz à lembrança acontecimentos lamentáveis. O que eu pretendo ao dar uma lógica ao discurso, continua Górgias, é libertar da culpa aquela que sofre por tão má reputação, desmascarando aqueles que a caluniam e mostrando a verdade, para fazer cessar a ignorância (DK 82B11, 2).

Consistente com o esforço Sofístico para tomar um mito objeto de análise, o tornando passível de crítica e alteração, Górgias torna a mítica Helena uma ré a ser defendida por seu discurso em um tribunal fictício (CRICK, 2015a, p. 81). O início do Elogio já mostra a intenção de seu autor: questionar uma *homonoia*, um consenso que se tinha a respeito de Helena e, assim, produzir uma nova identidade de pensamento, uma nova opinião a respeito dela. Por intermédio de um elogio, o projeto de Górgias é produzir outra Helena, a qual surge por obra da capacidade de tornar favoráveis as opiniões ou as práticas que poderiam confrontá-lo (CASSIN, 1990, p. 78 - 79).

Górgias destaca, então, os possíveis motivos para o embarque de Helena para Troia. O primeiro motivo é de que ela teria abandonado sua terra devido à influência dos deuses, do destino e pelos decretos da Necessidade. Caso tenha sido esse o motivo, não deveríamos culpar Helena, mas os deuses, uma vez que é impossível aos homens

impedir um desejo divino. Tal afirmação é comprovada pelo filósofo de Leontini, ao afirmar que é da “natureza das coisas” não ser o mais forte detido pelo mais fraco, mas sim aquele que está em desvantagem de força ser conduzido e comandado pelo mais forte; uma vez que os deuses são mais poderosos que os homens, tanto em força quanto em sabedoria, Helena não poderia resistir a tamanha influência. Sendo assim, libertemos Helena da infâmia e culpemos os verdadeiros responsáveis, os deuses (DK 82B11, 6).

É digno de ressalva afirmar que Górgias toma o termo Necessidade como *anáankê*, ou seja, não se referindo a uma necessidade física, mas como necessidade do destino, ditada pelo desejo dos deuses. Assim, se foram os deuses que fizeram Helena cometer o erro, então a falta deve recair sobre os deuses, não sobre ela. Tomando esse pressuposto, Górgias emprega antíteses para colocar em descrédito a opinião dos poetas, os oradores responsáveis por fazer emergirem a primeira *homonoia* a respeito de Helena. Os poetas não podem culpar Helena e elogiar os deuses, quando está claro que eles a manipularam como a um fantoche. Os poetas deveriam eliminar os deuses de suas histórias para poder atribuir a Helena o erro de suas ações, ou então reconhecerem que os deuses são imorais por forçarem os homens a cometerem atos que violam as normas morais de comportamento aceitas (CRICK, 2015a, p. 82).

A segunda hipótese apresentada por Górgias diz que Helena poderia ter sido levada a força por Páris, sendo “não apenas ilegalmente forçada, mas também injustamente ultrajada”. Caso tenha sido esse o motivo, devemos então culpar quem a raptou e ultrajou. Sendo assim, seria objeto de reprovação o bárbaro que cometeu esse ato infame, devendo ser pelo discurso declarado culpado; pela lei votado ao ostracismo e pela ação sofrer um castigo. Quanto a Helena, que foi por culpa de Páris exilada da própria pátria e privada de seus amigos, devemos nos apiedar de sua situação, ao invés de a difamar (DK 82B11, 7).

Górgias apresenta uma terceira hipótese aventada para justificar a fuga de Helena para Troia: ela poderia ter sido convencida pelo *lógos*, pelo discurso que enganou sua mente. Nesse caso, não é muito difícil livrá-la da acusação, pois o *lógos* é um “senhor soberano que com um corpo diminuto e quase imperceptível leva a cabo ações divinas”. O discurso pode deter o medo, assim como afastar a dor; pode provocar a alegria e tornar mais intensa a paixão (DK 82B 11, 8). A palavra tem uma força mágica que fascina o espírito, o convence e o transforma por encantamento (DK 82B 11, 10). Para Górgias, se todos a respeito de tudo conservassem na memória tanto o passado como o presente e pudessem antever o futuro, o discurso não seria o que é (DK

82B11, 11). Entretanto, sendo a opinião “incerta e inconstante”, ela lança aqueles que dela se servem, por vezes, em situações problemáticas. Por isso, temos todos os motivos para pensar que Helena pode ter sido seduzida contra sua vontade, pelo discurso, e arrastada por essa força poderosíssima a cometer o erro (DK 82B11, 12).

Ao ligar o discurso ao tempo, Górgias destaca o caráter provisório e situacionalmente determinado da opinião, pois, se todos guardassem o passado e o presente e soubessem o que há de vir no futuro, o discurso não teria essa mutabilidade e essa necessidade de ser refeito e readaptado de acordo com o momento vivido. Ressaltando a imprevisibilidade do tempo, o filósofo de Leontini aborda a noção de *kairos*, tão cara ao pensamento Sofista. No contexto dos princípios Sofistas, a noção de *kairos* postula que o discurso existe no tempo e é elaborado e proferido como uma “formulação espontânea” e uma resposta constituída de maneira rápida a uma nova situação que se desenrola num presente imediato e não previsível. O orador que atua com a consciência do *kairos* responde a determinada situação que escapa ao seu controle total, fala no instante e aborda cada ocasião em sua particularidade e singularidade (POULAKOS, 1995, p. 61).

O discurso persuade a mente, a forçando tanto a acreditar no que foi dito como a consentir com o que é feito (DK 82B11, 12). Na disposição dos espíritos, o discurso tem a mesma força que os medicamentos, os quais expulsam do corpo certos humores, suprimem as doenças e até mesmo a vida. O discurso age do mesmo modo, podendo inquietar os indivíduos, encantar, atemorizar, incutir coragem e ainda, mediante persuasão, envenenar e enfeitiçar os espíritos (DK 82B11, 14). Sendo assim, caso Helena tenha sido convencida pelo discurso, não é culpada e nem agiu contra a lei.

O quarto motivo apresentado sugere a hipótese de Helena ter cometido o ato por causa de *Eros*, o amor. Górgias argumenta que, por intermédio da visão, a mente é afetada em seu comportamento habitual. Sempre que alguém vê algum equipamento bélico, fica perturbado e pode fugir do potencial perigo, como se ele fosse real, pois o medo bloqueia e destrói a lucidez (DK, 82B11, 16). Já os pintores, que modelam com perfeição um corpo ou até mesmo uma figura, provocam deleite e contemplação agradável a quem aprecia sua obra (DK, 82B11, 18). Portanto, Helena pode ter sentido tamanha afeição pelo corpo de Páris que sua mente entrou em combate com o próprio *Eros*. Ora, sendo o Amor um deus, como poderia Helena, simples mortal, rejeitá-lo ou afastá-lo? Se tratarmos o amor como uma doença humana ou um erro da inteligência,

como podemos julgar o ato de Helena como uma falta, se é antes de tudo um infortúnio? (DK 82B11, 19).

Como podemos considerar justa a condenação de Helena, se ela fez o que fez por ter se apaixonado, persuadida pelo discurso, arrastada pela violência ou forçada pelos deuses, questiona Górgias. Dito isso, o filósofo de Leontini conclui dizendo que o discurso que proferiu afasta a desonra que pesava sobre uma mulher, destrói a injustiça e a ignorância de uma opinião, ao mesmo tempo em que faz um elogio a Helena, consistindo também em um divertimento para ele mesmo, o autor do discurso (DK 82B11, 20-21).

Um dos aspectos que o discurso de Górgias revela é a instabilidade do *lógos*. Ao mostrar que Helena pode ser inocente, toda uma tradição de poetas e de pessoas teriam que mudar sua opinião a respeito dela, chegando a outro consenso sobre sua postura. Isso mostra que, para Górgias, uma opinião, um consenso pode ser derrubado por outro, no decorrer do tempo; nenhum consenso pode prevalecer para sempre (POULAKOS, 1995, p. 67). O texto de Górgias oferece uma “esplêndida demonstração” de como uma opinião amplamente aceita pode ser formada sem fundamento; nenhum argumento, consenso ou posição, não importa quão arraigado seja, pode dominar uma audiência para todo o sempre (CRICK, 2015a, p. 90). Ao operar com as polaridades do discurso, especialmente sua força e fraqueza, a retórica explora o caráter contraditório da linguagem, inventando reversões e violando suas regras; é por isso que, para Górgias, o discurso é um divertimento (POULAKOS, 1995, p. 71).

Ao provar a inocência de Helena, Górgias retrata o tirano *lógos* como possuidor de uma força a que é impossível de resistir (POULAKOS, 1995, p. 139). Essa força reside em dois poderes: o poder de produzir (*poiesis*) e o poder de agir (*práxis*). Ao olharmos o *Elogio* como um instrumento utilizado por Górgias para ensinar a seus discípulos, a obra evidencia o poder da retórica para produzir uma audiência por meio da palavra, moldando e manipulando os indivíduos para dentro de uma “forma ideal” pensada, prevista e fabricada pelo orador. O ato de Górgias também pode ser visto como uma ação deliberada, um *lógos* disseminado e composto tanto para seu próprio divertimento como também para servir de contribuição para a cultura grega (CRICK, 2015a, p. 80). Para respaldar essas afirmações, devemos entender a função política da retórica gorgiana, na qual os seres humanos adquirem e mantêm o poder político apenas por serem as únicas criaturas que possuem a capacidade de canalizar os poderes do

*lógos* e agir com excelência em um mundo que está sempre em mudança, sendo feito e refeito de acordo com sua própria visão (CRICK, 2015a, p. 81).

Considerando o objetivo de nossa discussão, devemos destacar que a argumentação de Górgias faz emergir um poder ainda mais importante do tirano *lógos*: o poder de construir uma unidade de pensamentos, sentimentos e opiniões. O *lógos* tem a capacidade de expandir nossa experiência para além de nossa percepção individual, produzindo um sentimento de comunidade, uma concordância, uma identidade de pensamento, um consenso. É assim que Górgias procede ao colocar perante os olhos do público sua opinião, sua percepção a respeito do caso de Helena. A persuasão que produz a *homonoia* deve ser entendida como uma “apreciação inteligente” e, de certa forma, compreensiva das relações entre as pessoas e delas com seus ambientes, para que o discurso seja capaz de falar e, mesmo que de maneira potencial, transformar hábitos, impulsos, emoções, opiniões (CRICK, 2010a, p. 74). Transpostas para o campo democrático, essas ideias sugerem que a formação dos consensos que constituem a sociedade deve ser um “empreendimento cooperativo” que repousa na persuasão, a habilidade de convencer e ser convencido para produzir uma mente comum, uma identidade de pensamento resultante da comunicação, da livre troca de ideias individuais (idem, p. 62).

Ao posicionar sua argumentação contra o que os textos dos poetas diziam sobre Helena e, assim, expressar uma nova maneira de olhar para o fato, Górgias ressalta a suscetibilidade das pessoas à palavra do outro, mostrando que pode haver muitos pontos de vista sobre determinado acontecimento, e que os indivíduos podem dar força àqueles que se harmonizam com a situação ou àqueles que se mostram mais úteis (POULAKOS, 1994, p. 56). Se apenas repetisse à sua audiência o que já foi dito sobre Helena, sua argumentação teria credibilidade, mas não traria novas percepções e posições sobre o assunto. Com esse posicionamento, o *Elogio* sugere que o palco da retórica é o possível, aquilo que ainda não ocorreu (idem, p. 63). A atuação da retórica está no incerto, no novo que se apresenta inesperadamente, na situação problemática que aparece repentinamente. Novos pensamentos, novas percepções e novas ideias despertam nossa atenção de uma maneira impressionante, não apenas por não termos nos deparado com elas anteriormente, mas por nos oferecerem maneiras inéditas de nos percebermos no mundo. Em contrapartida, as coisas com as quais estamos familiarizados condicionam nossas respostas, restringindo assim nossas ações e nos impedindo de criar (idem, p. 64).

Assim como Protágoras, Górgias ensina que a realidade concreta é o terreno dos argumentos que podem se contrapor; que um mesmo assunto pode suscitar diversas opiniões; que o mundo é feito pelo embate entre posições contrárias, bem como por sua harmonização para a produção da *homonoia*, o que viabiliza não só a conciliação das impressões e experiências individuais, mas também a ação conjugada e coordenada, devidamente deliberada por cada indivíduo que compõe a sociedade. O *lógos* é o soberano que age sobre todos os corpos e mentes, uma ferramenta capaz de gerar ideias, e consensos nunca imaginados, que servem como meios práticos para a superação dos problemas e obstáculos compartilhados por uma comunidade. O *lógos* é a criação, a crítica e a defesa de tais consensos por meio de atividades vitais para a constituição e o progresso das sociedades, bem como dos indivíduos que nelas habitam (CRICK, 2004, p. 178).

#### 4.2.3 Hípias e a nova face do *lógos*

Para entendermos a posição de Hípias a respeito do poder exercido pelo *lógos* na realidade concreta, voltaremos a uma questão apresentada no capítulo anterior, a conjugando com a análise de uma passagem no *Hípias Maior*, obra que Sócrates e o filósofo de Elis buscam a definição de belo.

Vimos que Hípias considera o *nómos*, a convenção e as leis como algo que violenta a natureza das coisas, pois ao formar uma opinião comum, que a sociedade considera correta e a utiliza para orientar as relações humanas nesse ambiente, na maioria das vezes as singularidades de determinados casos e experiências podem ser sobrepujadas ou até mesmo ignoradas para a formulação de uma identidade de pensamento. Em certos casos, a opinião comum não está em consonância com a realidade concreta, ficando em desacordo com verdade, segundo Hípias.

Esse posicionamento de Hípias difere em grande parte do que pensam seus dois companheiros, Protágoras e, em especial, Górgias. Em seu *Tratado sobre o não-Ser*, o filósofo de Leontini é um dos primeiros a opor a opinião comum à ciência dos naturalistas, para quem a verdade de determinado julgamento ou enunciado é diretamente proporcional à sua coincidência com o real. Para Górgias, como vimos no capítulo anterior, a verdade ou aquilo que é verdadeiro não resulta do contato com um Ser uno, mas resulta dos debates, das discussões e do exame crítico das posições apresentadas pelos discursos dos indivíduos. Hípias considera em sua análise tanto a visão dos naturalistas quanto o valor da simples opinião que se concretiza no consenso

entre os homens. Ele não considera científico qualquer julgamento que se diz verdadeiro, mas que não se possa submeter à verificação de sua concordância com a realidade concreta (DUPRÉEL, 1948). Para Hípias, a opinião científica tem valor superior à opinião comum sobre a qual a *homonoia* é construída. Contudo, ele acredita que o poder desses consensos obtidos via embate, deliberação e acordo entre opiniões comuns é de vital importância para a atuação dos homens em sociedade, para julgar e emitir uma percepção a respeito das coisas no mundo, como veremos a seguir.

Sócrates e Hípias iniciam sua busca pela definição do belo em *Hípias Maior* partindo do pressuposto de que “a justiça, a sabedoria etc. são algo”, pois os justos, os sábios não seriam o que são caso elas não fossem algo. O filósofo de Elis dá seu assentimento a afirmação de Sócrates e ambos estendem esse pressuposto à noção de belo (*Hípias Maior*, 287c). Eis que surge uma dificuldade: Sócrates questiona Hípias a respeito do que é o belo; o filósofo de Elis diz que, se alguém faz uma pergunta como essa, está interessado em descobrir algo além do que é belo. Sócrates corrige Hípias afirmando que o que se busca não é o que é belo, mas o que é o belo. O filósofo de Elis responde que não vê nenhuma diferença entre o que é belo e o que o belo é (*Hípias Maior*, 287d).

Hípias explica a Sócrates que o belo é uma bela virgem (*Hípias Maior*, 287e). Sócrates estende a predicação do termo belo, tal como tomada por Hípias, afirmando que, sendo assim, também é bela uma égua, uma lira e até mesmo um pote, quando muito bem feito por um oleiro (*Hípias Maior*, 288c e seguintes). O filósofo de Elis ressalta que, mesmo que consideremos belo o pote muito bem fabricado, ele já não o seria, se comparado a uma virgem, ou uma égua, ou então a todas as belas coisas (*Hípias Maior*, 288e). Sócrates retruca com a seguinte resposta apropriada a quem faz esse tipo de questionamento: meu caro, diz ele, não tens conhecimento do que disse Heráclito, que o mais belo dos macacos é feio se comparado à raça humana, e que o mais belo dos potes é feio se comparado à mais bela virgem? (*Hípias Maior*, 289).

Com habitual ironia, Sócrates diz que, se alguém ouvisse Hípias dizer tais coisas, cairia em riso, pois a pergunta era sobre o que é o belo em si mesmo, e não a respeito de algo que pudesse ser tomado como belo num instante e, em outro, ser classificado como feio (*Hípias Maior*, 289c). Diante de tal dificuldade, eles partem em busca de uma nova definição de belo, ao que Hípias conclui que o belo seria aquilo que é apropriado (*Hípias Maior*, 290c). Sócrates derruba tal afirmação dizendo que, se esse fosse o caso, para uma bela sopa servida num belo pote, deveria ser utilizada uma colher

feita de madeira de figueira, que é mais apropriada, mas não tão bela quanto uma colher feita de ouro. Sendo assim, o apropriado não pode ser o belo (*Hípias Maior*, 291b).

Hípias argumenta que há algo que se considera mais belo, sempre e em toda parte e para todo ser humano: ser rico, saudável e ser objeto de honra dos gregos, dar um belo funeral aos pais e ser belamente sepultado pelos próprios filhos (*Hípias Maior*, 291d). Sócrates replica dizendo que, se isso é belo para todos, então podemos dizer que para Aquiles era belo ser enterrado depois de seus pais e de todos os demais nascidos dos deuses. Hípias nega, dizendo que não afirmou isso tendo por base os deuses (*Hípias Maior*, 292). Então, de acordo com Hípias, diz Sócrates, o que é feio para alguns heróis filhos de Zeus, tais como Tântalo, Dárdamo e Zeto, é belo para Pélops, humano e mortal? Hípias concorda (*Hípias Maior*, 293b). Então Sócrates diz que não queremos saber o que é belo para um e não para outro, mas o que é o belo em si (*Hípias Maior*, 293c).

Uma nova empreitada é feita e ambos chegam à conclusão provisória de que o belo é aquilo que tem a capacidade de ser útil. Sendo assim, os olhos seriam belos apenas enquanto servem à visão (*Hípias Maior*, 295c). Pode-se dizer o mesmo de veículos terrestres, animais, ferramentas, música, leis, que são belos dependendo do caso, sob determinado propósito e tempo, quando possuem a capacidade de fazer algo útil (*Hípias Maior*, 295d). A refutação é dada em seguida, pois, se possuir a capacidade de fazer algo útil é o belo, então ser incapaz é tomado como o feio. Sendo assim, aquele que age mal e comete erro, sendo incapaz de fazer isso, não o faria; o que acarreta a conclusão de que quem age mal e comete erros o faz por ter a capacidade de ser útil para realizar o mal (*Hípias Maior*, 296c). Diante disso, Sócrates conclui que a capacidade e o útil estão muito longe de ser o belo (*Hípias Maior*, 296d).

Sócrates propõe a Hípias que considerem o belo como aquilo que nos faz sentir prazer, mas sem incluir todos os prazeres, somente os que dizem respeito ao sentido estético, os quais experimentamos por meio da audição e da visão (*Hípias Maior*, 297e); Hípias concorda, e Sócrates acrescenta que belos costumes e belas leis são belos por serem prazerosos aos ouvidos e à visão (*Hípias Maior*, 298b). Mas alguém pode indagar se o que nos dá prazer por meio de outros sentidos – como o que envolve o alimento, a bebida, as relações sexuais etc. – não pode ser também qualificado como belo? Hípias diz que, se forem assim questionados, responderão que há prazeres igualmente muito intensos nos outros sentidos (*Hípias Maior*, 298e). Sócrates destaca que uma pessoa poderá indagar por que não nomear como belo as coisas que dão prazer por intermédio



de outros sentidos, ao que Sócrates responde dizendo que, se disserem que um cheiro é belo ao invés de agradável ou que um alimento é belo no lugar de prazeroso, todos os indivíduos zombariam deles. Alguém poderia afirmar, porém, continua Sócrates, que entende o motivo de se envergonharem de afirmar que tais prazeres são belos, porque as pessoas julgam que não são, mas o que ele e Hípias estão querendo saber não é o que as pessoas comuns julgam ser belo, mas o que é o belo (*Hípias Maior*, 299b).

Hípias percebe que Sócrates está procurando responder “que o belo é algo de tal tipo que jamais parecerá feio em parte alguma, a pessoa alguma” (*Hípias Maior*, 291d). Essa percepção é atestada quando Sócrates diz que busca o “belo ele mesmo”, por meio do qual tudo o que é agregado passa a ter sua propriedade, tudo passaria a ser belo, podendo ser uma pedra, um bastão, um homem ou deus, todo ato e toda aquisição de conhecimento (*Hípias Maior*, 292d).

Como se sabe, o diálogo termina em uma aporia, e os dois interlocutores não conseguem chegar a um consenso sobre o tema em pauta. A dificuldade para chegar a uma definição do que é o belo se dá, em grande parte, pela divergência entre o pensamento platônico e os princípios hipianos a respeito das formas, as ideias de justo, de belo etc. Platão entende que a definição de tais ideias reside em um plano à parte do mundo concreto, em um espaço habitado pelo que é imutável, onde há sempre o mesmo para todos os objetos, pessoas, julgamentos, opiniões e conhecimentos predicados com tal adjetivo, como bem atestam as afirmações de Sócrates no diálogo.

Para Hípias, deve haver uma ideia geral do que seja o belo, ou seja, um ser, uma forma que reúna as verdadeiras qualidades do belo; qualidades que sejam reconhecidas por todos e em todo lugar. Entretanto, essa forma geral não se mantém estática e apartada da realidade concreta, como acreditavam os eleatas, especialmente Parmênides. Como se vê no diálogo, trata-se de uma forma múltipla que agrega elementos diversos, dependendo do espaço, do tempo, da percepção comum e da experiência de cada um, verbalizada por meio da linguagem. As formas, portanto, são inseparáveis das experiências dos seres particulares que são capazes de agir (DUPRÉEL, 1948).

Assim, operando por intermédio de experiências particulares e em face de situações que requerem um juízo acerca do que são as coisas, os homens podem, por meio do *lógos*, chegar a um consenso, uma opinião comum e correta do que seja o belo. Apesar de essa opinião não ter respaldo científico, segundo Hípias, ela pode ser adotada como um “expediente utilitário” e, por isso, obter valor suficiente para dirigir uma ação eficaz (DUPRÉEL, 1948). A *homonoia*, então, se constitui pela percepção de cada um,

mediante compartilhamento, discussão e deliberação com outros indivíduos, podendo dirigir as ações no âmbito da sociedade; não tem o valor absoluto que possui a ciência, mas é suficiente para reger condutas (DUPRÉEL, 1948). Essa identidade de pensamento é construída pelos indivíduos agentes, levando em conta a natureza das coisas, o que for apropriado tanto às pessoas quanto às situações que a elas se apresentam, o ambiente, o tempo, a utilidade que tem para aqueles que são afetados pelo consenso obtido.

Na concepção hipiana, a tirania do *lógos* recebe uma nova face, de certa forma um reflexo de seu homônimo; impõe sua vontade a cada indivíduo, os levando a compartilhar, debater e deliberar sobre suas opiniões e experiências, em direção aos consensos necessários à vida em sociedade. Tendo por instrumento a retórica ensinada por Hípias, o *lógos*, por intermédio da observação e do debate, deve minimizar a distância entre as identidades de pensamento formadas pela opinião comum e a natureza das coisas, tal como elas se apresentam no mundo concreto, com suas múltiplas formas e nuances. Para Hípias, a realidade não é o reflexo de seres inertes, mas uma mistura de seres múltiplos que agem uns sobre os outros, constituindo um processo de influência mútua sem fim (DUPRÉEL, 1948).

#### **4.3 Dewey e a retomada da Sofística**

O embate travado na Grécia antiga entre *Lógos* e *lógos* influenciou a vida dos indivíduos e da sociedade, ecoando, bem mais tarde, no pensamento de John Dewey, cuja obra discute a importância da experiência na sociedade democrática.

Mais uma vez recorrendo ao recurso às origens, Dewey retoma a discussão iniciada entre Platão e a primeira geração de Sofistas para argumentar a respeito da noção de *experiência*. Tendo como ponto de partida a superação da dicotomia entre teoria e prática, conforme exposto no capítulo anterior de nosso trabalho, Dewey (1916/1959a, p. 288) ressalta que Platão e Aristóteles concordavam na identificação da experiência com interesses puramente práticos, especialmente aqueles ligados ao corpo e aos interesses materiais. Para eles, em contrapartida, o conhecimento existe livre da associação com a prática, tendo relação direta com interesses espirituais ou ideais; a experiência sempre subentende falta, necessidade, desejo, nunca bastando a si mesma.

Segundo Dewey (1916/1959a, p. 289), essa dicotomia era proveniente do fato de a filosofia ateniense ter se iniciado com a crítica aos costumes e à tradição como padrões para o conhecimento e a conduta dos homens. A intensificação do comércio e das viagens, as colonizações, migrações e guerras ampliaram o horizonte intelectual da

Grécia, ocasionando uma divergência considerável entre os costumes e crenças dos gregos com os de outros povos, razão pela qual as perturbações civis tornaram-se habituais em Atenas. Sendo os costumes e as explicações mitológicas incapazes de regular a vida da coletividade, os gregos buscaram nova fonte de autoridade para sua vida e suas crenças. Por entenderem que a experiência estava ligada aos costumes, recorreram a uma fonte mais elevada e abstrata, a razão (DEWEY, 1916/1959a, p. 303).

Os filósofos gregos procuraram mostrar a natureza instável e insuficiente da experiência, de modo a legitimar a supremacia da razão. É nesse contexto que devemos entender o Mito dos Metais de Platão, bem como a afirmação platônica de que os filósofos devem comandar os demais homens, que os negócios humanos devem ser orientados pela “inteligência racional” e não “pelos hábitos, apetites, impulsos instintivos e emoções”. Somente a razão pode assegurar o império da unidade, da ordem e da lei, e a escolha de um governo da racionalidade significa rejeitar a multiplicidade, a discórdia e a decadência da sociedade (DEWEY, 1916/1959a, p. 289).

A experiência não oferece nada de bom à coletividade, uma vez que é desprovida da razão (DEWEY, 1916/1959a, p. 290). A experiência tem um vínculo intrínseco com o que é mutável, incerto, múltiplo, o que varia com o tempo. Sendo assim, o material provindo da experiência é variável e inseguro, e, por ser instável, é anárquico. Nessa linha de pensamento, a experiência não é algo com que o homem possa contar para se orientar, pois ela varia de pessoa a pessoa, de dia a dia, de território a território. A conexão da experiência com o que é múltiplo, com as coisas particulares, também ocasiona conflitos entre os indivíduos, entre seus atos e suas opiniões, fomentando crenças e posições contrárias (DEWEY, 1916/1959a, p. 291).

Por não conseguirem lidar com a particularidade e a variabilidade da experiência e por preferirem se envolver com o abstrato, com a razão e o terreno das ideias, filósofos como Platão suprimiram a possibilidade de cada indivíduo ser um agente ativo nos assuntos concernentes à sociedade, e conferiram a poucos – aqueles que possuíam a tão apreciada faculdade racional – a direção dos demais e a escolha do que é melhor ao agrupamento. Dar à experiência, que é tão comum e passível de ocorrer com todos os seres humanos, a legitimidade para orientar as ações dos homens seria, antes de mais nada, concordar implicitamente com a afirmação de que todos os indivíduos podem tomar parte nas discussões sobre o destino da *polis*, que todos podem ter algo de bom a oferecer nesses debates, o que obviamente viria contrariar o pressuposto da raça de ouro nascida para governar. Platão não podia confiar na autoridade da tradição e dos

costumes, mas também se via impossibilitado de atribuir valor positivo ao que se vincula à realidade concreta e mutável, império de um *lógos* inferior.

É nesse contexto que Dewey (1970, p. 17) situa os Sofistas, que também sentiram a necessidade de criticar as instituições e os costumes existentes, mas adotando um novo ponto de vista. Ao invés de abandonarem o terreno da realidade concreta, valorizaram a experiência como fonte de criação e de reavaliação dos consensos que norteavam a vida dos cidadãos na *polis* democrática. Ao invés de excluírem das discussões a massa dos indivíduos, os Sofistas optaram por valorizar o “livre jogo da inteligência”, como bem atesta a admirável exaltação dos componentes da *polis* feita por Péricles em sua Oração Fúnebre.

Analisaremos a seguir as peculiaridades da concepção deweyana acerca da experiência e de sua importância para a sociedade democrática, considerando que sua argumentação pode ser interpretada como extensão e aprimoramento da discussão iniciada pelos Sofistas há vários séculos.

#### **4.3.1 Experiência**

O conceito de experiência em Dewey segue um entendimento muito próximo do que foi elaborado por alguns Sofistas, especialmente Protágoras e Hípias. A primeira declaração que o aproxima de Protágoras consta no ensaio *The postulate of immediate empiricism*, no qual afirma que “as coisas – qualquer coisa, todas as coisas, no uso ordinário ou não técnico do termo ‘coisa’ – são o que elas são experienciadas como”; desse modo, “se alguém deseja descrever alguma coisa verdadeiramente, tem por tarefa dizer o que é experienciado como sendo” (DEWEY, 1905/1977, p. 158).

Como afirma Crick (2010a, p. 105), Dewey, assim como Protágoras, aceita a “realidade” dos objetos experimentados como experienciados de acordo com a situação em que a experiência ocorre e com os significados que o sujeito envolvido nessa relação lhes imputa. Condizente com as ideias hipianas, Dewey (1925/2008a) considera que a experiência não pode ser considerada como algo à parte da natureza. O filósofo americano faz referência à distinção entre coisa-em-si, aquilo que não pode ser conhecido e que não está presente na natureza e fenômeno, aquilo que nos aparece, entendendo ser impossível separar as coisas, como elas realmente se apresentam na natureza, das coisas que aparecem em nossa experiência. Não temos como falar da natureza como algo distinto da vida humana, uma vez que tudo o que conhecemos e pensamos constitui a experiência. Não há como falar exclusivamente da experiência em

sentido puro e simples, pois a experiência é sempre relacionada a alguma coisa (CUNHA, 2012, p. 42).

Para apreendermos o significado de algo, não podemos separar a experiência de tal coisa da situação na qual essa experiência ocorre (DEWEY, 1925/2008a). Esse pressuposto deweyano enseja a ideia de que o conhecimento não pode ser apartado do contexto social, histórico etc. em que se conhece, nem da forma como foi descoberto pela pessoa que conhece (CUNHA, 2012, p. 43). Dewey compreende a experiência não como algo relativo exclusivamente a eventos que ocorrem na mente de observadores passivos, e sim como um processo natural que acontece sempre que seres humanos interagem ativamente com seu ambiente (SHOOK, 2002, p. 205).

Dewey (1920/1959b, p. 110) ressalta que os homens antigos usavam os resultados de suas experiências anteriores somente para estabelecer costumes a serem seguidos cegamente por todos. Se os costumes de determinada sociedade resultam das experiências dos antigos, as quais ocorreram em determinado contexto histórico, cultural, social, esses costumes não podem fornecer as respostas procuradas por quem, tempos mais tarde, pretende os utilizar para fazer a regulação de vidas situadas em contexto completamente diverso daquele em que se deram as experiências iniciais.

Dewey não compartilha das concepções platônicas, que põem a experiência pretérita no campo do erro e do abandono e erguem o império da razão como legítimo regulador da vida social. Para Dewey (1920/1959b, p. 111), assim como para os Sofistas, devemos nos pautar nas sugestões advindas das experiências passadas, desenvolvê-las e amadurecê-las à luz das “necessidades e deficiências” do presente; devemos ver tais experiências como passíveis de reconstrução por meio da análise dos seus êxitos e fracassos, para então responderem à situação presente para a qual são chamadas a contribuir. As experiências passadas não podem ser descartadas sem um trabalho prévio de seleção dos elementos úteis que irão servir à construção dos novos fins que a situação atual anseia.

Em conformidade com o pensamento Sofista, Dewey entende que o raciocínio, o exercício da razão por meio do qual se busca entender e elaborar ideias, fatos, atos e até mesmo juízos, é um tipo de “inteligência experimental” ligada ao mundo concreto (DEWEY, 1920/1959b, p. 111). Segundo Dewey, o intelecto é dado ao ser humano não para que ele investigue e conheça a verdade, mas sim para servir de orientação no mundo real (AMARAL, 2008, p. 59). É por intermédio dessa inteligência que os homens projetam os princípios, planos e ideias que guiarão suas ações. As hipóteses

levantadas por intermédio da deliberação devem ser postas em prática, tendo os seus efeitos avaliados; o resultado dessa avaliação é que vai indicar se a hipótese deve ser rejeitada, corrigida ou ampliada, caso falhem ou tenham sucesso em proporcionar a orientação requerida pela experiência presente (DEWEY, 1920/1959b, p. 111).

Dewey (1920/1959b, p. 112) e os Sofistas compreenderam que a inteligência não é algo inato, mas um constante processo formativo que exige observação das consequências dos atos de cada um e espírito aberto à aprendizagem e ao constante reajustamento. Sendo assim, todos podem empregar a razão e o método experimental para tomar parte nas discussões que têm por meta regular e nortear a vida comum dos indivíduos, tal como Péricles havia proclamado e Protágoras, sabiamente, defendeu em sua argumentação. Na medida em que os indivíduos possuem a oportunidade plena de interagir, discutir e deliberar em público sobre os problemas que envolvem a sua comunidade, sua inteligência se desenvolve. A noção deweyana de inteligência contempla uma capacidade prática de lidar com os problemas efetivos que a sociedade real apresenta cotidianamente (POGREBINSCHI, 2004, p. 51).

O crescimento individual, entendido como a capacidade de uma experiência cada vez mais rica e completa, não é algo que o ser humano possa exercitar sobre si mesmo, mas algo que depende da sociedade em que vive e que se amplia na mesma medida em que se amplia a complexidade do comportamento dos membros dessa comunidade (RORTY, 2006, p. 23). A experiência individual é fundamental para o desenvolvimento dos homens, mas apenas quando é compartilhada, formando valores e ideias comuns; é então que a experiência pode ser posta como o maior dos bens humanos (DEWEY, 1925/2008a, p. 158). E esse compartilhamento só pode ser efetivado por intermédio da comunicação no interior de uma organização social em que as potencialidades individuais estejam livres de constrangimentos externos, sendo estimuladas, sustentadas e dirigidas (DEWEY, 1970, p. 39). Em suma, essa meta só pode ser cumprida em uma sociedade verdadeiramente democrática.

#### **4.3.2 O poder do *lógos* na sociedade democrática**

Seguindo a linha traçada por Protágoras, Dewey afirma que o ser humano, quando começou a falar, não tinha conscientemente em vista os objetos sociais, nem os princípios gramáticos e fonéticos pelos quais regularia seu esforço comunicativo mais tarde. A linguagem cresceu por meio de balbucios não inteligentes, por gestos e pela pressão das circunstâncias. Quando a linguagem foi chamada à existência, operou não

para perpetuar as forças que a produziram, mas para modificá-las e redirecioná-las; sua criação foi ao encontro de antigas necessidades e abriu novas possibilidades; fez emergir uma demanda que surtiu efeito não apenas no discurso ou fala individual, mas também na vida comum, na comunicação, em conselhos e instrução (DEWEY, 1922/2003a, p. 58). Uma ampliação importante do poder do *lógos* foi dada na Grécia Clássica devido à democratização, forma de associação que rompeu com as maneiras tradicionais de falar sobre o mundo. Dewey acredita que os Sofistas e sua formação no *lógos*, imersos no contexto democrático, foram “sintomas da mudança do regime do costume para o regime da análise e do pensamento reflexivo”, o qual consubstanciava certa oposição entre os costumes sociais organizados em instituições e o processo de análise crítica inteligente (CRICK, 2010a, p. 86).

Como vimos em Protágoras, os homens não conseguem sobreviver sozinhos, e quando se agrupam, caso não tenham algo em comum, a existência fica ameaçada. Alinhando-se a essa consideração, a argumentação de Dewey (1970, p. 105) constata que, para um determinado número de pessoas formarem qualquer coisa que se possa chamar comunidade, uma associação qualquer, há que existir necessariamente valores apreciados em comum. Podemos estender a afirmação de Dewey dizendo que, para uma sociedade existir deve haver opiniões comuns a respeito das ações a serem tomadas na resolução de conflitos, acordos e *homonoia*, a identidade de pensamento que permita a determinado agrupamento sobreviver às contradições e problemas que vão surgindo. Sem esses requisitos, qualquer grupo social, classe, povo e até mesmo nações tendem a se fragmentar.

Como já foi discutido neste trabalho, a *homonoia*, alicerce de toda e qualquer sociedade, tem como núcleo as opiniões dos indivíduos. O indivíduo julga e vê o mundo à sua volta, assim como a sociedade a que pertence; ele compartilha com o grupo não apenas os hábitos inerentes a essa associação, mas também a sua visão de mundo (MURPHEY, 1922/2003a, p. XII). O homem vem ao mundo como indivíduo particular, mas sua sobrevivência depende das relações e associações que estabelece com outros indivíduos; é nesse processo que põe o indivíduo em contato com a realidade externa que se formam os costumes, as instituições, e o próprio homem (DEWEY, 1922/2003a, p. 45).

Assim como Protágoras, Dewey acredita que aquilo que chamamos de natureza humana não pode ser entendido como algo formado aprioristicamente. A escravidão, assim como a viu Aristóteles, e as distinções nativas da alma humana, como concebeu

Platão, se interpretadas como formas arraigadas à natureza humana, fornecem elementos para justificar a crença de que algumas pessoas são dotadas do poder de planejar, comandar e supervisionar, enquanto as demais possuem apenas a capacidade de obedecer e executar, como vimos argumentando (DEWEY, 1922/2003a, p. 79).

Para Dewey (1970, p. 111), quaisquer que sejam os elementos nativos que compõem a natureza humana, devemos observar que a cultura de um grupo em determinada época é formada sob a influência da distinção com outros grupos. O que Dewey queria dizer era que, se existe uma natureza humana, ela é essencialmente social, desenvolvida em um mundo formado pela herança cultural dos antigos, pelos fatos e acontecimentos do presente, pelas relações que os homens estabelecem entre si e pela experiência de cada indivíduo imerso nesse ambiente. Como a realidade concreta muda de acordo com o tempo, a natureza humana, fruto desse contexto, deve ser entendida como algo em constante mudança, não podendo assim ser definida de maneira apriorística (CUNHA, 2001, p. 44).

Para que o homem tenha essa natureza desenvolvida da melhor forma, há necessariamente que estar imerso em um ambiente que possibilite esse processo. Para Dewey, assim como para os Sofistas, a associação humana que pode proporcionar a melhor construção da natureza humana é a forma de vida democrática. Dewey (1941/1988, p. 227) considera que a democracia é um modo de vida orientado por uma fé nas possibilidades dessa natureza, na medida em que ela existe em todo ser humano sem distinção de raça, cor, sexo, nascimento e família, riqueza material ou cultural. Trata-se de uma fé que pode ser concretizada em forma de lei, mas apenas será efetiva quando colocada em vigor nas atitudes que os seres humanos adotam uns com os outros, em todas as circunstâncias e relações da vida cotidiana. A fé de Dewey pode ser traduzida como uma crença na capacidade de todos os homens para o discernimento (*judgment*) e a ação inteligente (POGREBINSCHI, 2004, p. 51).

A democracia tem por tarefa primordial desenvolver e assegurar a libertação sempre crescente da natureza humana (DEWEY, 1970, p. 261); deve ser um meio de estimular o pensamento original e evocar a ação deliberadamente ajustada e antecipada para lidar com novas forças (DEWEY, 1922/2003a, p. 49). De que modo a democracia realiza essa tarefa? Uma das peças essenciais para a consecução desse intento é a comunicação.

Como vimos, a linguagem é uma função natural da associação humana, e suas consequências dão significado e significância a outros eventos, tanto de ordem física



quanto humana (DEWEY, 1925/2008a, p. 138). A linguagem é comunicação e não expressão de algo antecedente; é o estabelecimento de uma relação cooperativa na atividade, viabilizando parcerias entre os indivíduos e permitindo que a experiência de cada um seja modificada e regulada por essa mesma associação (DEWEY, 1925/2008a, p. 142). A relação de nossos atos e experiências com os de outras pessoas em situações comuns revela a importância da comunicação como meio de direção social (DEWEY, 1916/1959a, p. 33). E a verdadeira ideia de direção social, para Dewey (1916/1959a, p. 39), consiste na formação de certa mentalidade comum, uma maneira de compreender coisas, eventos e atos que possibilitem a qualquer um participar eficazmente nas atividades associadas; eis a formação da *homonoia*.

Dewey (1916/1959a, p. 5) ressalta que os indivíduos não constituem um agrupamento social apenas por trabalharem com vista a fins comuns. Se aplicarmos essa ideia a uma máquina, cujas partes funcionam conjuntamente para a obtenção de um produto, vemos que nesse caso não há uma comunidade. Porém, se cada uma dessas partes tivesse conhecimento e domínio do fim comum e, mais ainda, interesse pela realização da meta proposta, regulando e ajustando sua atividade, estaríamos falando de uma comunidade. Para que isso ocorra, faz-se necessária a comunicação, pois cada parte precisa saber o que as outras almejam, precisa informar-se a respeito do andamento do trabalho e empenhar-se na formação de um consenso com as demais partes – afinal, é preciso que se disponha à comunicação.

O que Dewey quer dizer é que a comunicação é a fabricação de algo comum, mas isso não implica impor à mente de cada indivíduo uma referência e um significado equivalente, e sim criar comuns acordos, consensos para ação (CRICK, 2010a, p. 98); criar a *homonoia* necessária para a vida comunal. Essas identidades de pensamentos só são elaboradas quando a experiência individual é comunicada a outrem. Na medida em que nos associamos nesses empreendimentos comuns, as experiências particulares que os outros nos comunicam se fundem, de maneira imediata, com a experiência que resulta de nossa própria atuação (DEWEY, 1916/1959a, p.205).

Mesmo que o fator primacial do desenvolvimento humano seja o coletivo, a mente individual tem papel relevante na operação construtiva. Grande parte das invenções e das melhorias nas artes tecnológica, militar e política, tem sua gênese na “observação e engenhosidade de um inovador particular”. Todas se dão na realidade concreta com o propósito de melhorar a vida do grupo, mas a sua origem está na iniciativa de algum indivíduo que, em algum momento de iniciativa ímpar, desviou-se

dos modelos e padrões costumeiros (DEWEY, 1922/2003a, p. 165). A *homonoia* que dirige a vida em associação e as condições sociais muda quando as iniciativas do inovador particular são levadas a cabo mediante o assentimento dos demais (DEWEY, 1922/2003a, p. 170). Nesse contexto, comunicar não é o bastante: é preciso persuadir.

Para Dewey (1970, p. 215), o método democrático é o da persuasão por meio da discussão pública, o debate que acontece nos recintos legislativos, na imprensa, nas conversações particulares e nas assembleias públicas. Os conflitos que necessariamente emergem nesse contexto de debate, provenientes das diferentes opiniões e experiências dos diversos indivíduos participantes desse processo, só podem ser resolvidos pela aplicação dos métodos democráticos – consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência cooperativa (DEWEY, 1970, p. 260).

De acordo com Crick (2010a, p. 65), o problema do público democrático, para Dewey, é essencialmente um problema de comunicação, de necessidade de aperfeiçoamento dos métodos democráticos e das condições de debate, discussão e persuasão. O avanço dessas condições implica a existência de uma esfera pública que permita maior e mais efetiva participação de cada indivíduo e também o acesso aos métodos democráticos, que cada cidadão deve empregar para influenciar os pensamentos e comportamentos dos outros. É assim que a tirania do *lógos* se faz presente, e a retórica se mostra a arte mais eficaz para mover as audiências.

Apesar de Dewey dar o merecido valor ao *lógos*, entendido como raciocínio, comunicação, deliberação e debate, ele normalmente falha em reconhecer que os indivíduos que compõem a democracia carecem de ferramentas suficientes para a defesa de seus pontos de vista particulares, uma vez que bem poucos possuem formação em retórica (CRICK, 2010a, p. 124). O público da democracia é formado por uma pluralidade de indivíduos que interagem mutuamente dentro de um ambiente compartilhado, e a democracia prospera não porque impõe brutalmente o desejo da maioria, mas porque cultiva algumas vozes que até então não participavam dos debates. É nesse cenário que se percebe que, além das funções persuasivas inerentes no ensino retórico, os indivíduos necessitam desse instrumento para expressar e avançar os pontos de vista minoritários, de maneira a transformar a opinião pública em uma esfera pública igualitária (CRICK, 2010a, p. 12). Assim fez Górgias em seu *Elogio*, tendo o espaço e a oportunidade de persuadir os demais a concordarem com o seu ponto de vista sobre Helena, questionando a *homonoia* que até então dominava o imaginário de todos os gregos. A sociedade democrática necessita, portanto, acolher a formação no *lógos*,

assumindo que, lado a lado com a persuasão, devem ser desenvolvidas a sensibilidade estética, a capacidade de discernimento e a razão como meios necessários para impelir a ação devida no tempo oportuno (*kairós*) e construir a *homonoia* que possa reger e estruturar a sociedade – ainda que provisoriamente.

Para Dewey (1916/1959a, p. 24), o meio social é educativo na medida em que possibilita ao indivíduo participar em atividades conjuntas, o levando a contribuir com os demais, adquirindo a habilidade necessária para o desenvolvimento de atividades comuns e se deixando impregnar por certo “modo de sentir”. É a educação que habilita os indivíduos a tomar parte nesse empreendimento coletivo, pois é a educação que cria nas pessoas a disposição para o compartilhamento e a plena participação na vida pública.

Mesmo que se tenha destruído a ideia do monopólio do saber por poucos predestinados pela natureza, ainda vigora a ideia de que a educação adequada às massas deve ser pautada exclusivamente na formação prática, o que contraria frontalmente o desenvolvimento da “apreciação e da emancipação intelectual” (DEWEY, 1916/1959a, p. 282). Faz-se necessária uma transformação educacional radical, que produza a conciliação entre a formação intelectual e a formação prática; uma educação que desenvolva progressivamente as possibilidades presentes, tornando os indivíduos aptos para lidarem com os problemas atuais e com as exigências futuras (DEWEY, 1916/1959a, p. 60).

Assim como Protágoras, Dewey (1920/1959b, p. 192) acredita que a natureza humana é passível de educação, mas a educação só é integral quando cada pessoa assume a responsabilidade pela formulação de ideias e programas de ação na vida social. A educação é muito mais do que a mera transferência de valores da comunidade para os educandos; a educação é participação política; a educação é peça fundamental para que o projeto democrático tenha chance de dar certo (CUNHA, 2001, p. 53). Para que se efetive o convite da democracia para participação política de todos, há que se formarem os indivíduos na fonte da qual brota o poder do jogo político democrático, o *lógos*. Há que se ministrar uma educação retórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As peças que procuramos encaixar no decorrer deste trabalho, utilizando os argumentos dos autores aqui examinados, permitem completar a figura de nosso quebra-cabeça. A imagem revelada constitui uma realidade que tem a fluidez do tempo como cenário fundamental, desenhando todas as cenas em constante fluxo, sendo permanentemente alteradas pelas intempéries da natureza e pela ação dos homens; nada pode ser previamente determinado com exatidão, antes de vir a ser.

Nesse terreno mutável e incerto, apresentamos a imagem do homem como a de um ser que se organiza em associações, comunidades, para viabilizar sua sobrevivência, em razão da dependência mútua que se impõe ao seu existir. Ao longo da história, foi em tais agrupamentos que os homens desenvolveram a linguagem, começaram a compartilhar experiências e a formar consensos, *homonoia*, acerca das ações mais efetivas para combater as ameaças à vida do grupo e dos indivíduos, em particular; acerca das condutas a serem seguidas pelos membros do grupo e das leis a serem obedecidas, bem como das punições aos transgressores que viessem a causar danos aos bens coletivos e individuais.

As experiências e as identidades de pensamento assim constituídas foram consolidadas na memória grupal, chamadas de tradição, hábito, costume. Os homens aprenderam, no entanto, que os consensos estabelecidos não são suficientes para solucionar determinados problemas, uma vez que o mundo está sempre em mudança, e cada situação guarda particularidades impossíveis de serem enfrentadas pelos acordos pretéritos. Os homens tiveram a lucidez de perceber que a tradição não pode ser sacralizada, devendo ser, isto sim, frequentemente questionada para servir de base à reflexão e à criação de algo novo; os consensos são então assumidos como provisórios, cabendo ao grupo tomar novas deliberações para manter em harmonia a sociedade.

Segundo argumentam nossos quatro autores, o homem que habita esse mundo tem consciência de que não há leis absolutas e transcendentais capazes de reger a realidade em movimento, como também não há um Ser superior e imutável do qual emanem verdades acessíveis a alguns poucos iluminados. As peças que encaixamos em nosso quebra-cabeça revelam que não há uma natureza humana estabelecida aprioristicamente instituindo a superioridade de alguns perante os demais. O meio em que os homens se inserem, a cultura que nele desenvolvem e a relação estabelecem

entre si, cada indivíduo com suas experiências singulares, é nesse quadro complexo e rico que se instaura o podemos chamar de natureza humana.

É nesse cenário temos que atua o tirano que comanda as relações humanas, que obriga os homens a comunicarem mutuamente as suas experiências, visando à construção dos consensos e à harmonização das diversas opiniões que se apresentam no debate sobre os rumos da coletividade e sobre as ações a serem tomadas. O tirano *lógos* mostra aos homens que a razão não é um instrumento pré-fabricado para buscar o que está distante do campo em que se processam as relações humanas; pelo contrário, a razão é a inteligência que articula os conhecimentos construídos em conjunto e os aplica na elaboração de experiências mais ricas e emancipadoras, com o propósito de fazer progredir a vida humana. O tirano revela aos homens que existe um instrumento de atuação política e social, a retórica, que pode auxiliar na persuasão a respeito de como pensar, criando, conseqüentemente, a disposição para agir.

As peças que procuramos encaixar mostram certo entendimento da realidade, do homem que habita esse mundo, de sua natureza humana, de seus conhecimentos e de suas ideias. Cabe perguntar, então: concluído nosso quebra-cabeça, de que modo as imagens que esperamos ter construído podem nos auxiliar a pensar a educação e a rever a metáfora atribuída por Jaeger aos Sofistas?

Responderemos de maneira conjunta às duas perguntas. Transpondo para o campo educacional os princípios apresentados pelos autores analisados, temos que a educação deve ser ministrada sem considerar a ideia de que alguns indivíduos possuam dons inatos que facilitariam o aprendizado, ou, ao contrário disso, que alguns possuam naturezas “escassamente” dotadas, tal como é apregoado pela metáfora apresentada por Jaeger. Todos são capazes de ser educados nas virtudes e habilidades necessárias para a efetiva participação na sociedade, dados os diferentes papéis a serem exercidos, e, sendo assim, as diferenças individuais não se justificam exclusivamente por uma natureza humana inata, mas principalmente pelas diferentes experiências sofridas no decorrer da vida.

O fator determinante para efetivar plenamente uma formação integral não é o arcabouço inato que os indivíduos possuem, mas a qualidade da experiência que lhe é oferecida por intermédio da educação. O indivíduo é algo a ser criado, a ser produzido, o que necessariamente implica iniciativa, espírito inventivo, desembaraço de situações impeditivas, tomada de responsabilidade na escolha de crenças e de condutas. Esses elementos não constituem dons, mas conquistas relativas ao exercício de tais

comportamentos e ao ambiente (DEWEY, 1920/1959b, p. 182). O que a educação deve ter o propósito de oferecer a todos os indivíduos oportunidades de crescimento e emancipação, por meio de experiências e conhecimentos ricos e significativos.

Na imagem aqui revelada, as ideias e os conhecimentos comunicados no decurso do processo educacional devem ser harmonizados no âmbito teórico-prático; devem ser apresentados aos alunos para que sirvam como instrumento para modificar suas vidas, bem como a do grupo em que vivem. Esses conhecimentos e ideias devem constituir as bases reflexivas para que os indivíduos os empreguem em sua vida cotidiana. Desse modo, a educação não tem por tarefa transmitir noções como se fossem dogmas, saberes indubitáveis e estanques, mas mostrar como os avanços já alcançados pela humanidade podem ser úteis como materiais e ferramentas para a criação de algo novo, como que o homem entenda sua vida e sua realidade, e possa, interferindo e criando, fazer progredir a vida humana.

É dessa maneira que se apresenta o método experimental dos Sofistas, tão respeitado por Dewey. Conhecimentos e ideias são mobilizados pelos alunos para fins experimentais; tudo o que, por meio da investigação e da aplicação prática, revelar-se útil na resolução das situações problemáticas enfrentadas pelo grupo e por cada um dos indivíduos será validado e assumido como verdadeiro; tudo o que não cumprir esse requisito será descartado. Com base na metáfora do cultivo, seria imprudente afirmar que os Sofistas entendiam o conhecimento como algo a ser transmitido ao aprendiz de maneira passiva por meio da educação; tanto para os Sofistas como para Dewey, o conhecimento e também o aluno são agentes ativos no processo de criação, reconstrução, investigação e aplicação dessas ideias na realidade concreta.

As argumentações dos quatro autores aqui analisados destacam a possibilidade de o homem usar o raciocínio para investigar, observar e intervir na realidade concreta. Por intermédio de uma educação que ofereça os elementos necessários para o desenvolvimento da capacidade racional, o homem pode empregar suas experiências presentes e passadas para criar, conservar e transformar os domínios da cultura, da tradição e dos costumes, para que esses frutos sejam efetivos no enfrentamento dos problemas que se apresentam na variabilidade temporal e situacional da vida coletiva.

Nesse cenário, o professor não é como o agricultor que arranca da terra o que julga ser obstáculo ao desenvolvimento da semente, ou que coloca as estacas para que a planta nasça reta e firme, conduzindo de maneira rígida o florescer do vegetal, como apregoado pela metáfora plutarquiana. No encaixe das peças propostas pelos autores

que examinamos, a imagem que surge é a do professor que entende o crescimento dos indivíduos como algo que acontece em momentos de conflito e crise, durante os quais se buscam, por meio de experiências passadas, uma nova leitura do presente e alguma projeção do futuro, por meio do traçado de ações que possam ajudar a resolver o impasse.

Trata-se de um professor que compreende que a sua função não é a de endireitar os galhos que insistem em se alinhar de maneira diferente, mas que permite o florescimento de cada um deles, com suas potencialidades e anseios. O que está ao alcance educador é modificar os estímulos e as situações, favorecendo reações que ocasionem a formação de atitudes intelectuais e sentimentais desejáveis (DEWEY, 1916/1959a, p. 199). Sua atuação no processo de desenvolvimento do educando não deve ser sinônimo de ausência ou de controle rígido; sua prática visa criar problemas significativas para os alunos, os instigando com afeto à busca de soluções, mediante o emprego da imaginação e da inteligência de cada um.

Se encerrássemos por aqui as nossas considerações finais, o leitor poderia concordar que o nosso quebra-cabeça revela, de fato, muitas aproximações entre os princípios filosóficos Sofistas e as ideias de John Dewey; que os marcos discursivos desses pensadores tão distanciados no tempo permitem, realmente, construir certas aproximações entre eles, no que tange à educação. Em especial no que concerne a um posicionamento de crítica à educação atual, o leitor possivelmente diria que se trata de apontamento já feitos de modo exaustivo por todos os que se opõem ao chamado ensino tradicional. Assumimos que sim, mas desejamos ressaltar que as argumentações de nossos autores vão além do clamor por uma educação mais eficaz quanto à formação de cidadãos ativos, que atuem coletivamente; seus discursos trazem algo imprescindível e peculiar para que essa educação se efetive: eles nos mostram o que é a formação no *lógos*, nela incluída o aprendizado das técnicas da retórica.

Apesar de Protágoras, Górgias e Hípias não utilizarem o termo *retórica* para discorrer sobre a educação no *lógos*, pois a palavra *retórica* foi cunhada tardiamente, e apesar de Dewey a utilizar como sinônimo de propaganda, a formação proposta por todos eles abrange todos os elementos de uma educação retórica, tal como a entendemos hoje. A retórica Sofista tem por terreno de atuação o campo do possível, do verossímil, o qual se refere não a coisas determinadas e fixas, mas ao que tem a potencialidade de ser, mesmo que ainda não seja. Sendo assim, educar na retórica é ensinar os alunos a reconhecerem que os limites do mundo podem ser ultrapassados; é criar neles a

capacidade de enxergar a si mesmos e ao mundo não como algo dado, mas como algo que pode vir a ser (POULAKOS, 1995, p. 68). Não se trata de postular uma educação que prepare para o futuro, como o próprio Dewey critica, pois não há estímulo para o educando quando insistimos em deixá-lo pronto para situações que nem ele nem nós sabemos se irão mesmo existir um dia (DEWEY, 1916/1959a, p. 58).

Conjugada com a noção de possível, a formação retórica propõe uma educação *kairótica*, por meio da qual se desenvolva nos alunos a capacidade de analisar a situação presente e tentar, por meio do espírito inventivo e do método experimental, canalizar a seu favor as forças que se apresentam. A realidade se apresenta, então, como um campo de experimentação científica que fornece os elementos de experiência para criar e desenvolver novas formas, novas ideias e novas possibilidades de ação, visando alcançar o que é viável, por meio da deliberação consigo mesmo e com seus pares.

É por intermédio da educação que os hábitos e as virtudes são formados, e a cultura de determinada sociedade é transmitida de uma geração a outra (MURPHEY, 1922/2003, p. XXI). Se assumirmos como válida essa afirmação, temos que, por meio de uma educação retórica, podemos criar hábitos de deliberação, pensamento crítico, debate, diálogo, invenção. A educação retórica tem o intuito de desenvolver a capacidade de analisar determinado assunto por diferentes perspectivas, a partir do embate entre diferentes posições, quando os indivíduos se põem a investigar e deliberar. Por meio do ensino das técnicas de persuasão, raciocínio, criação, estilo, consubstanciadas na formação retórica dos Sofistas, os alunos aprendem os elementos necessários para atuar como cidadãos ativos e conscientes, imersos em um regime democrático em que os rumos da coletividade devem ser discutidos por todos. É nesse contexto que a deliberação tem papel essencial, uma vez que diz respeito à “natureza de juízos comuns” sobre o que é melhor ou pior fazer, quando várias linhas de ação possíveis se apresentam para o julgamento coletivo (DEWEY, 1922/2003, p. 179).

Crick ilustra a educação retórica com uma metáfora utilizada por Dewey. A sala de aula retórica deve propiciar os contextos deliberativos próprios de uma sociedade democrática. É como se nos tornássemos conscientes de intempéries e problemas, tais como pedras e tempestades, que podem surgir quando traçamos um itinerário de viagem em um barco a vela. Segundo Crick (2015b, p. 178), o educador é o responsável por trazer esses obstáculos para a sala de aula, partindo dos estudantes, utilizando seus argumentos, exemplos, crenças, hábitos e emoções. A deliberação é efetivada quando os



vários “fatores em ação” se harmonizam, quando o mar se apresenta calmo e com ventos favoráveis (DEWEY, 1922/2003, p. 181).

Estendendo a metáfora deweyana trazida por Crick, temos que, antes da harmonização desses fatores adversos, haverá muitas propostas de solução para os problemas enfrentados pelos ocupantes do barco. A identidade de pensamento que mostrará as preferências dos envolvidos é alcançada, segundo Dewey (1922/2003, p. 181), por meio de vigorosos esforços da inteligência. Podemos afirmar que essa *homonoia* resulta do emprego dos métodos retóricos, da formação em pesquisa, argumentação, estilo e forma (CRICK, 2015b, 179). Tais métodos são ensinados como recursos para atingir finalidades definidas pelo estudante como seres individuais e membros de uma coletividade; são recursos que os habilitam “a articular propósitos, julgar sabiamente, avaliar desejos pelas consequências que resultarão de agir sobre eles”; desenvolve-se, assim, o “poder de selecionar e ordenar meios para colocar em operação finalidades escolhidas” (DEWEY, 1987, p. 64).

Ao examinarmos em conjunto os argumentos até aqui apresentados, podemos lembrar a figura de Hipócrates no diálogo platônico, caracterizado como o tipo de aluno ideal que buscava os ensinamentos Sofistas: um jovem ingênuo e ganancioso por poder. Entretanto, quando compreendemos o peso da educação retórica, percebemos que Hipócrates é o educando ideal para a formação no *lógos* por se tratar de um jovem cuja tradição e costumes ainda não estão arraigados a ponto de fazer dele um mero reproduzidor de experiências passadas; sua plasticidade, tão característica da criança e do jovem, ainda se apresenta, o que lhe permite questionar hábitos, conhecimentos e ideias que não se mostram mais eficazes, e agregar novos conhecimentos à sua experiência. O conflito é sempre o companheiro fiel de toda criança e todo jovem, pois o mundo é o terreno do possível, de descobertas e novidades; é pelo conflito que novas rotas de ação e reflexão se evidenciam. Nesse mundo, a retórica é o melhor instrumento para a formação de uma identidade de pensamento que leve o indivíduo, bem como a coletividade, a experiências mais ricas e emancipadoras, por intermédio do debate, da troca de perspectivas e da deliberação conjunta.

Diante do que vimos argumentando, não podemos afirmar categoricamente que Jaeger tenha cometido um equívoco ao explicar a educação retórica dos Sofistas pela metáfora plutarquiana. Mas podemos dizer que, em relação aos Sofistas, tal qual os analisamos no presente trabalho, essa não seria a analogia mais adequada para elucidar o ideal de formação por eles defendido. Considerando a influência que esses pensadores

exerceram na constituição dos princípios deweyanos, sugerimos tomar de empréstimo a Dewey a metáfora sobre a arte de velejar, para podermos explicar o ideal de formação no *lógos* defendido por Protágoras, Górgias, Hípias e pelo próprio John Dewey.

A formação no *lógos*, no que se inclui uma educação retórica, pode ser entendida como a arte de velejar. O educando, personificado por Hipócrates, é o comandante da embarcação, encarregado de conduzir o barco ao destino final da viagem. A embarcação é a vida do educando, e o professor, o imediato, ao passo que os demais alunos que participam da vida do educando são os integrantes da tripulação da nave; o mar, por fim, é o contexto social e político que envolve a todos.

Quando estimulado pelo imediato a iniciar a navegação, o comandante não ignora a arte de velejar, pois possui conhecimento sobre o assunto e tem experiências passadas acerca do mar. Ele conhece as rotas calmas e sem obstáculos para conduzir a embarcação, mas sabe que todo marinheiro adquire mais experiência sobre as águas e o manejo das velas quando enfrenta rotas ainda não percorridas. A formação no *lógos* é como quando a embarcação encontra em seu curso situações problemáticas que exigem um julgamento acerca do que fazer para sanar a dificuldade e levar o barco a seguir viagem. O comandante consegue realizar esse intento ao utilizar as ideias e os conhecimentos adquiridos e ao analisar as sugestões oferecidas pelos tripulantes. A formação no *lógos* fornece os elementos necessários para que ele, usando a razão como inteligência prática, consiga testar as diversas hipóteses levantadas para resolver a adversidade. A retórica fornece o bom julgamento acerca da melhor decisão a ser tomada em casos assim, a capacidade de olhar para as opiniões e experiências compartilhadas e, assim, formar um consenso que projete determinada ação.

Na educação tradicional o comandante da embarcação passa a ser o professor que segue sempre o PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL, formando uma tripulação que sempre ancora no mesmo porto; um comandante formado na educação retórica conduz sua embarcação ciente das diversas possibilidades que o mar apresenta, em direção a novos portos, novos lugares; possui um PERCURSO INDETERMINADO, só se revelando no empreendimento da própria navegação. Entretanto, o destino final de sua embarcação é DETERMINÁVEL de antemão. Ele tem a confiança de que, se houver imprevistos, poderá usar a inteligência, a razão, o espírito inventivo e a deliberação, juntamente com os demais tripulantes, para superar as tribulações, adquirindo mais experiências e chegar a novos portos.

A educação pode significar tanto a liberdade e a emancipação quanto a estagnação e a ausência de motivos para levantar âncora. Se não lutarmos para a educação assumir a primeira feição, ela inevitavelmente assumirá a segunda. Esperamos que as peças por nós encaixadas em nosso quebra-cabeça sejam suficientes para a consecução do principal objetivo desta pesquisa: possibilitar que nosso auditório desenhe novas rotas de navegação. As peças de nossa argumentação não constituem a solução final do problema proposto por esta investigação, mas esperamos que sirvam de estímulo para que outros componentes sejam encaixados, acrescentando mais elementos às imagens que surgiram e incentivando espíritos inventivos a darem novas disposições ao nosso quebra-cabeça.

**REFERÊNCIAS**

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Fröebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARISTÓTELES. Analíticos anteriores. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a. p. 111-250.

\_\_\_\_\_. Refutações sofísticas. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.

ARISTOTLE. Poetics. In: ARISTOTLE. *The rhetoric and the poetics of Aristotle*. New York: Modern Library College Editions, 1984.

AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. Tradução de Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

BELLO, Ruy de Aires. *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.

CASSIN, Barbara. *Ensaio sofísticos*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Siciliano, 1990.

\_\_\_\_\_. *O efeito sofístico*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Maria Cristina Franco Ferraz e Paulo Pinheiro. São Paulo: 34, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto: os domínios do homem*. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CHAMBLISS, Joseph James. *The influence of Plato and Aristotle on John Dewey's philosophy*. Lewinston: The Edwin Mellen, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* – vol. I. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COELHO, Maria Cecília de Miranda Nogueira. Retórica, filosofia e lógica: verdade como construção discursiva em Górgias. In: ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó; FLORES-

JUNIOR, Olimar; MARTINHO, Marcos (Orgs.). *Ensaaios de retórica antiga*. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. edição. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CRICK, Nathan. Rhetoric and Dewey's experimental pedagogy. In: JACKSON, Brian; CLARK, Gregory. (Orgs.). *John Dewey rhetoric, and democratic practice: trained capacities*. University of South Carolina: Columbia, 2004. p. 177-193.

\_\_\_\_\_. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010a.

\_\_\_\_\_. The sophistical attitude and the invention of rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, v. 96, n.1, p. 25-45, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Rhetoric and power: the drama of classical Greek*. Columbia: University of South Carolina, 2015a.

\_\_\_\_\_. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015b.

CUNHA, Ivan Ferreira. *Rudolph Carnap e o Pragmatismo Americano: ferramentas para a filosofia da ciência*. Tese. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey, a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4. edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcos Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 357-378.

\_\_\_\_\_. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. John Dewey, biografia intelectual. Educador e filósofo da democracia. *Revista Educação: História da Pedagogia*, n. 6, p. 6-17, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *Caderno de Comentários: Aristóteles: analítica – dialética – retórica*. Material produzido para fins didáticos. Ribeirão Preto, junho de 2011.

\_\_\_\_\_; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 278-289, mai./ago. 2007.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução em filosofia*. Tradução António Pinto de Carvalho. 2. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, liberdade e cultura. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. The postulate of immediate empiricism. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 3: 1905. Carbondale: Southern Illinois University, 1977.

\_\_\_\_\_. Education and new social ideals. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Essays, Volume 11. Carbondale: Southern Illinois University, 1987. p. 167-170.

\_\_\_\_\_. Creative democracy – the task before us. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Essays, Volume 14: 1941. Carbondale: Southern Illinois University, 1988.

\_\_\_\_\_. *Human nature and conduct: an introduction to Social Psychology*. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 14: 1922. Carbondale: Southern Illinois University, 2003a.

\_\_\_\_\_. The development of American Pragmatism. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Essays, The Public and its problems. Volume 2: 1925. Carbondale: Southern Illinois University, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Experience and nature*. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1: 1925. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.

\_\_\_\_\_. *The quest for certainty*. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 4: 1929. Carbondale: Southern Illinois University, 2008b.

DUPRÉEL, Eugène. *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchatel Éditions du Griffon, 1948.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.

EDMAN, Irwin. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1965.

FILOSOFIA. *Caderno do Aluno*. 3ª série. Volume 1. Governo do Estado de São Paulo, 2014.

FILOSTRATO, Flávio. *Vidas de los sofistas*. Madrid: Gredos, 1999.

FRANÇA, Padre Leonel S. J. *Noções de história de filosofia*. 21. edição. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FRÖEBEL, Friedrich August. *A educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GARGARIN, Michael; WOODRUFF, Paul. *Early greek political thought from Homero to the Sophists*. Cambridge: Cambridge University, 1997.
- GARRISON, Jim. Introdução à teoria do raciocínio prático de Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 13-43, 2006.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é Pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: RODRIGO, Lidia Maria. *Platão e o debate educativo na Grécia Clássica*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2014. p –VII- XV.
- GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.
- GLOTZ, Gustave. *História econômica da Grécia*. Lisboa: Edições Cosmos, 1946.
- GUTHRIE, William Keith Chambers. *Os sofistas*. Tradução de João Resende da Costa. 2. edição. São Paulo: Paulus, 2007.
- GUTIERREZ, José Barrio. Introducción. In: PROTÁGORAS. *Fragmentos y testimonios*. Tradução José Barrio Gutierrez. Buenos Aires: Ediciones Aguilar, 1965.
- HAVELOCK, Eric A. *The liberal temper in Greek politics*. New Haven: Yale University, 1957.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 5. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JAMES, William. Pragmatismo. In: JAMES, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.
- JARRAT, Susan. *Rereading the sophists: classical rhetoric refigured*. Illinois: Southern Illinois University, 1998.
- KERFERD, George Briscoe. *O movimento sofista*. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.



KUHN, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKOFF, George; JOHNSEN, Mark. *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago Press, 2003.

LANA, Italo. L'Utopia di Ippodamo di Mileto. *Rivista di Filosofia*. n. 40 (2), 1949. p. 125-151.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 23-56.

MAILLOUX. Steven. Introduction: sophistry and rhetorical pragmatism. In: MAILLOUX. *Rhetoric, sophistry, pragmatism*. New York: Cambridge University, 1995.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 4. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MAULINI, Rafael Sartorio. Introducción. In: SEXTO EMPÍRICO. *Hipótiposis pirrónicas*. Madrid: Edições Akal, 1996.

MAZZOTTI, Tarso. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael F. et al. (Orgs.) *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 124-132.

\_\_\_\_\_. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A virada retórica. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-104, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008a.

\_\_\_\_\_. Seria possível ensinar as virtudes políticas (éticas)? *Revista Teias*. v. 12, n. 25, p. 47-66, maio/ago, 2008b.

MURPHEY, Murray G. Introduction. In: DEWEY, John. *Human nature and conduct: an introduction to Social Psychology*. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 14: 1922. Carbondale: Southern Illinois University, 2003.

MURPHY, John. *O pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Tradução de Jorge Costa. Coimbra: Edições Asa, 1993.

OEHLER, Klaus. Protagoras from the perspective of modern pragmatism. *Transactions of the Charles Sanders Peirce Society*. Winter/Spring. vol. XXXVIII, n. 1/2, 2002.

OLIVEIRA, Renato José. *A nova retórica e a educação: as novas contribuições de Chaïm Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010.

\_\_\_\_\_. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.

PARMÊNIDES. *Da Natureza*. Tradução de José Gabriel Trindade Santos. Modificada pelo tradutor. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Da-Natureza-Parm%C3%AAAnides.pdf> acesso em 27 de abril de 2016.

PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos*. Tradução Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril, 1974. (Os Pensadores, V. XXXVI).

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira. OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). *Teoria da argumentação e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. Theaetetus. In: PLATÃO. *Complete works*. Indiana: Hackett Publishing Company, 1997.

\_\_\_\_\_. *Górgias*. Tradução de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. *A República (Da Justiça)*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006.

\_\_\_\_\_. Sofista (ou Do Ser). In: PLATÃO. *Diálogos I*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007a.

\_\_\_\_\_. Protágoras (ou Sofistas). In: PLATÃO. *Diálogos I*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007b.

\_\_\_\_\_. Hípias maior (ou Do Belo). In: PLATÃO. *Diálogos II*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2016.

PLEBE, Armando. *Breve história da retórica antiga*. Tradução Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: EDUSP, 1978.

PLUTARCO. *Da educação das crianças*. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of Rhetoric. In: SCHIAPPA, Edward. *Landmark essays on classical Greek rhetoric*. California: Hermagoras, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sophistical rhetoric in Classical Greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995.

POGREBINSCHI, T. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. *Rev. Sociol. Polit.* Curitiba, n.23, p. 45-43, Nov. de 2004.

PROTÁGORAS. *Fragments y testimonios*. Tradução de José Barrio Gutierrez. Buenos Aires: Aguilar, 1965.

RAMOS OLIVEIRA, Newton. Tempo dos sofistas, tempo de ruptura? Uma leitura da história a contrapelo. *Multiciência*, v. 1, n. 3, 1998.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. A sofística e o deslocamento do eixo da pesquisa filosófica do cosmo para o homem. In: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario (Orgs.). *História da Filosofia: filosofia pagã antiga – vol. I*. Tradução de Ivo Storniolo. 3. edição. São Paulo: Paulus, 2007.

RIBEIRO, André A.; SARDI, Sérgio Augusto. Platão. In: PECORARO, Rossano (org.). *Os filósofos: clássicos da filosofia de Sócrates a Rousseau*. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

RORTY, Richard. Prefácio. In: RORTY, Richard. *Pragmatismo e política*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Martins, 2005.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, Sócrates e o pragmatismo. In: VIDAL, Vera; CASTRO, Suzana (Orgs.). *A questão da verdade: da metafísica moderna ao pragmatismo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida. Professores em sala de aula: filósofos, sofistas ou bufos? *Nuances*, v. 5, p. 22-28, 1999.

SCHIAPPA, Edward. Sophistic rhetoric: oasis or mirage? In: SCHIAPPA, Edward. *Landmark essays on classical Greek rhetoric*. California: Hermagoras, 1994.

\_\_\_\_\_. *Protagoras and logos: a study in Greek philosophy and rhetoric*. 2. ed. Columbia: University of South Carolina, 2003.

SEXTO EMPÍRICO. Adversus Mathematicus. GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo*. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Markus Figueira. Sedução e persuasão: os deliciosos perigos da sofística. *Cadernos Cedes*, v. 24, n. 64, p. 321-328, 2004.

SILVA, Tatiane. *A presença da filosofia platônica na Pedagogia do Estado Novo*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Paideia Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 30, p. 191-212, 2016.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na educação clássica: o debate Sofista. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v.3, p. 69 - 77, 2015.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Plutarco e as virtudes da virtude: Platão como modelo. In: PLUTARCO. *Da educação das crianças*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

SOFISTAS: TESTIMONIOS Y FRAGMENTOS. Biblioteca Clássica Gredos. Tradução de Antônio Melero Bellido. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

SOUZA, José Cavalcante. *Caracterização dos sofistas nos primeiros diálogos platônicos*. São Paulo: EDUSP, 1969.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: DEWEY, John. *The quest for certainty. The later works, 1925-1953*. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 4: 1929. Carbondale: Southern Illinois University, 2008. p. VII – XXII.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Tradução Mário da Gama Kury. 4. edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

UNTERSTEINER, Mario. *The sophists*. Tradução de Katherleen Freeman. New York: Philosophical Library, 1954.

VALLE, Lilian. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103. p. 493-513, mai/ago. 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Protágoras de Abdera

Protágoras nasceu em Abdera, uma das mais importantes cidades da Trácia, região situada ao sudeste da península balcânica.<sup>54</sup> Assim como são escassas as informações sobre sua doutrina, também faltam dados consensuais a respeito de sua biografia. Seu nascimento ocorreu entre os anos de 491 e 481 a.C. (REALE; ANTISERI, 2003, p. 77); Nestle e Schmidt acreditam ser possível fixar o ano de 486 a.C. (GUTIERREZ, 1965, p. 9).

De acordo com Diógenes Laércio (GUTIERREZ, 1965, p. 9), Protágoras era filho de Artemón, mas segundo Apolodoro e Dinon, no livro V de sua obra *Pérsicas*, seu pai era Meandrio. Dupréel (1948) inclina-se pela primeira informação, enquanto Untersteiner (1954) prefere a segunda, por dar mais crédito como historiador a Apolodoro e porque o nome Meandrio é tipicamente jônico, e Abdera era uma colônia grega fundada por jônios.

Protágoras foi encarregado pelos Atenienses da redação das leis da colônia de Turios em 443 a.C.; foi contemporâneo de Anaxágoras, bem como de Empédocles (DUPRÉEL, 1948); foi também o primeiro a receber dinheiro por seus ensinamentos, sendo pioneiro na difusão desse costume entre os gregos (FILOSTRATO, 1999).

A sua presença em Atenas é representada por Êupolis, comediógrafo Ateniense, em *Os Aduladores*, encenada em 421 a.C. É provável que naquela cidade tenha conhecido Górgias, Hípias e Pródico, e que tenham mantido intercâmbio de opiniões; mesmo cada um conservando sua “vigorosa personalidade”, é também provável que tenha havido “mútua influência” entre eles (GUTIERREZ, 1965, p. 11). Dupréel (1948) afirma que os quatro foram “profundamente originais”; no entanto, não se pode “reconstituir o que procede de cada um deles sem considerar a influência que exerceram uns sobre os outros”, como amigos ou continuadores, mas frequentemente como “rivais e contraditores, por razões profissionais, a respeito da importância de alguns grandes problemas, divididos quanto às suas soluções”.

Segundo Diógenes Laércio (DK 80A1), das obras de Protágoras restaram os seguintes títulos: *Arte erística*, *Sobre a luta*, *Sobre as matemáticas*, *Sobre o Estado*,

---

<sup>54</sup> Essa antiga região macedônia era habitada por gregos. Atualmente é dividida entre a Grécia, Turquia e Bulgária.

*Sobre a ambição, Sobre as virtudes, Sobre a condição originária, Sobre a existência no Hades, Sobre as ações incorretamente realizadas pelos homens, Discurso imperativo, Pleito sobre os honorários, e Antilogias I e II.*

De acordo com o tradutor dos testemunhos publicados pela Editora Gredos (SOFISTAS: TESTIMONIOS Y FRAGMENTOS, 1996) a lista de Diógenes é incompleta, faltando alguns dos títulos mais importantes. Diels e Kranz, juntamente com Untersteiner (1954) estão de acordo ao considerar que essa lista procede de um apêndice que continha uma listagem que tratava de muitos títulos de diversos autores. Na *Introdução* da obra *The Sophists*, Untersteiner (1954) diz acreditar que a lista de Diógenes contém os subtítulos das *Antilogias*, obra dividida em dois livros e quatro seções: *Sobre os deuses, Sobre o ser, Sobre as leis e demais questões políticas, e Sobre as artes.*

À primeira seção deveria pertencer *Sobre a existência no Hades*, no qual se negava a existência separada da alma. A seção *Sobre o ser* continha uma refutação da doutrina eleática e de outros sistemas pré-socráticos. Dentro dessa última seção encontravam-se os seguintes tratados: da *Arte erística*, que englobava suas teses opostas, discutidas em suas análises teológicas e metafísicas; e o *Pleito pelos honorários*, em que se aplicava a doutrina dos raciocínios opostos a um caso judicial (SOFISTAS: TESTIMONIOS Y FRAGMENTOS, 1996, p. 88).

A terceira seção, *Sobre as leis e demais questões políticas*, continha o tratado *Sobre o Estado*, o qual discutia as distintas formas de governo; o tratado *Sobre a condição originária*, que era composto pelo Mito de Prometeu; e ainda um grupo de ensaios que abordavam questões éticas (*Sobre as virtudes, Sobre a ambição, Sobre as ações incorretamente realizadas pelos homens* e o *Discurso imperativo*). A última seção era sobre as artes, contendo dois tratados, *Sobre a luta* e *Sobre as matemáticas*, nos quais se discutiam as vantagens práticas em cada uma delas (SOFISTAS: TESTIMONIOS Y FRAGMENTOS, 1996, p. 88).

Para Dupréel (1948), é difícil instituir uma lista que não seja muito duvidosa, pois títulos diferentes designam a mesma obra, enquanto outros são suspeitos de serem apenas invenção do compilador. Para o autor, se considerarmos que de fato existiram vários escritos de Protágoras, o mais importante dentre eles, sem sombra de dúvidas, é aquele designado pelos comentadores por quatro títulos diferentes: *Do Ser, a Verdade, Discursos Erísticos* e *O Grande Discurso*. Porém, para Dupréel, esse mesmo escrito



poderia muito bem ser aquele que é mencionado sob dois títulos: *Antilogias* (Ἀντιλογιῶν δύο) e *Politéia* (Πολιτεία).

Esta breve exposição a respeito da obra de Protágoras revela uma bibliografia desarticulada. Embora seja assim, é possível saber algo dos temas tratados por ele ou das ideias que “chocaram suficientemente o espírito dos leitores para não serem esquecidas”. Há vestígios de que ele tenha abordado a moral, a política, a gramática, a teoria do conhecimento. Da mesma forma são vestígios os onze fragmentos de Protágoras (DK 80B), mas estes “são seguros e sugestivos”. É em algumas poucas linhas de um “pensador genial” que repousa a reconstituição de sua doutrina e, em boa parte, a “interpretação do espírito de uma grande época” (DUPRÉEL, 1948).

Diógenes Laércio (DK 80A1) afirma que alguns testemunhos relatam que Protágoras morreu durante uma viagem, em idade próxima dos noventa anos. Apolodoro afirma que o filósofo de Abdera viveu setenta anos e que exerceu sua atividade como Sofista por quarenta anos.

### Apêndice B – Górgias de Leontinos

Juntamente com Protágoras, Górgias, que nasceu em Leontinos, colônia grega na Sicília, formou a primeira geração dos Sofistas, sendo a ele atribuída a arte Sofística (DK 82A1). De acordo com o testemunho de Suda (DK 82A2), Górgias era filho de Carmântidas e irmão do médico Heródico.

Foi orador e professor de eloquência, um dos primeiros a dominar a retórica e a desenvolvê-la de maneira mais ampla (DK 82A1). Ensinou a arte de falar bem, de “seduzir o auditório e forçar a sua adesão”, aplicando estes procedimentos nos negócios públicos, fosse em missões políticas, fosse em circunstâncias solenes, nas assembleias pan-helênicas de Olímpia e de Delfos (DUPRÉEL, 1948).

Em 427 a. C., quando tinha em torno de 60 anos, foi enviado a Atenas por seus compatriotas na função de embaixador de Leontinos, chefiando um grupo que pleiteou a proteção da cidade contra a agressão de Siracusa. Após a missão, acabou por se fixar permanentemente em Atenas, provavelmente devido à sua enorme popularidade. Suas habilidades na arte de falar e a sua inspiração e interpretação de grandiosos assuntos fizeram com que tivesse a seu cargo, segundo Filostrato (DK 82A1), os mais ilustres homens: Crítias, Alcibíades, Tucídides e Péricles.

A “arte do retor siciliano” impactou Atenas, levando os homens mais distintos a se mirarem em sua escola. Dupréel (1948) afirma que Górgias também teve forte influência no desenvolvimento da prosa grega. Os relatos acerca de sua atuação revelam uma “inteligência lúcida e vigorosa”, com incrível capacidade de invenção, e um “espírito mordaz inclinado para o humor”; no filósofo Siciliano, “um grão de sal sempre tempera as ideias mais sérias e as convicções mais fechadas”. Aos olhos de Górgias, a retórica deve ser a “base da educação liberal e fornecer ao espírito as aptidões necessárias para conduzir a vida mais distinta”.

Testemunhos afirmam que suas obras consistiam nos seguintes títulos: *Discursos*, *Oração Olímpica*, *Oração Fúnebre*, *Encômio sobre os Eleenses*, *Elogio de Helena*, *Defesa de Palamedes* e *Sobre o Não-Ser* ou *Sobre a Natureza*. Desse último, conservam-se até nossos dias duas versões resumidas, a de Sexto Empírico e outra,

intitulada *De Melisso, Xenophante e Gorgia*. Das obras ainda existentes, apenas o *Elogio de Helena* e a *Defesa de Palamedes* encontram-se em sua forma integral.

Segundo Filostrato (DK 82A1), Górgias chegou aos cento e oito anos sem ter tido o corpo afetado pela velhice, gozando até o fim de seus dias de saúde equilibrada e perfeito domínio das faculdades. Morreu em Larissa, na Tessália, por volta de 380 a.C.

### Apêndice C – Hípias de Élis

Hípias nasceu antes da metade do século V a.C., provavelmente em meados do ano de 460, na cidade de Élis, antiga região da Grécia Ocidental. De acordo com o testemunho de Suda (DK 86A1), o sofista de Élis era filho de Diopethes e discípulo de Hegesidamo. Italo Lana (1949) considera que a informação de que Hegesidamo era mestre de Hípias carece de valor, propondo que essa função tenha sido exercida por Hipódamo de Mileto (489 – 408 a.C.), célebre arquiteto grego, construtor de Turios, dedicado também a questões constitucionais.

Hípias é frequentemente apontado como embaixador de Élis, tendo viajado frequentemente por razões profissionais. Como todos os Sofistas, ele era pago por suas lições acerca de uma variedade de tópicos, incluindo mnemônica, harmonias e ritmo de discurso, astronomia, matemática, ética e história. Escreveu versos épicos, tragédias e ditirambos, além de variados tipos de prosa. Kerferd (2003, p. 83) afirma que há indícios de que o conhecimento possuído por Hípias não era de maneira alguma superficial, mas baseado em erudição “ampla e profunda”.

Segundo o testemunho de Filostrato (DK 86A2), Hípias possuía uma memória “tão poderosa” que mesmo velho conseguiu recitar 50 nomes, na mesma ordem em que foram pronunciados, depois de os ter ouvido apenas uma vez. Em seus debates, o sofista de Élis costumava introduzir problemas de geometria, astronomia, música, pintura e escultura, dizendo sentir-se à vontade em toda ciência de seu tempo (KERFERD, 2003, p. 83). Esse fato pode ser atestado por Sócrates, que a ele se refere como polímata (DK 86A14).

Filostrato (DK 86A2) diz que Hípias, em visita à Lacedemônia em uma de suas viagens como embaixador, investigou as linhagens das cidades, das colônias e dos feitos lá realizados. O biógrafo atribui a ele a obra *Discursos Troianos*, cujo tema central era o debate sobre a conduta que se deve observar para ser um homem bom. Kerferd (2003, p. 84) afirma que Hípias também produziu uma lista de vencedores olímpicos com base em registros locais de Olímpia.

O conjunto da obra do sofista de Élis foi fundamental para que se estabelecesse uma cronologia básica para a história grega (KERFERD, 2003, p. 85). Apesar das escassas informações que temos a seu respeito, Gargarin e Woodruff (1997, p. 215) ressaltam que Hípias escreveu um trabalho original em matemática. A descoberta de Hípias nessa área, segundo autores posteriores, consistia numa curva chamada “quadratriz”, usada para a trisseção de um ângulo e nas tentativas de quadratura de um círculo (KERFERD, 2003, p. 85).<sup>55</sup>

Outra obra conhecida como *Synagogue* ou *Coleção* foi atestada como importante contribuição de Hípias em artigo publicado em 1944 por Bruno Snell, citado por Kerferd (2003, p. 86).<sup>56</sup> *Synagogue* era uma coleção de várias passagens, histórias e peças com informações relacionadas com história da religião e assuntos similares. Snell mostra que Hípias foi o mais antigo doxógrafo sistemático de que se tem conhecimento; com uma “abordagem tão próxima da certeza quanto possível”, teria sido ele quem realizou a conexão entre a doutrina de Tales, de que todas as coisas eram compostas por água e que a terra repousa na água, com as afirmações de Homero, Hesíodo e outros, de que o Oceano e Tétis eram a fonte de todas as coisas.

Cogita-se, embora ainda sem comprovação, que ele seria o responsável pela sistematização das conhecidas linhas opostas de pensamento, tendo de um lado Homero, Hesíodo, Orfeu, Epicarmo, Heráclito e Empédocles, que afirmavam que todas as coisas são produto do fluxo e do movimento, e de outro lado Xenófanos, Parmênides e Melissos, que defendiam a tese de que todas as coisas são uma só e estáticas em si mesmas (KERFERD, 2003, p. 86).

O filósofo de Élis foi um dos embaixadores que mais realizou viagens em defesa dos interesses de sua terra natal, deixando por onde passava aclamada fama, em razão de seus discursos públicos e debates. Filostrato (DK 86A2) afirma que Hípias arrecadou muito dinheiro e foi inscrito nas tribos de cidades pequenas e grandes. Possuía um estilo rico, amplo e natural, recorrendo pouco a outros escritos poéticos. Era conhecido também por possuir uma abordagem mais técnica de ensino, comparativamente à praticada por Protágoras (GARGARIN; WOODRUFF, 1997, p. 215).

Hípias visitou Atenas regularmente, sendo o personagem principal de dois diálogos platônicos que levam seu nome, além de aparecer também em *Protágoras*

---

<sup>55</sup> A título de comprovar essa afirmação, Kerferd (2003, p. 85) sugere a leitura da página 356 do trabalho de Proclo, *Commentary on the first book of Euclid's elements*, uma passagem que não está em DK.

<sup>56</sup> SNELL, Bruno. Die Nachrichten über die Lehren des Thales, *Philologus*, n. 96, p. 119-128, 1944.

(GARGARIN; WOODRUFF, 1997, p. 215). Foi contemporâneo de Sócrates e morreu por volta de 400 a. C.

### **Apêndice D – John Dewey**

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, em uma pequena cidade chamada Burlington, no estado de Vermont, região conhecida como Nova Inglaterra, nos Estados Unidos da América (CUNHA, 2010, p. 8). Filho de um proprietário de armazém, Dewey teve sua infância e juventude marcadas por uma escolarização “desinteressante e desestimulante” (CUNHA, 2002, p. 16).

Aos 15 anos, concluiu os estudos secundários e ingressou na Universidade de Vermont, onde teve contato com as ideias de Thomas H. Huxley (1825-1895), biólogo francês defensor e divulgador das teses de Darwin sobre o evolucionismo (CUNHA, 2010, p. 9). Bacharelou-se em artes em 1879, passando a lecionar em pequenas escolas na sua região (CUNHA, 2002, p. 16).

Em 1882, Dewey ingressou na Universidade Johns Hopkins, no estado de Baltimore, onde obteve o título de doutor dois anos mais tarde, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Durante o tempo que passou em Hopkins, conviveu com George S. Morris (1840-1889), que o iniciou nos estudos de Hegel (CUNHA, 2010, p. 9).

Iniciou sua carreira profissional em 1884 na Universidade de Michigan, assumindo a direção do Departamento de Filosofia em 1889. Nessa instituição, conheceu as teses psicológicas de George H. Mead e os escritos de William James; permaneceu na universidade até 1894 (CUNHA, 2002, p. 18). Dewey, juntamente com George H. Mead (1863-1931), Charles S. Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), é considerado um dos fundadores do movimento filosófico conhecido como Pragmatismo (idem, p. 19). Ainda em Michigan, Dewey conheceu Alice Chipman, com quem se casou em 1886.

Em 1894, ingressou na Universidade de Chicago, no estado de Illinois, onde se encontrava James Tufts (1862-1942), seu antigo colega de trabalho e amigo. Em Chicago, pôde reunir num mesmo departamento, sob a sua direção, além de Tufts, nomes como Mead e Ella Flagg Young (1845-1918), dentre outros profissionais de psicologia, filosofia e pedagogia. Dewey organizou juntamente com esses profissionais

uma escola de ensino elementar com bases inovadoras, cujo objetivo era “verificar a aplicabilidade de suas concepções filosóficas e psicológicas e incentivar a criação de novos métodos e técnicas de ensino” (CUNHA, 2010, p. 13).

Em Chicago, Dewey integrou-se às atividades da Hull House, instituição fundada em 1889 por Jane Adams (1860-1935) e Ellen Gates Starr (1859-1940), cujo objetivo era oferecer aos trabalhadores oportunidades de inserção social e educacional, além de propiciar um espaço de vivência democrática e ajuda mútua (CUNHA, 2010, p. 15).

Em 1904, Dewey rompeu com a Universidade de Chicago em decorrência de discordâncias com a diretoria da instituição na condução da escola-laboratório (CUNHA, 2002, p. 21). No ano de 1905, ingressou na Universidade de Colúmbia em Nova Iorque. Ali integrou-se ao Teachers College, importante centro especializado em assuntos educacionais. Permaneceu nessa instituição até 1930, quando se tornou professor emérito (idem, p. 22).

John Dewey faleceu em Nova Iorque em 1º de junho de 1952, aos noventa e dois anos de idade (CUNHA, 2002, p. 22).

Cunha (2010, p. 16) agrupa os escritos mais importantes de Dewey em três categorias. A primeira diz respeito a discussões sobre educação e propostas de soluções inovadoras para a prática pedagógica, utilizando o conceito de *experiência*. Nessa categoria incluem-se os seguintes títulos, entre outros: *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916) e *Experiência e educação* (1938).

A segunda categoria é composta por obras em que Dewey procura aprofundar e alargar sua visão filosófica. Nessa categoria encontram-se, entre outros títulos: *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1922), *Experiência e natureza* (1925), *A busca da certeza* (1929), *Arte como experiência* (1934) e *Teoria da valoração* (1939).

Na terceira categoria, que engloba textos que discutem a noção de democracia e temas políticos, sociais e culturais de sua época, temos os seguintes títulos: *O público e seus problemas* (1927), *Individualismo novo e velho* (1930), *Uma fé comum* (1934), *Liberalismo e ação social* (1935) e *Liberdade e cultura* (1939).

## Apêndice E – Silogismo e Quadrado de Oposições<sup>57</sup>

### Silogismo

Aristóteles afirma nos *Analíticos Anteriores* (I, 24b20) que silogismo é uma locução constituída por premissas das quais decorrem, necessariamente, uma conclusão. Para que possamos obter uma conclusão, bastariam duas premissas e três termos: premissa maior, premissa menor, termo médio (M), sujeito (S) e predicado (P), graficamente assim distribuídos:

Premissa Maior: proposição universal contendo dois termos extremos (S e P)

Premissa menor: proposição particular contendo os mesmos termos

Conclusão: inferência dedutiva composta pelos termos extremos das premissas (S da menor e P da maior)

Exemplo:

Premissa Maior: Se todos os homens (M) são mortais (P)

Premissa menor: Se Sócrates (S) é homem (M)

Conclusão: Sócrates (S) é mortal (P)

Nesse exemplo, vemos que a premissa maior se constitui numa proposição universal que contém dois termos extremos *homem* e *mortal*; a premissa menor apresenta o terceiro termo *Sócrates*, enquanto a palavra *homem* ocupa o que chamamos de termo médio (M), o que permite associar, na conclusão, o termo P da maior com o termo S da menor.

Existem quatro formas de apresentação ou figuras dos silogismos. Elas são definidas em função da posição do termo médio (M).

Os silogismos de primeira figura se definem pela posição de (M) como sujeito da premissa maior e de (M) como predicado na premissa menor. O silogismo de primeira figura é considerado perfeito por Aristóteles, pois a conclusão decorre

---

<sup>57</sup> O material aqui apresentado foi extraído e adaptado do “Caderno de Comentários: Aristóteles – Analítica, Dialética, Retórica”, elaborado por Marcus Vinicius da Cunha em 2011 para fins didáticos. Alguns exemplos foram transcritos das fontes originais. Ver a referência completa na seção Referências do presente trabalho.

necessariamente das premissas, sem necessidade de acréscimo de nenhuma informação. Graficamente ele é assim representado,

Premissa Maior: Se todo M é P

Premissa menor: Se S é M

Conclusão: S é P

Nos silogismos de segunda figura o termo médio (M) ocupa a posição de predicado nas duas premissas. Aristóteles considera esse silogismo como imperfeito, pois a conclusão requer a conversão de uma das premissas. Segue o exemplo gráfico,

Premissa Maior: Se todo P é M

Premissa menor: Se Nenhum S é M

Para que possamos obter uma conclusão dessas premissas, precisamos converter uma das premissas: a premissa maior Se todo P é M é convertida em Se todo M é P, possibilitando a conclusão Nenhum S é P. Graficamente temos,

Premissa Maior: Se todo M é P

Premissa menor: Se nenhum S é M

Conclusão: Nenhum S é P

No silogismo de terceira figura o termo médio (M) ocupa a posição de sujeito em ambas as premissas. Esse silogismo também é considerado imperfeito, pois para que se obtenha necessariamente uma conclusão, uma das premissas deve ser convertida.

Premissa Maior: Se todo M é P

Premissa menor: Se todo M é S

Convertendo a premissa menor, teremos um silogismo de primeira figura.

Premissa Maior: Se todo M é P



Premissa menor: Se algum S é M

Conclusão: Algum S é P

No silogismo de quarta figura o termo médio (M) ocupa a posição de predicado na premissa maior e sujeito na premissa menor.

Premissa Maior: Se todo P é M

Premissa menor: Se todo M é S

Ao convertermos ambas as premissas obtemos um silogismo de primeira figura.

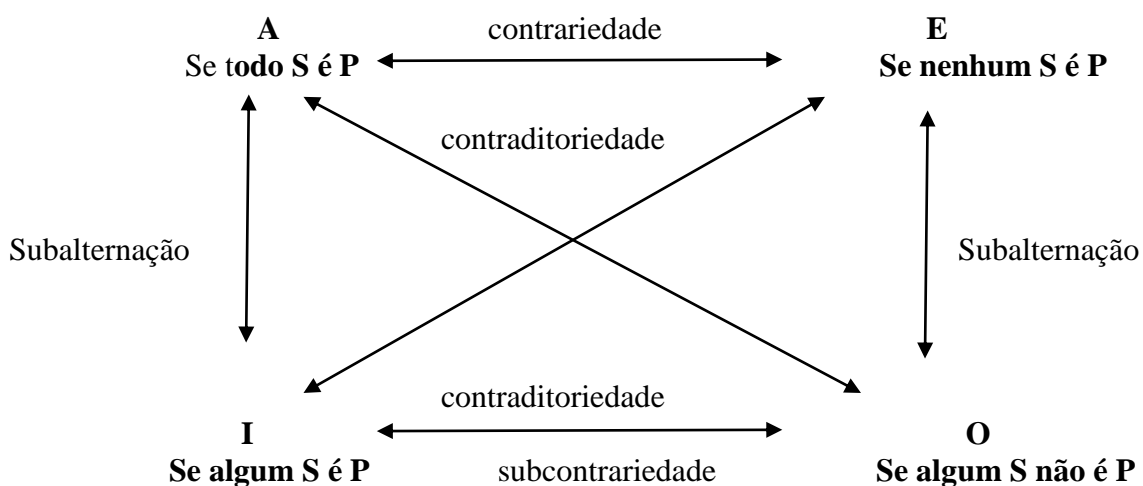
Premissa Maior: Se todo M é P

Premissa menor: Se todo S é M

Conclusão: Todo S é P

### Quadrado de Oposições

O quadrado de oposições resume as relações lógicas que ocorrem entre as quatro formas de proposição da forma Sujeito – Predicado: Universal Afirmativa (A), “Se todo homem é corajoso”; Universal Negativa (E), “Se nenhum homem é corajoso”; Particular Afirmativa (I), “Se algum homem é corajoso”; Particular Negativa (O), “Se algum homem não é corajoso”.



No diagrama, são contraditórias as proposições que não podem ser ambas verdadeiras nem ambas falsas. As proposições contrárias são as que não podem ser ambas verdadeiras, mas podem ser ambas falsas. Para que uma proposição seja subalterna de outra, ela deve ser implicada por ela, porém não a implicando. As subcontrárias podem ser ambas verdadeiras, mas não podem ser ambas falsas. Por exemplo, quando afirmamos que “Se todos os homens são corajosos” (A), temos que “Se algum homem não é corajoso” (O) deve ser falsa, por manter relação de contraditoriedade com (A); a proposição “Se algum homem é corajoso” estabelece uma relação de subalternidade com (A), pois está implicada na proposição “Se todos os homens são corajosos”, mas não a implica. Por fim, a proposição “Se nenhum homem é corajoso” (E) estabelece uma relação de contrariedade com (A), devendo ser falsa, se considerarmos que (A) é verdadeira, ou então verdadeira, se considerarmos (A) falsa.