

## A dialética socrática como Paidéia irônica

---

Antonio Zuin

Quem de vós pode, ao mesmo tempo,  
rir e sentir-se elevado?  
Nietzsche

---

### Resumo

Propõe-se, como objetivo deste artigo, investigar a denominada dialética socrática como Paidéia irônica. Parte-se do pressuposto de que direcionar o foco da análise dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão, para a relação entre ironia e processo educacional/formativo, implicaria a revitalização do potencial pedagógico da ironia, o qual poderia contribuir para desenvolvimento do processo educacional/formativo dos educadores e seus educandos.

Palavras-chave: ironia; Paidéia; dialética; Sócrates; Nietzsche.

---

## **Abstract**

### ***Socratic dialectical method as ironic Paidea***

*This paper aims to investigate the so-called Socratic dialectical method as ironic Paidea. Proceeding from the assumption of redirecting the main focus of analysing the Socratic dialogues in Plato's work towards the relation between irony and educational process, it is possible to revive the pedagogic potential of irony. This could help develop the educational process of both educators and their pupils.*

*Keywords: irony; Paidea; dialectic; Socrates, Nietzsche*

---

## **Introdução**

Logo no início de sua obra *Emílio*, considerada por muitos como aquela que inaugura a chamada pedagogia moderna, Rousseau presta o seguinte tributo a Platão e, por que não dizer, a Sócrates, ao asseverar que o texto de *A República* não se limita a ser caracterizado como obra política, mas se trata "do mais belo tratado de educação que jamais se escreveu" (Rousseau, 1992, p. 14). O elogio de Rousseau, um tanto quanto enigmático, instiga a análise sobre quais seriam as razões de ele ter considerado este texto como o paradigma educacional.

Mas a esfinge de Rousseau não oferece "apenas" duas alternativas, ou seja, a interpretação ou a morte do raciocínio daquele que se motiva a decifrá-la; ela remete o pensamento para a investigação da força educacional/formativa presente nos escritos socrático-platônicos. Tal força educacional não pode ser apartada do potencial irônico presente nos diálogos socrático-platônicos, haja vista o fato de a ironia ser caracterizada como mola propulsora de obras filosóficas e literárias, tais como *Cândido*, de Voltaire, e *A montanha mágica*, de Thomas Mann (Walser, 1996, p. 77-78; Ceppia, 1983, p. 87). Dito de outra forma, a constatação de Rousseau estimula o estudo do potencial pedagógico dos diálogos socráticos e seus respectivos avatares que foram expostos nas obras de Platão. Daí o objetivo deste artigo, ou seja, a investigação da denominada dialética socrática como modelo de Paidéia irônica, o que implica analisar a condição de educador de Sócrates.

## **A refutação, a maiêutica e a dialética socrática**

Na leitura de *A República*, observa-se a importância da consolidação do processo formativo do rei-filósofo. De acordo com Jaeger (1995, p. 861),

[...] o filósofo deixara o estado de mera contemplação para abraçar o estado de criação. Converter-se-á em "demiurgo" e trocará a única tarefa criadora que nas circunstâncias atuais lhe é dado realizar, a sua própria formação, pela formação de caracteres humanos, tanto no campo da vida privada como no do serviço público.

Com efeito, o rei-filósofo deve assumir sua condição de educador e auxiliar os demais para que não permaneçam tão aferrados aos desatinos dos sentidos e das aparências dos conceitos. O modelo de educador ideal, presente nos diálogos socrático-platônicos, revelou-se não apenas uma imagem que contestou os princípios pedagógicos protagonizados pelos sofistas, pois o principal alvo de tais diálogos nunca deixou de ser a tão reverenciada quanto questionada Paidéia homérica. Seguindo essa linha de raciocínio, Jaeger (1995, p. 861) assevera:

Misturando as características do eternamente justo, belo, prudente, às de todas as demais virtudes e às dos traços que descobrimos no homem real, quer dizer, misturando a idéia e a experiência, aparece ao artista filosófico já não aquela imagem semelhante aos deuses, figurada por Homero nos homens e na sua epopéia, mas sim uma imagem adequada a eles, semelhante ao homem.

Com efeito, o poder formativo do *logos*, exaltado nos diálogos socrático-platônicos, confrontava com o teor da explicação mitológico-homérica dos caminhos e descaminhos do conhecimento humano. A reverência a Homero, o maior poeta trágico, não pode servir para obnubilar a constatação de que ele, na verdade, imita "a aparência da virtude e de outros assuntos" (Platão, 1975, p. 331). Como contraponto à concepção homérica da tragédia, talvez fosse oportuna a lembrança da observação de Vernant (2002, p. 372) de que o Édipo, de Sófocles, pudesse ser definido como o herói trágico exemplar, pois se tratava de um herói duplo, dilacerado e problemático. Por detrás de toda a suntuosidade projetada na figura do rei herói de Tebas que decifrou o enigma da esfinge, existia o tormento do conflito de desejos concernentes ao rompimento de tabus, que não podiam ser atribuídos exclusivamente aos mandos e desmandos dos deuses, pois diziam respeito não só à figura de Édipo como também aos dilemas da própria condição humana. É por isso que, como bem notou Vernant (2002, p. 366), adquire cada vez mais sentido a procura de respostas de questões, tais como: Qual é a responsabilidade dos deuses na forma como os homens agem? Qual é, naquilo que chamamos de falta, a responsabilidade do indivíduo, o que ele pode assumir totalmente, e aquela que pertence à sua família, a uma espécie de culpabilidade arrasadora? São os esboços da construção da individualidade que vão sendo delineados. O ser humano, na condição de agente, gradativamente se depara com questões que o auxiliam a delimitar, de forma cada vez mais apurada, seu campo de ação, de tal modo que as linhas tênues e fronteiriças que definem os limites entre o exercício de suas ações e as imposições divinas ganham contornos mais definidos.

A defesa socrático-platônica da hegemonia do *logos* na composição tanto da identidade quanto das intervenções humanas tem como pressuposto fundamental a realização de um processo educacional/formativo que capacite ao filósofo se aproximar cada vez da sapiência, do domínio e da aplicação das essências dos conceitos. Nesse sentido, o poder metafórico do mito da caverna, referente ao gradativo processo de ascensão do espírito que se desvencilha do sortilégio dos sentidos até chegar à dimensão da Idéia, consolida a força da intervenção arvorada no *logos* em detrimento do poder divino na construção do destino humano.

E se o foco da investigação dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão, for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância deste conceito para o desenvolvimento de tal processo ascendente. Mas, diga-se de imediato, há uma diferença decisiva entre a ocasião na qual a dimensão crítico-emancipatória da ironia se afirma como hegemônica nas relações dialógicas entre os agentes educacionais e quando tal dimensão se instrumentaliza e flerta com o sarcasmo. No caso do sarcasmo, solapa-se a possibilidade de desenvolvimento do processo educacional/formativo, pois o interlocutor é obrigado a "ingerir", de forma humilhante, determinado significado do conceito que se transforma numa palavra de ordem.

O destaque formativo da ironia pode ser vislumbrado nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco, quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça em *A República*. A ironia socrática revela seu potencial formativo quando demole as certezas sobre determinados conceitos, na medida em que as essências de tais conceitos não se restringem ao modo como eles aparecem. As aparências, que são equivocadamente consideradas como os pontos finais das definições conceituais, são, na verdade, os pontos de partida dos jogos que se estabelecem entre significantes e significados. O "irritante", na leitura dos diálogos socráticos, se refere à contínua observação de que somos demasiadamente humanos, para usar expressão de Nietzsche, e não correspondemos ao modelo idealizado de que detínhamos as prerrogativas da verdade na elaboração dos conceitos e, portanto, do modo como eles são objetivados na realidade. Trasímaco aprende o significado desta relação de não correspondência, principalmente quando desafia Sócrates a contestá-lo de que o "justo não é senão a vantagem do mais forte" (Platão, 1975, p. 19).

Ao invés de ser aplaudido, tal como desejara, Trasímaco é questionado por Sócrates da seguinte forma: se é justo obedecer aos governantes, os quais são os mais fortes e que elaboram as leis que lhes são mais vantajosas, podem ocorrer situações em que estes mesmos governantes se enganem, já que são falíveis, e promulguem leis que lhes sejam desfavoráveis, as quais devem ser obedecidas pelos governados. Conseqüentemente, não faz sentido afirmar que o justo não é nada mais do que a vantagem do mais forte.

Contudo, Trasímaco não se conforma com a desconstrução de seu raciocínio e argumenta que o governante nunca se engana quando elabora suas leis, da mesma forma que o médico nunca comete algum erro quando trata de seus pacientes. Ambos só se equivocam quando deixam de ser respectivamente governante e médico, e é apenas por uma questão de hábito que se afirma que o governante e/ou o médico erraram. Novamente Sócrates lhe interroga sobre o objetivo do médico: ganhar dinheiro ou tratar dos doentes? Trasímaco lhe responde que ele objetiva tratar de doentes, e, após uma série de outros exemplos, Sócrates conclui que a arte da medicina implica a vantagem do indivíduo a que se aplica, de modo que, analogamente,

[...] nenhum chefe, seja qual for a natureza da sua autoridade, na medida em que é chefe, não se propõe e não ordena a sua própria vantagem, mas a do indivíduo que governa e para quem exerce a sua arte; é com vista ao que é vantajoso e conveniente para esse indivíduo que diz tudo que diz e faz tudo o que faz (Platão, 1975, p. 25).

Trasímaco não se dá por vencido e argumenta que, da mesma forma que os pastores e os criadores de gado engordam seus animais objetivando receber as devidas vantagens de tal ato, os governantes também olham para seus súditos como se fossem carneiros e se propõem, deste modo, obter dos governados algum lucro pessoal. A dedução necessária seria a de que os que reprovam a injustiça não temem cometê-la e nem deixar de louvá-la, mas sim receiam ser vítima dela caso não as cometam. Sócrates lhe diz que mesmo assim não está convencido de que se deva preferir a injustiça à justiça, e Trasímaco lhe responde sarcasticamente que não terá alternativa a não ser enterrar seus argumentos na cabeça de Sócrates.

Mas Sócrates questiona Trasímaco da seguinte maneira: as benesses obtidas pelos médicos, por exemplo, não provariam que “ninguém aceita exercer os outros cargos por eles mesmos, que, pelo contrário, se exige uma retribuição, porque não é ao próprio que o seu exercício aproveita, mas aos governados?” (Platão, 1975, p. 29). Com certo custo, Trasímaco concorda com o raciocínio socrático de que “nenhuma arte e nenhum comando provê ao seu próprio benefício, mas [...] assegura e prescreve o do governado, tendo em vista a vantagem do mais fraco e não do mais forte” (Platão, 1975, p. 30).

Após a contestação da argumentação de Trasímaco de que o justo não é senão a vantagem do mais forte, Sócrates menciona a relevância de se objetar a asseveração trasímaca de que a vida do homem injusto é superior à do justo. Para Trasímaco, os injustos são sábios e bons e, portanto, virtuosos. Sócrates se espanta com tal conclusão e reinicia seu diálogo com Trasímaco observando que o justo não prevalece sobre seu semelhante, já o injusto prevalece sobre seu semelhante e o seu contrário, com o que Trasímaco concorda. Logo em seguida, Sócrates pergunta a Trasímaco se um músico é sábio na sua arte em comparação com aquele que não é músico. Trasímaco lhe diz que sim. Já Sócrates questiona

Trasímaco se o músico desejará prevalecer sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu igual. Trasímaco corrobora o raciocínio de que o músico, enquanto sábio, desejará se tornar hegemônico sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu semelhante.

Já o ignorante não desejará prevalecer sobre todos, ou seja, tanto em relação a seu igual quanto em relação ao sábio? Trasímaco não tem alternativa a não ser concordar e, se ele mesmo afirmara que os injustos são sábios e bons, como podem ser ao mesmo tempo sábios e bondosos, uma vez que se o sábio for bom ele não vai querer prevalecer sobre seu semelhante, mas sim sobre o seu contrário? Assim, se o injusto deseja prevalecer sobre seu contrário e seu semelhante, como é que ele pode ser sábio?

A conclusão da dança destes silogismos socráticos é a de que “o justo revela-se-nos, portanto, bom e sábio e o injusto ignorante e mau” (Platão, 1975, p. 33-35). É difícil sintetizar as argumentações de Sócrates e Trasímaco, tamanha é a comunhão da pungência e da sutileza de tais diálogos. Mesmo assim, é importante observar, nestas passagens dialógicas que foram destacadas sobre o conceito de justiça, as voltas e reviravoltas que Sócrates elabora na refutação do raciocínio de Trasímaco. Não se trata “apenas” da demolição pura e simplesmente dos alicerces lógicos de seu interlocutor, mas sim da aparência de verdade que a definição de Trasímaco portava sobre o conceito da justiça e de seu oposto, a injustiça. Para Reale e Antiseri (1990, p. 98), a dialética socrática era composta por dois momentos fundamentais nos quais se desenrolava a fiação do novelo irônico: a refutação e a maiêutica. A refutação se caracterizava da seguinte maneira:

[...] o momento em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer a sua própria ignorância: Primeiro ele forçava uma definição do assunto sobre o qual se centrava a investigação; depois, escavava de vários modos a definição fornecida, explicitava e destacava as carências e contradições que implicava; então exortava o interlocutor a tentar uma nova definição, criticando-a e refutando-a com o mesmo procedimento; e assim continuava procedendo, até o momento em que o interlocutor se declarava ignorante.

Mas a metodologia socrática não fora, em muitas ocasiões, facilmente acatada pelos seus interlocutores. Trasímaco, por exemplo, assevera sarcasticamente o seguinte: “Essa é a sabedoria de Sócrates: recusar-se a ensinar, ir instruir-se junto com os outros e não se mostrar reconhecido por isso!” (Platão, 1975, p. 19). De certa forma, talvez Trasímaco tivesse razão, sobretudo no que diz respeito à recusa socrática de ensinar e de apresentar de antemão a sua definição sobre as essências dos conceitos postos em questão. Os estudiosos dos diálogos socráticos, tais como Reale e Antiseri (1990, p. 99), destacaram o papel do educador Sócrates como condutor do processo educacional/formativo, de tal modo que sua função se assemelharia a uma espécie de parceiro espiritual que estimularia o interlocutor a parir o conhecimento que lhe era inerente. Desta forma, a maiêutica socrática consistiria neste ato de auxiliar a alma, a *psyché*, a rememorar os conteúdos de verdade dos conceitos.

O próprio Kierkegaard observou que é justamente a realização da maiêutica, cuja nuance é imanentemente irônica, que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência. Através das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada, a qual, ao mesmo tempo em que se torna manifesta através da dedução, suscita novas formas de interpretação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que estes novos inícios são incentivados pelo educador que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

Este foi o espírito predominante nos diálogos que Sócrates estabeleceu com seus interlocutores, embora tais jogos conceituais não deixassem de expressar, em muitas ocasiões, a substituição da ironia socrática em sarcasmo tanto por parte de Sócrates quanto por parte de seus "adversários". Nesta perspectiva de análise, destaca-se a observação de Impara (2000, p. 40) de que a etimologia do termo ironia tenha, após Sócrates, amelhado uma conotação positiva, de estímulo à elaboração de novos significados, embora não tenha desaparecido nos diálogos socráticos a associação do conceito de ironia com a de um tipo de gracejo que poderia se tornar uma zombaria.

Talvez as contendas ocorridas entre Sócrates e seus interlocutores tenham atingido o seu ápice justamente nos diálogos travados entre Sócrates e Protágoras, os quais tiveram o mérito de colocar frente a frente as idiosincrasias das denominadas Paidéias socrática e sofística, respectivamente. A principal questão que se coloca no texto *Protágoras* era de saber se a virtude poderia ou não ser ensinada. O grande sofista Protágoras se vangloriava de ser um educador capaz de ensinar a prudência e de formar, conseqüentemente, bons cidadãos (Platão, 1945, p. 28). Diante da objeção socrática de que a virtude não poderia ser ensinada, eles elaboram uma série de diálogos que conduzem a uma incrível reviravolta das respectivas linhas argumentativas. Sócrates revê sua posição inicial de que a virtude seria uma espécie de dom concedido pelos deuses e defende a idéia de que ela é, essencialmente, um saber, pois se os indivíduos optam por escolher aquilo que lhes agrada e evitar o desagradável, evidentemente ninguém escolherá, de sua consciência, trilhar as vias que conduzem para a infelicidade. Aquele que possui a faculdade de avaliar, de mensurar os prós e contras de suas ações tem, portanto, mais chances de poder ser feliz. As habilidades deste indivíduo virtuoso são assim definidas por Sócrates:

Quando se peca, peca-se por falta de ciência na escolha dos prazeres e dos desgostos, isto é, dos bens e dos males e não simplesmente por falta de ciência, mas por falta desta ciência que há pouco reconhecestes ser a ciência das medidas. Ora, toda a ação culposa por falta de ciência, bem o sabeis, é praticada por ignorância, de sorte que ser vencido pelo prazer é a pior da ignorância (Platão, 1945, p. 92).

E será no discernimento da proximidade entre a valentia e a sabedoria que Sócrates demonstrará a Protágoras e, surpreendentemente, a si próprio, que a virtude pode ser ensinada, diferentemente daquilo que pensara no início dos diálogos. Já Protágoras reconhecerá, por conta do desenvolvimento de seu próprio raciocínio, que a virtude não pode ser ensinada, ou seja, exatamente o oposto do que a princípio afirmara. Esta aparentemente inusitada inversão de raciocínios será conseqüência da contestação de Sócrates ao argumento de Protágoras de que homens ímpios e ignorantes demonstravam também ser valentes. Protágoras concorda com Sócrates quando ele define os covardes como aqueles que têm receios vergonhosos e audácias indignas, e o motivo de tais receios e audácias não pode ser outro a não ser a falta de conhecimento e a ignorância das coisas que temem. E se estes indivíduos são covardes devido a esta ignorância, isto significa que a covardia passa a ser definida como "a ignorância das coisas que são para recear e das coisas que não o são" (Platão, 1945, p. 98). Do mesmo modo, a valentia se torna "a ciência das coisas a temer e das que não o são" (Platão, 1945, p. 98). O xeque-mate de Sócrates é sarcasticamente admitido pelo atônito Protágoras, que enfim reconhece o equívoco de sua perspectiva inicial de que homens ignorantes seriam também valentes: "Tu teimas, Sócrates, segundo me parece, em que seja eu a responder; dar-te-ei, pois, este prazer e confessar-te-ei que, depois dos princípios em que assentamos, isso [um homem ignorante ser valente] me parece impossível" (Platão, 1945, p. 98).

O prazer concedido por Protágoras de reconhecer a razão de Sócrates corrobora, concomitantemente, a veracidade do argumento socrático de que aquele que se deixa arrastar pelo desejo de ser o dono da verdade recrudescer sua fraqueza moral, uma vez que desconhece as conseqüências nefastas que o abandono irrefletido a tal prazer acarreta. Ora, Sócrates se notabilizou, entre outras coisas, pelos questionamentos aos movimentos professorais e catedráticos daqueles que partiam da premissa de estar totalmente seguros da solidez de seus argumentos (Adorno, 1999, p. 86). A questão moral, portanto, se revela, prioritariamente, uma questão de saber. E, no mesmo movimento deste raciocínio, Sócrates comprova que a virtude pode ser ensinada, pois depende da aplicação da ciência das medidas, que, ao ser utilizada, proporciona as condições do exercício do bom julgamento e, no que diz respeito a nosso exemplo da valentia, a consciência daquilo que se deve ou não temer.

É interessante observar que tanto Protágoras quanto Sócrates terminam por, digamos, descer do lugar de destaque do pedestal em que se situavam no início dos diálogos, pois ambos refletiram sobre as incongruências de suas linhas iniciais de argumentação. Mas há uma diferença crucial entre os dois, pois, ao contrário de Protágoras, Sócrates *desejou* descer. E foi o desejo de tentar aprofundar o significado inicial do que seria a virtude, e se ela poderia ser ou não ensinada, que o impulsionou a realizar a sua auto-reflexão crítica.

A despeito das mais diferentes exegeses metafísicas, o movimento de Sócrates em direção deste exercício de auto-reflexão ecoa, no final do



século 18, nos dizeres do imperativo categórico kantiano contido no célebre texto *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* Para Kant (2005, p. 63), o indivíduo deveria contribuir, com sua ação, para sair do seu estado de menoridade, de ser tutelado por outrem, e, para tanto, deveria ousar saber. É como se Kant revitalizasse, neste imperativo categórico, o anseio socrático de que o virtuoso é aquele que não amaina seu ímpeto na busca do verdadeiro conhecimento, pois tal procura porta consigo também um aprimoramento moral que não pode ser dissociado desta ação. Balizando-se no ousar saber como condição do aperfeiçoamento moral, Kant (1996, p. 34) elabora uma questão central e ainda atualíssima para a pedagogia: como estimular a observância das leis e, ao mesmo tempo, promover a liberdade?

Evidentemente, tais leis tendem a ser respeitadas se os indivíduos que as acatam tiveram a liberdade necessária para poder se reconhecer como interventores na sua construção e na sua difusão. Os costumes, fundamentados metafisicamente por Kant, são decorrentes de imperativos categóricos que universalizam e legitimam as normas dos contratos sociais. Mas para tanto se torna decisiva a realização do *ouse saber*, mesmo que para isto as fortificações das certezas anteriormente irredutíveis apresentem os sinais das primeiras fissuras.

Já a frustração diante das fendas do seu raciocínio aparentemente incontestado conduz Protágoras a não ter outra alternativa a não ser referendar as conclusões de Sócrates, cujo espanto final decorrente da observação de que a virtude pode ser ensinada revela, paradoxalmente, tanto a condição humana de que ninguém detém irremediavelmente a verdade quanto a possibilidade de que o indivíduo, por conta de sua falibilidade, tem a faculdade de poder continuar, corajosamente, a eterna busca do que a verdade significa. Jaeger enfatizou o fato de que Sócrates se esforçou para demonstrar que a virtude é passível de ser ensinada e que é, portanto, uma forma de saber. E que Protágoras se esmerou na defesa de que a virtude não seria um saber, sendo, deste modo, incerta a possibilidade de ensiná-la. O grande intérprete do conceito de Paidéia afirmou o seguinte sobre esta contradição:

O drama finda com o espanto mostrado por Sócrates em face deste resultado aparentemente contraditório; mas o espanto, neste como em todos os casos, é evidentemente a fonte de toda a filosofia, para Platão, e o leitor fica com a certeza de que a tese socrática que reduz a virtude ao conhecimento dos verdadeiros valores deve constituir a pedra angular de toda a educação (Jaeger, 1995, p. 644).

Este aspecto educacional/formativo da Paidéia socrática precisa ser, a meu ver, necessariamente adjudicado à verve irônica que explode com toda a sua força nos diálogos socráticos e que, algumas vezes, resvala no limite da tênue linha que separa a ironia do sarcasmo, ora exposto por Sócrates, ora, com maior frequência, por Protágoras. É nessa perspectiva de análise que a ironia socrática tanto pode suscitar os novos princípios que se desvelam no jogo da alteridade entre significantes e significados

das palavras quanto pode ceder espaço à fala sarcástica que consagra a vontade de poder daquele que destrói a argumentação do outro por meio da humilhação e do destrato.

Porém, é exatamente nesta situação-limite que se tornam mais discerníveis as nuances entre a ironia e o sarcasmo, as quais, a meu ver, só podem ser compreendidas por meio de uma análise crítica do educador concebido em seu modelo ideal. E foi Sócrates aquele que tanto criticou tal modelo, ao questionar a pretensão dos sofistas de serem identificados como os conhecedores da essência da virtude, quanto se metamorfoseou numa espécie de paradigma de educador de uma Paidéia, de um processo educacional/formativo ideal.

### **O educador Sócrates e a Paidéia ideal**

Para que se possa analisar a figura de Sócrates como educador ideal é preciso compreender as características do processo educacional/formativo que foram expostas no movimento de ascensão da alma no famoso livro VII de *A República*. Com efeito, o mito de caverna detém a prerrogativa de, metaforicamente, narrar o modo como o prisioneiro da caverna rompe os grilhões de suas ilusões e, num processo ascendente, se aproxima gradativamente da luz do sol e, portanto, do mundo inteligível e da Idéia do bem.

Aquele que teve a oportunidade de verdadeiramente se deparar com o conhecimento das essências dos conceitos não consegue mais voltar à condição heterônoma que ocupava anteriormente como escravo das ilusões, principalmente das ilusões promovidas por meio da chamada ditadura dos sentidos. Não por acaso Sócrates define a educação desta maneira:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir; não consiste em dar vista ao órgão da alma, visto que já a tem, mas como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção (Platão, 1975, p. 234).

Tal como foi observado anteriormente, o método empregado por Sócrates para poder orientar adequadamente o órgão da alma é o dialético. Para Sócrates,

[...] o método dialético é, portanto, o único que, rejeitando as hipóteses, se eleva até ao próprio princípio para estabelecer solidamente as suas conclusões e que realmente afasta, pouco a pouco, o olhar da alma da lama grosseira em que está mergulhado e o eleva para a região superior (Platão, 1975, p. 252).

A alma que se encontra mergulhada na lama grosseira é aquela que se rende ao sortilégio dos sentidos e, portanto, ao mundo das aparências. Cabe à verdadeira educação espicaçar o seu processo de conversão, de

tal modo que se assenhoreie do controle dos sentidos e, por que não dizer, das coisas relativas ao próprio mundo fenomênico. Contudo, o filósofo que obtém o privilégio de banhar seu rosto com os raios do sol e de se tornar conhecedor da essência do conceito tem o dever, mesmo que seja contra sua vontade, de iluminar, com suas palavras, as trevas nas quais se encontra a grande massa dos cidadãos. O filósofo cumpre com sua função de educador quando auxilia o “cego” que pensa que tudo sabe e vê a discernir a natureza de cada imagem e de que objeto ela é imagem. Na análise da metafísica da Paidéia socrático-platônica, Jaeger (1995, p. 79) observa que sua meta educacional/formativa “fica além do mundo dos fenômenos diretamente dado e está oculta ao olhar do homem sensorial por um múltiplo invólucro. Romper estes invólucros impeditivos é primeiro passo que se tem que dar para que a luz do Bem jorre no olhar da alma e lhe faça ver o mundo da verdade”.

De fato, se aquele que se eleva às alturas, a ponto de sua inteligência se tornar hegemônica em relação à sua opinião, tende a desistir das coisas humanas, uma vez que sua alma aspira a instalar-se em tais alturas, Sócrates o recorda de sua tarefa de ajudar a maioria dos homens, a grande tarefa do rei-filósofo, a se libertar dos grilhões que os aprisionam à sedução das imagens deformadas e que são geradas na esfera de domínio dos sentidos.

Séculos depois, Hölderlin (1994, p. 110) expressou tal anseio na frase poética de que entendia a mansidão do éter e não a linguagem dos homens. Mas para Sócrates o filósofo não pode se aferrar à linguagem do etéreo por mais “saborosa” que ela possa ser. O conhecimento da linguagem do éter é condição fundamental para o conhecimento da linguagem dos homens. E o processo educacional dialético é aquele que pode e deve contribuir para que a ciência das medidas prevaleça sobre o desejo desmesurado cotidianamente presente nas ações humanas.

Ao ser acusado de ateísmo em relação aos deuses e de corromper a juventude com o ensino do método dialético, Sócrates mencionou a dificuldade daqueles que o acusavam de reconhecer sua própria presunção do saber, pois, na verdade, nada sabiam. Para tais pessoas, seria inconcebível o raciocínio socrático da necessidade de se permanecer nem sábio da própria sabedoria e nem ignorante da própria ignorância. De acordo com Sócrates, o reconhecimento dos próprios limites seria o fulcro central da possibilidade de o intelecto predominar sobre a opinião, pois é sobre ele que se sustentam os alicerces do edifício do método dialético, cujas características foram expostas anteriormente.

O jogo de significados e significantes que se estabelece nos avatares de tal método não pode ser apartado da relação entre a ironia e o sarcasmo que podem ser observados nos diálogos socráticos. Seguindo esta linha de raciocínio, não se pode desconsiderar o fato de que a ironia tem uma carga afetiva, cuja intervenção é decisiva tanto para a difusão de sua dimensão emancipatória quanto para sua substituição pelo sarcasmo. De acordo com Hutcheon (2000, p. 33), “existe uma ‘carga’ afetiva na ironia que não pode ser ignorada e que não pode ser separada de sua política de

uso se ela for dar conta da gama de respostas emocionais (de raiva a deleite) e os vários graus de motivação e proximidade”.

É difícil encontrar uma passagem mais significativa da presença desta carga afetiva da ironia do que no momento em que Sócrates contesta Meleto, na *Apologia de Sócrates*, sobre a acusação que lhe fora feita de não acreditar nos deuses respeitados pelos cidadãos atenienses. Quando Sócrates indaga a Meleto se seria possível alguém acreditar nas coisas demoníacas e, ao mesmo tempo, desacreditar a existência de demônios e Meleto lhe responde que isto seria impossível, Sócrates lhe afirma o seguinte: “– Oh! como estou contente que tenhas respondido de má vontade, constrangido pelos outros” (Platão, 1999, p. 59).

O sarcasmo na resposta de Sócrates pode ser explicado como uma reação contundente daquele que se encontra bem próximo da morte e que reage violentamente ante um dos seus acusadores. De todo modo, não há como negar a presença notória da *carga afetiva* na expressão de Sócrates de que estava “contente” por causa da resposta de Meleto. Mas é esta mesma força apaixonada da ironia que motiva Sócrates a recuperar o poder de simbolização de seu raciocínio ao demonstrar a incoerência da argumentação de Meleto, pois como Sócrates poderia ser acusado de negar a existência dos deuses e dos demônios se, de acordo com Meleto, ele ensinava coisas demoníacas? Novamente, a ironia socrática afrouxa os espartilhos nos quais as certezas aparentemente irredutíveis se enfeixam e que sufocam a produção de novos significados.

A meu ver, é exatamente esta carga afetiva que determina a perpetuação e difusão da dimensão crítico-emancipatória da ironia, bem como a sua substituição pelo sarcasmo que estilhaça a força de simbolização do jogo irônico e impõe, de forma humilhante, a atribuição de *um* significado ao conceito em questão. Mas se tal raciocínio for verdadeiro, como se poderia, a partir do uso das categorias socráticas, tais como refutação, maiêutica e dialética, refletir sobre o potencial pedagógico da ironia, uma vez que a razão deveria prevalecer sobre a sensibilidade? Não haveria uma espécie de contradição silogística nesta linha de argumentação? E mais, como seria possível a realização do jogo irônico de significantes e significados travado entre Sócrates e seus discípulos e, por que não dizer, entre o educador e seus alunos?

São questões como estas que nos direcionam ao encontro da leitura e do diálogo com os textos de Nietzsche e suas ponderações, afetivamente carregadas, sobre a “proposta” socrática de que a educação teria como escopo principal afastar o olhar da alma do lodo dos sentidos e da aparência das coisas. No livro *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*, Nietzsche (2001, p. 14) elabora o seguinte questionamento, que não deixa de ser também uma provocação: teria sido toda a cientificidade socrática “apenas” uma reação ao temor e uma escapatória ao pessimismo? Tal ode à razão não seria uma sutil legítima defesa contra a verdade e, portanto, um ato de covardia e falsidade? Não seria uma astúcia amorosa? Nas palavras exageradas de Nietzsche: “Ó Sócrates, Sócrates, foi este porventura o teu segredo? Ironista misterioso, foi esta, porventura, a tua ironia?”

É exatamente esta ironia de Nietzsche que permite refletir sobre a carga afetiva que se pode observar nos caminhos e descaminhos da dialética socrática, pois como a ironia poderia sobreviver sem uma dose de exagero? (Düttmann, 2004, p. 71). Ora, não são desconhecidos os óbices apresentados por Sócrates, no livro X de *A República*, quanto à influência desconcertante que a poesia pode exercer sobre o espírito que se esforça para desviar o olho da alma do lamaçal do sensório. Sócrates afirma a Gláucon a importância de se criticar a poesia e o legado dos belos poetas trágicos, em especial Homero, pois estes se aferraram ao reino das aparências desconsiderando as essências dos conceitos apresentados em obras tais como a *Odisséia*. Sócrates não nega que se sente prazer “quando vemos Homero ou qualquer outro poeta trágico imitar um herói na dor, que, no meio dos seus lamentos, se estende numa longa tirada ou canta ou bate no peito” (Platão, 1975, p. 338).

Mas, em nome da razão, é necessário reprimir o desejo de identificação com os infortúnios de tais heróis, pois senão corre-se o risco de se parecer com aquilo que se deve repugnar, ou seja, o comportamento desmedido e descontrolado. As paixões da alma, tais como o amor e a cólera, as quais são suscitadas pela imitação poética, devem ser afastadas de nossas ações: “Alimenta-as [as paixões] regando-as, quando conviria secá-las, fá-las reinar sobre nós, quando deveríamos reinar sobre elas, para nos tornarmos melhores e mais felizes, em vez de sermos viciosos e miseráveis” (Platão, 1975, p. 339). A concordância de Gláucon com o julgamento socrático sobre a poesia trágica representa também a “vitória” do processo educacional/formativo da dialética de Sócrates sobre a chamada Paidéia homérica.

Diferentemente da *Odisséia*, na qual a vitória do astucioso Ulisses fora determinada também pela ajuda providencial dos deuses olímpicos, a leitura do conteúdo metafórico do mito da caverna, tal como foi observado anteriormente, reafirma a intervenção humana como determinante nas conquistas obtidas pela alma daquele que gradativamente se afasta da sedução das paixões e dos sentidos até alcançar o cume da dimensão da Idéia do bem. Tudo pareceria perfeito não fosse um pequeno detalhe: a alma que é educada para abandonar o lamaçal no qual se encontrava não cessa de olhar, ainda que de soslaio, para este mesmo lodo dos sentidos, das paixões e, por que não dizer, dos instintos humanos. Mas que tipo de força impulsionaria a avidez com a qual Sócrates defendeu a primazia da razão sobre o prazer a não ser o próprio prazer? Se referendarmos o raciocínio de Nietzsche de que Sócrates inverteria a “lógica natural” de que o instinto seria a força afirmativo-criativa e a consciência se conduziria de maneira crítica, de tal modo que, socraticamente falando, o instinto se metamorfosearia em crítico e a consciência em criador, então faz cada vez mais sentido a asserção nietzscheana de que

[...] o impulso lógico que aparece em Sócrates estava inteiramente proibido de voltar-se contra si próprio; nesse fluir desenfreado mostra ele uma força da natureza, como só encontramos, para nosso horrorizado espanto, nas maiores de todas as forças instintivas [...] Que ele próprio, porém, tinha um certo pressentimento desta circunstância é algo que

se exprime na maravilhosa seriedade com que fez valer, em toda parte e até perante seus juizes, a sua divina vocação. Era tão impossível, no fundo, refutá-lo a esse respeito quanto dar por boa a sua influência dissolvente sobre os instintos (Nietzsche, 2001, p. 86).

Defrontamo-nos com um estranho paradoxo, pois a carga afetiva da ironia que Sócrates tanto se esmerou em arrefecer foi a mola propulsora da lógica de sua argumentação e de sua argumentação lógica. Ademais, caso se reflita a respeito da dimensão pedagógica da ironia tendo como pressuposto básico o reconhecimento de sua carga afetiva, então se compreende a contradição aparente de Sócrates, pois ele defende humildemente a permanência da necessidade de nem ser sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância e, concomitantemente, se auto-intitula pai ou irmão mais velho, ou seja, uma espécie de modelo ideal de uma Paidéia (Platão, 1999, p. 68). É preciso reconhecer que a humildade de Sócrates se metamorfoseia, em algumas ocasiões, em soberba intelectual. E se as paixões e os desejos humanos exercem notoriamente um fascínio muitas vezes irresistível, a ponto de os espectadores das tragédias gregas se identificarem mimeticamente com os dramas dos heróis e se emocionarem de forma descontrolada, a dialética socrática, como expressão metodológica mais desenvolvida do raciocínio silogístico, também seduz seu praticante a, digamos, exercer sua vontade de poder. No livro de sugestivo título *Crepúsculo dos ídolos*, é Nietzsche (2000, p. 20-21) aquele que novamente aponta para a ferida de que a carga afetiva da ironia não pode ser desconsiderada, senão vejamos:

A ironia de Sócrates é uma expressão de revolta? De ressentimento da plebe? Ele goza enquanto oprimido de sua própria ferocidade nas estocadas do silogismo? Ele vingá-se dos nobres que fascina? À medida que se é um dialético, tem-se um instrumento impiedoso nas mãos. Com ele podemos cunhar tiranos e ridicularizar aqueles que vencemos. O dialético lega ao seu adversário a necessidade de demonstrar que não é um idiota: ele o deixa furioso, mas ao mesmo tempo desamparado. O dialético despotencializa o intelecto de seu adversário. Como? A dialética é apenas uma forma de vingança em Sócrates?

Seria mesmo a dialética apenas uma forma de vingança socrática? Se, por um lado, o exagero irônico de Nietzsche tem o mérito de iluminar as faces "obscuras" do afeto que potencializa a construção do jogo dialógico-irônico socrático e, neste sentido, pode-se identificar uma teoria da ironia nos escritos nietzscheanos (Bohrer, 2000, p. 283), por outro lado esta mesma exorbitância despotencializa o próprio reconhecimento de Nietzsche de que o impulso lógico socrático continha, na sua imanência irônica, uma dimensão emancipatória. Caso contrário, não faria sentido Sócrates criticar os adolescentes que se deleitavam sarcasticamente com a dialética, haja vista o fato de que "(...) sentem prazer, como jovens cães, em assediar e dilacerar pelo raciocínio todos os que deles se aproximam" (Platão, 1975, p. 259).

Neste caso, não poderia haver melhor escolha do que o verbo dilacerar, uma vez que sarcasmo etimologicamente significa arrancar

carne. Nota-se um componente sadomasoquista na utilização sarcástica da dialética, pois o prazer sádico de tais jovens certamente tem relação com as humilhações masoquistamente reprimidas, as quais encontravam vazão no dilaceramento do argumento alheio, tão logo estes dominassem os elementos da dialética. Mas, e Sócrates? Será que ele, mesmo sendo ciente desta possibilidade de uso da dialética, se encontrava completamente equidistante do risco de “cair em tentação” e de se favorecer sarcasticamente do uso instrumental do jogo irônico-dialético?

### Conclusão

Não foram poucas, ou mesmo menores, as objeções feitas a Sócrates. É um embaraçado Kierkegaard que lembra as palavras de Ast de que a auto-humilhação de Sócrates teve o objetivo consciente de se exaltar diante dos pobres de espírito que são dominados pela opinião e pensam, equivocadamente, que são os senhores das essências dos conceitos. Porém, o próprio Kierkegaard (1991, p. 189) reconhece que

[...] este é justamente o fino jogo de músculos da ironia. A circunstância de que ele [Sócrates] sabe que nada sabe o alegra e o deixa infinitamente leve por causa disto, enquanto os outros se matam por seus tostões [...] Quanto mais ele se alegra por causa deste nada, não como resultado mas como infinita liberdade, tanto mais profunda é a ironia.

A alegria de Sócrates concerne justamente à força da ironia em produzir novos significados aos conceitos discutidos. Foi de extrema felicidade a percepção de Kierkegaard do reconhecimento de Sócrates do fato de que não ser nem sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância o deixava infinitamente mais leve. Sua capacidade de autocrítica o eximia de se identificar e de ser identificado como o senhor absoluto dos conceitos, ao mesmo tempo em que tal constatação o habilitava a enveredar novamente pelos caminhos e descaminhos do conhecimento. É nesta perspectiva que a ironia se revela como uma “tentativa de ‘discursividade’ (*Verspralichung*) do mundo. A este respeito, a ironia remete ao mundo real, mas ela é uma tentativa de palavração do mundo na forma de uma réplica simultânea. E assim ela se refere aos mundos possíveis” (Japp, 1983, p. 18).

Mas é novamente Nietzsche aquele que observa indícios da vontade de poder socrática que se jacta de ser a única que domina a própria ignorância, ao passo que todos os outros sucumbem ao poder da ilusão e da falta de compreensão. De acordo com Nietzsche (2001, p. 85), Sócrates julgou que “deveria corrigir a existência: ele, só ele, entra com ar de menosprezo e de superioridade, como precursor de uma cultura, arte e moral totalmente distintas, em um mundo tal que seria por nós considerado a maior felicidade agarrar-lhe a fímbria com todo o respeito”. As palavras de Nietzsche são tanto verdadeiramente impiedosas quanto absolutamente equivocadas? Ora, há sarcasmo em algumas respostas de

Sócrates a Trasímaco em *A República* (Platão, 1975, p. 36) ou na *Apologia*, quando Sócrates afirma estar contente na ocasião em que Meleto lhe responde com má vontade (Platão, 1999, p. 59). Porém, se ele procedeu desta forma em algumas ocasiões, é o mesmo Sócrates que tem a humildade de rever sua definição inicial no *Protágoras* e concluir que a virtude poderia sim ser ensinada.

O jogo irônico-dialético socrático, enquanto produção do conhecimento humano, não pode se “crisalizar”, ou seja, se encapsular a ponto de se dirimir as cargas afetivas que lhe são iminentes. Quando isto acontece, então predomina a carga afetiva sarcástica que dilacera os argumentos alheios por meio da soberba intelectual daquele que não admite se equivoccar no domínio dos conceitos discutidos. Na esfera educacional/formativa, tal “mestre” poderia ser caracterizado como um antizaratustra. Diferentemente daquele que se aferra com todas as forças ao pedestal que julga ser-lhe de direito, Zaratustra “provocou” seus discípulos da seguinte maneira: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E porque não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (Nietzsche, 2005, p. 105). A autoridade pedagógica que é cônica de suas forças e, principalmente, de suas limitações, pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem ciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do educador se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

Teria o Sócrates educador concordado com a indagação de Zaratustra? Penso que a resposta deva ser afirmativa, sobretudo se considerarmos o próprio raciocínio nietzscheano de que a força motriz da lógica socrática se referia aos instintos que foram tão insistentemente “combatidos” por Sócrates, os quais alicerçaram não só a falibilidade como também a altivez de sua condição humana. Foram estes mesmos instintos os responsáveis pela força da amizade estabelecida entre discípulo e mestre, e que foi tão cara a Sócrates, aquele que tratava seus discípulos como seus amigos:

Esta expressão (a amizade – nota do Autor), oriunda do círculo socrático, incorpora-se na própria terminologia das escolas filosóficas da Academia e do Liceu [...]. Esta palavra tem para Sócrates um significado pleno. O discípulo está continuamente diante de seus olhos como um homem completo, e para Sócrates, a quem repugnava tudo o que fosse elogiar a si próprio, o melhoramento da juventude, de que os sofistas se gabavam, era o sentido profundo e real de todo o seu trato amigável com os homens (Jaeger, 1995, p. 556).

Assim, a paixão socrática pela busca do conhecimento verdadeiro necessita também do conhecimento da paixão, ou melhor, do entendimento do modo como os vínculos afetivos estabelecidos entre os discípulos e os mestres são decisivos para o desenvolvimento do processo educacional/formativo. A amizade se destaca, portanto, na condição de liame afetivo entre os agentes educacionais que se preocupam efetiva



e carinhosamente, e não de forma instrumentalizada e interesseira, com os avatares de tal processo. Ao destacar a importância do *eros* na paidéia socrático-platônica, Marrou (1975, p. 58) afirma o seguinte:

A ligação amorosa (entre discípulo e mestre – nota do Autor) acompanha-se, pois, de um trabalho de formação, de um lado, e de maturação, do outro, matizado ali de condescendência paternal, aqui de docilidade e de veneração; é exercido livremente, pelo convívio cotidiano, o contato e o exemplo, a conversação, a vida comum, a iniciação progressiva do mais jovem nas atividades sociais do mais velho: o clube, o ginásio, o banquete.

Se esta linha argumentativa estiver correta, adquire cada vez mais sentido o elogio de Rousseau (1992, p. 14) de que Platão, por meio dos diálogos socráticos de *A República*, “não fez senão depurar o coração do homem”. O iluminista “herético” Rousseau, para usar uma expressão de Reale e Antiseri, sabia que o coração depurado não significaria sua destruição, mas sim o seu controle, pois o conhecimento da virtude implicaria o aceite de que as paixões humanas não deveriam ser destruídas, mas sim controladas, na medida do possível, pela razão que se nutriria da seiva destas mesmas paixões. Ora, quem é que consegue rir e elevar-se ao mesmo tempo? Provavelmente o educador que é capaz de rir, irônica e pedagogicamente, de si, ao reconhecer suas próprias limitações, tem mais chances de alcançar tal feito que, antes de ser feito divino, se faz ato humano, demasiadamente humano.

---

#### Referências bibliográficas

ADORNO, Francesco. *Introduzione a Socrate*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1999. 231 p.

BOHRER, Karl Heinz. Nietzsches Aufklärung als Theorie der Ironie. In: BOHRER, K. H. (Hg.) *Sprachen der Ironie, Sprachen des Ernstes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000. p. 283-306.

CEPPA, Leonardo. *Schopenhauer Diseducatore*. Milano: Casa editrice Marinetti, 1983. 121 p.

DÜTTMANN, Alexander Garcia. *Philosophie der Übertreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004. 265 p.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1413 p.

JAPP, Uwe. *Theorie der Ironie*. Frankfurt am Main: Vitorio Klostermann Verlag, 1983. 345 p.

HÖLDERLIN, Friedrich. *Canto do Destino e outros cantos*. Trad. de Antonio Medina Rodriguez. São Paulo: Iluminuras, 1994. 207 p.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Trad. de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. 359 p.

IMPARA, Paolo. *Kierkegaard interprete dell'ironia socrática*. Roma: Armando Editore, 2000. 95 p.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996. 115 p.

KIERKEGAARD, Soren. *O conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates*. Trad. de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991. 283 p.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. Trad. de Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975. 639 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 381 p.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Trad. de Marco Antonio Casa Nova. São Paulo: Relume Dumará, 2000. 118 p.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 177 p.

PLATÃO. *A República*. Sintra: Europa-América, 1975. 355 p.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Trad. de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. 138 p.

\_\_\_\_\_. *Protágoras e Crítone*. Trad. de A. Vilela. Lisboa: Silvas Editora, 1945. 133 p.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990. 1113 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. 581 p.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito & política*. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 2002. 517 p.

WALSER, Martin. *Selbstbewusstsein und Ironie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. 195 p.

---

Antonio A. S. Zuin, professor associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Unicamp, com “bolsa-sanduíche”, mediante convênio Capes-Daad, na Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt, Alemanha. Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig, Alemanha. Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq 1D). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Teoria Crítica e Educação da UFSCar.

dazu@power.ufscar.br

Recebido em 16 de julho de 2007.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2008.