

# EDUCAÇÃO NAS ENTRELINHAS: A NOBRE MENTIRA DE PLATÃO

Milton Luiz Torres<sup>1</sup>

**Resumo:** Os antigos escritores gregos falavam pouco das entrelinhas. Em vez disso, dirigiam o olhar para as linhas. Sua preocupação era com o que ficava evidente nas linhas e, principalmente, suas interpretações. No entanto, isso não significa que não houvesse nada para ler nas entrelinhas. Ao contrário disso, pode-se dizer que os antigos gregos eram especialistas em encher as entrelinhas de possibilidades. A cidade grega era uma sociedade que regulava quase todos os aspectos da vida, inclusive a moral, a religião e a arte. Contudo, uma atividade permanecia essencialmente privada e transpólitica: a filosofia. De fato, os filósofos rejeitavam as ideias dominantes da sociedade, ainda que essas ideias fossem fortemente abraçadas na superfície de seus escritos. Revelavam, portanto, sob a superfície, o que não podia ser explicitado, exceto para um grupo seleto de acólitos. Daí o convite para uma hermenêutica da desconfiança. O objetivo, aqui, é, portanto, examinar a assim chamada “nobre mentira”, contada por Sócrates na *República* (415a-d), sobre sua proposta de estratificação social, a fim de entender o sistema educacional proposto nessa obra pedagógica de Platão, a partir das entrelinhas desse mito, e sua implicação social e política para o trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Platão; República; Nobre mentira.

**Abstract:** The ancient Greek writers spoke little about what was between the lines. Their concern was with what was evident from the lines and, above all, their possible interpretations. That does not mean there was nothing to read between the lines: ancient Greeks were experts at filling in between the lines. The Greek city was a society that regulated almost every aspect of life, including morals, religion, and art. Nevertheless, one activity remained essentially private and transpolitical: philosophy. Indeed, philosophers rejected the dominant ideas of society, even though these ideas were strongly embraced on the surface of their writings. They thus revealed what could not be made explicit, except to a select group of acolytes. Hence the invitation to a hermeneutics of distrust. The objective here is, therefore, to examine the so-called “noble lie”, told by Socrates in the *Republic* (415a-d), about his proposed stratification of Greek society, to understand the educational system proposed in Plato’s pedagogical work, and its social and political implications for educational work.

**Keywords:** Philosophy of Education; Plato; Republic; Noble lie.

Editor Científico: Ellen Nogueira Rodrigues  
Organização Comitê Científico  
Double Blind Review pelo SEER/OJS  
Recebido em 29.10.2022  
Aprovado em 18.01.2023

**Como citar:** TORRES, M. L. Educação nas entrelinhas: a nobre mentira de platão. *Docent Discunt*, Engenheiro coelho (SP), v. 4, p.e01544, 2023. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v4.n1.pe01544>

<sup>1</sup> Pós-doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Minas Gerais, (Brasil). Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo - USP, São Paulo. Professor do Mestrado Profissional em Educação do UNASP, São Paulo, Campus Engenheiro Coelho. E-mail: [milton.torres@unasp.br](mailto:milton.torres@unasp.br) Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1158-4876>

A antiga expressão grega para “entrelinhas” era τὸ μεταξύ τῶν στίχων (PEREIRA, 1990?, p. 853), entendida literalmente como aquilo que está ou fica entre as linhas. No entanto, até onde saibamos, em toda a Antiguidade, essa expressão exata ocorre apenas uma vez. Trata-se de uma frase de Eustácio, um autor eclesiástico que se arriscou a escrever um comentário sobre a *Ilíada* de Homero (EUSTATHIUS, 1979, v. 3, p. 571). Trata-se, porém, de um uso figurado da expressão. Eustácio está comentando a passagem do canto XIV da *Ilíada* na qual Agamenão, Diomedes e Ulisses, feridos, deliberam se os aqueus deveriam ou não fugir dos troianos. Nesse contexto, o comentarista observa, conforme a descrição de Homero (2001, p. 323), que alguns navios estavam colocados sobre a areia perto dos muros e outros mais próximos ao mar. A sugestão de Agamenão era que os aqueus arrastassem essas embarcações mais próximas da praia para o mar e fugissem. Eustácio explica, então, que, “entre essas duas linhas” de navios (μεταξύ δὲ τῶν δύο τούτων στίχων), havia as “tendas” (σκηναί) dos aqueus, as “cocheiras” (ἵπποστάσια), os “altares” (βωμοί) e as “provisões” (ἀγοραί).

A palavra στίχος também significava “verso”. No caso dos antigos poetas gregos, o verso geralmente equivalia a uma linha. Portanto, podemos satisfatoriamente traduzir a expressão τὸ μεταξύ τῶν στίχων como “entrelinhas” ou “entre versos”. Entretanto, os antigos escritores gregos pouco se preocuparam, de fato, com as entrelinhas. Eles só tinham olhos para as linhas. Por isso, se ocupavam de seus “recortes” (παρατομαί), “justaposição” (παραθέσεις), “ordenamento” (τάξις) ou “emendas” (διορθώσεις) e até da “sequência gramatical das linhas” (τὸ ἐξῆς τῶν στίχων), bem como com o que estava “no início das linhas” (ἐν ἀρχῇ τῶν στίχων), “no meio das linhas” (μέσον τῶν στίχων) ou “no final das linhas” (ἐπὶ δὲ τῷ τέλει τῶν στίχων).

Acima de tudo, como afirma o escoliasta (ERBSE, 1974) de Homero, ao comentar o verso 118b, do canto XII, da *Ilíada*, a preocupação dos antigos gregos era com o que ficava “evidente a partir das linhas” (ὡς δῆλον ἐξ ἐκείνων τῶν στίχων) e, principalmente, “a interpretação das linhas” (ὁ τῶν στίχων δὲ νοῦς), conforme afirma o escoliasta de Platão (GREENE, 1938), e sua “compreensão” (ἡ δὲ ἔννοιά), como diz o escoliasta de Teócrito (WENDEL, 1967); ou, ao contrário disso, com “o que não estava claro na lógica da construção gramatical das linhas” (ἄσαφές λόγου τοῦ ἐξῆς τῶν στίχων), segundo o escoliasta de Aristófanes (AUSTIN, 1973).

## Uma hermenêutica da suspeita

É irônico que Aristóteles (1960) sugira, em seu tratado intitulado **Problemas** (959a39), que fechemos um dos olhos a fim de apurar nossa percepção das linhas:

Por que será que vemos melhor outras coisas com os dois olhos, mas contemplamos melhor a retidão das linhas em que escrevemos as letras com um olho apenas? Será que os dois olhos causam confusão quando repousam no mesmo ponto, como dizem os especialistas em ótica, enquanto a retidão [da linha] fica mais evidente para a vista reta, quando olhamos com um olho só, como se usássemos uma régua?

No entanto, nenhuma dessas considerações significa que não houvesse nada para ler nas entrelinhas. Ao contrário disso, pode-se dizer que os antigos gregos eram especialistas em encher as entrelinhas de possibilidades. De fato, segundo Melzer (2014, p. 106), por exemplo, a afirmação de que, nas entrelinhas, os filósofos rejeitam as ideias dominantes de sua sociedade, ainda que essas ideias sejam fortemente abraçadas na superfície de seus escritos, colide com nossa certeza historicista ou contextualista de que nenhuma mente é capaz de se libertar dos pressupostos de seu pano de fundo e dos compromissos compartilhados de seu tempo e lugar.

Por essa razão, Strauss (1988) teria criado uma hermenêutica para ler as entrelinhas dos antigos a fim de revelar, “sob a superfície do idealismo e da piedade, uma mensagem de profundo cinismo que nunca deveria ser explicitada, exceto ‘de modo adequado e prudente’ e apenas para um grupo seletivo de acólitos” (PATTERSON, 1993, p. 22). De fato, Strauss (1988) argumenta que “a filosofia, especialmente a filosofia política, sempre falou, para uns poucos escolhidos, uma mensagem terrível: que o mundo surgiu por acaso e que o ser humano, senão forçado pela ideologia, é motivado unicamente pela concupiscência, ambição e competição” (PATTERSON, 1993, p. 22). Melzer (2014, p. 347) tem impressão semelhante: segundo ele, “se lermos com atenção as entrelinhas da **República** de Platão e da **Ética** de Aristóteles, veremos facilmente que o primeiro tinha, em última análise, graves reservas sobre o ideal grego de vida política, assim como o segundo sobre a moralidade do cidadão grego”. Por isso, Patterson (1993, p. 221) nos convida a “uma hermenêutica da suspeita” (*a hermeneutics of suspicion*).

Para Patterson (1993, p. 23), Strauss (1988, p. 13, 24-25) descreveu muito bem a arte de escrever nas entrelinhas ao se concentrar especialmente nos fenômenos da autocontradição, isto é, nos atos falhos que podem funcionar como sinais de que Platão, por exemplo, estaria deixando conteúdos implícitos nas entrelinhas. Além disso, estudou silêncios, passagens ambíguas, estilo ou vocabulário dolorosamente técnico e uso de personagens de má reputação como porta-vozes da própria pessoa, fingindo criticar o que realmente se pretende defender. Platão estaria, assim, tornando clara e articulada a visão que realmente teria antes de fingir atacá-la. Mesmo assim, Strauss menospreza as descrições programáticas das introduções, preferindo buscar o cerne da argumentação no meio do texto, em passagens que ficariam, portanto, reservadas apenas a quem lesse toda a obra. De fato, chega a falar, por essas razões, de uma suposta “imunidade” do autor (STRAUSS, 1988, p. 14).

Enquanto, para Strauss (1988, p. 10), a obra *Leis* é o livro-texto padrão sobre a arte profética, para Popper (1966, p. 195), por sua vez, é o principal caso em que Platão fingiria se autoanular, naquilo que considera mais uma expressão de seu complexo de Édipo em relação a Sócrates, o que, segundo ele, não é difícil de ler entre as linhas. Aliás, *Leis*, como tratado escrito na maturidade de um filósofo em final de carreira, contém uma visão desenvolvida da perspectiva educacional de Platão. Segundo Dodds (1973, p. 212),

Longe de supor, como seu mestre fizera, que “a vida não examinada não é uma vida adequada para seres humanos”, Platão agora parece sustentar que a maioria dos seres humanos pode ser mantida moralmente saudável, de modo tolerável, apenas por uma dieta cuidadosamente escolhida de “encantamentos” (ἐπιποδαί) - ou seja, de mitos edificantes e protetores *slogans* éticos. Podemos dizer que, em princípio, ele aceita a dicotomia de Burckhardt de que o racional é para a minoria e a mágica para a maioria.

Isso tudo leva Melzer (2014, p. 129) a supor que onde quer que haja um “caudilho” (*hegemon*) exercendo poder, o grande refúgio contra a força será a fraude; portanto, “certamente será o caso de que grande parte dos escritores do mundo terá sido sistematicamente forçada a escrever nas entrelinhas”. Da mesma forma, Patterson (1993, p. 320) considera que

A escrita nas entrelinhas trava, portanto, um duelo com a leitura nas entrelinhas; e, para tornar as coisas mais complicadas ainda, sabemos [...] que, para Lacan, o significado primário da censura é o de Freud; isto é, as estratégias que o psiquismo utiliza para reprimir as verdades conhecidas pelo inconsciente, que o inconsciente, por sua vez, revela por aqueles deslizamentos do significante que constituem a resistência ao recalque.

O fato é que as mentes criativas sempre encontram uma forma de se expressar mesmo sob censura ou intimidação, o que produz cumplicidade entre autor e leitor. Nos contextos de censura ou intimidação extremas, Vianu (1998, p. ix-x) compara essa ligação a “uma dança de amarga frustração” (*a dance of bitter frustration*).

## A ética pedagógica de Platão

A ética platônica não é autônoma e distinta de outras disciplinas filosóficas como a aristotélica, nem é independente do formato dialógico de seus escritos; apesar disso, pode-se dizer que Platão discorre sobre temas éticos dialogicamente e em praticamente todos os seus escritos, impondo-nos, para sua compreensão, certo esforço hermenêutico (VALDITARA, 2015, p. 12). Além disso, desde a Antiguidade, fala-se em “doutrinas não escritas” de Platão, que estariam saturadas de ensinamentos éticos, isto é, coisas importantes que Platão ensinava, mas nunca colocou, de forma explícita, em seus diálogos (BERTI, 2015, p. 39-54). Segundo Moravesik, (2006, p. 11, 107-132), o platonismo é, de fato, um “aglomerado de temas” da ontologia, epistemologia e ética, sendo que a ética idealista de Platão tem como suas características essenciais a sistematização, a busca de justificativas racionais e princípios gerais, a procura pelo entendimento de objetos relevantes e, finalmente, o apreço pela explicação prática, segundo a qual os seres humanos podem experimentar mudanças importantes (plasticidade), que são guiadas por avaliações apropriadas (racionalidade).

Já a pedagogia platônica se preocupava com o aperfeiçoamento e a felicidade das pessoas, considerando que esse aperfeiçoamento dependeria do autoconhecimento e a felicidade, da filosofia. No entanto, de acordo com Strauss (1988, p. 21),

Costuma-se dizer que a cidade grega era uma sociedade totalitária. Abraçava e regulava a moral, o culto divino, a tragédia e a comédia. Havia, porém, uma atividade essencialmente privada e transpólitica: a filosofia. Mesmo as escolas filosóficas foram fundadas por homens sem autoridade, por cidadãos comuns [...]. Na cidade grega, o filósofo estava em grave perigo [...]. Até certo ponto, o perigo foi evitado pela arte de Platão [...]. Mas o sucesso de Platão não deve nos cegar para a existência de um perigo que, por mais que suas formas possam variar, é coevo com a filosofia.

Na **República**, Platão nos oferece um tratado pedagógico sobre a educação do líder ideal para uma cidade ideal que, numa única ocasião, chama de Calípole (καλλίπολις), “a bela cidade” (527c). Em sua concepção, essa educação deveria ter por base uma divisão tríplice da sociedade e contaria com três “modelos de educação” (τύποι τῆς παιδείας), um para cada uma dessas três classes. O final do livro III da **República** busca justificar, portanto, um modelo educativo para a classe governante formada pelos “guardiães”; outro, para a classe militar formada pelos “auxiliares”; e outro, para os cidadãos comuns ou “artesãos”. Embora se refira às três classes, fica imediatamente óbvio para o leitor atento que a principal preocupação de Platão seria educar a classe governante, para a seleção de cujos membros, o filósofo propõe testes específicos.

A cidade deveria selecionar, para sua liderança, os jovens cuja educação resistisse às pressões de fatores que lhe fossem potencialmente prejudiciais e pelos quais os jovens acabassem “defraudados, forçados ou enfeitizados” (κλαπέντες ἢ γοητευθέντες ἢ βιασθέντες).

Essas expressões são apenas rótulos, pois o filósofo reconhece que está falando “teatralmente” (τραγικῶς). Por isso, explica que os jovens são defraudados quando “são persuadidos” (μεταπεισθέντας) por argumentos enganosos, são forçados quando intimidados pela “dor” (ὀδύνη) ou pelo “sofrimento” (ἀλγηδών), e são enfeitizados quando cedem à influência do “prazer” (ἡδονή) ou do “medo” (φόβος). Lee (1979, p. 179, n. 1) considera que, nesta passagem, a descrição dos atos de feitiçaria por Platão facilmente remete o leitor moderno às estratégias de propaganda e publicidade.

Price (1997, p. 378) nos oferece uma longa, mas utilíssima e detalhada descrição da proposta educacional de Sócrates, conforme relatada por Platão na **República**:

Sócrates assume que a aptidão para se ser guardião é determinada geneticamente. Ele encarna notoriamente essa suposição em uma “nobre ficção” que deve ser inculcada em todos os cidadãos (III.414b9-c2): cada um contém um vestígio de ouro, prata ou ferro e cobre que o marca naturalmente como guardião, auxiliar ou artesão (415a4-7). As crianças geralmente seguem as inclinações dos pais, mas as exceções devem ser rebaixadas ou promovidas (a7-b3, cf. IV.423c6-d2). Como e quando os vestígios devem ser detectados fica, em grande parte, sem ser especificado. Os artesãos provavelmente receberão algum treinamento físico e mental, além da “nobre ficção”, para prepará-los para a moderação; mas não se diz o quê, nem se precede ou segue sua atribuição a essa classe [...]. Guardiões e auxiliares só se dividem na meia-idade quando os primeiros avançam da matemática e administração para a filosofia e o governo. O rebaixamento pode ocorrer a qualquer momento conforme a ocasião justifique: quem se mostrar covarde nas batalhas se torna artesão (V.468a5-7). A promoção tardia é mais problemática, pois pode ser tarde demais para alcançar a educação; a promoção não forma, de fato, um paralelo com o rebaixamento (como em III.415b2-3, IV.423d1-2), pois envolve mais a honra pública e a satisfação particular (V.468b2-c4). Mesmo assim, a estratificação social de Platão é uma meritocracia e não um sistema de castas.

É principalmente para justificar seu interesse principal pela classe governante, que Platão (414b) narra um mito de fundação que chama de “algo nobre” (γενναῖόν τι) ou “algo púnico” (Φοινικικόν τι), isto é, coisas como as que “os poetas contam e nas quais persuadem as pessoas a crer” (ὥς φασιν οἱ ποιηταὶ καὶ πεπεύκασιν).

## As reações à mentira nobre

Esse mito incomoda a muitos leitores da **República**, pois, segundo Barstch (2019, p. 172-173), alguns entendem que “não apenas naturaliza a justaposição de hierarquias e o conhecimento básico da justiça, num relato da formação do conhecimento com base em uma etiologia mitológica, mas envolve um tom ligeiramente sinistro de eugenia em que o Estado controla rigidamente quem deve procriar com quem”. Por essa razão, Popper (1966) apontava para o relato platônico como um endosso à lavagem cerebral, criticava o que considerava uma mentalidade tacanha por parte do filósofo e condenava o mito como uma injustificável defesa do totalitarismo.

Além disso,

Platão foi criticado como se seu Mito de Fundação fosse uma mentira calculada. Isso ocorre em parte porque a frase [...] foi convencionalmente mal traduzida como “nobre mentira”, e isso foi usado para apoiar a acusação de que Platão tolera a manipulação pela propaganda (LEE, 1979, p. 177).

No diálogo platônico, o mito tem duas partes separadas pela intervenção de Glauco, o interlocutor de Sócrates naquele momento. Na primeira parte (414d-e), o filósofo descreve a criação dos atenienses. Segundo ele, os cidadãos de Atenas seriam todos autóctones, pois teriam sido “formados e nutridos” (πλαττόμενοι καὶ τρεφόμενοι) “no subsolo” (ὑπὸ γῆς ἐντός) pela “mãe Terra” (ἡ γῆ μήτηρ). Por essa razão, “seriam como irmãos dos demais cidadãos” (τῶν ἄλλων πολιτῶν ὡς ἀδελφῶν ὄντων). Na segunda parte (415a-c), explica que, além disso, “quando Deus os formou” (ὁ θεὸς πλάττων), misturou ouro à constituição de alguns; prata, às de outros; e ferro e bronze, aos restantes. Desta maneira instituiu Deus a estratificação social que reservaria alguns para o governo, outros para o serviço militar e os demais para as ocupações ordinárias. Apesar disso, em alguns casos, esses metais haviam se misturado e era necessário, portanto, examinar criteriosamente as pessoas para decidir o que prevalecia nelas, se o ouro da liderança ou o ferro da submissão.

No relato platônico desse “mito nobre”, Sócrates considera que sua explicação faria com que se compreendesse que a educação e o cuidado que Atenas dava a seus cidadãos até então não passariam de mero “sonho” (ὥσπερ ὄνειρα) e não lhes concediam, de fato, a compreensão de sua verdadeira origem autóctone e divina (414d). Por isso, o filósofo diz “hesitar” (ὀκνεῖν) em lhes revelar esse fato (414c). Glauco, o interlocutor do filósofo diz, então, compreender sua hesitação para “contar essa mentira” (τὸ ψεῦδος λέγειν) (414e). Note-se que Glauco é quem chama o relato de “mentira” e não o próprio filósofo. Obviamente, Glauco usa a palavra ψεῦδος (“mentira” ou “ficção”) porque o próprio Sócrates já havia perguntado se seria possível “a criação de ficções, por conveniência, como aquelas das quais tinham falado há pouco tempo” (414b).

De qualquer forma, Sócrates não se incomoda com a afirmação categórica de Glauco de que o filósofo hesitava em contar mentiras. Em vez disso, Sócrates dirige toda sua preocupação a que os leitores acreditassem no “mito nobre”, razão por que indaga: “- Você tem algum mecanismo para que creiam no mito?” (515c). Diante disso, o interlocutor de Sócrates afirma que seria impossível convencer a geração atual, mas seria possível persuadir as novas gerações. Não resta dúvida, porém, que tudo gira em torno da educação, principalmente da educação da elite governante, o que Sócrates chama de “a mais importante de todas as precauções” (μεγίστη τῆς εὐλαβείας) (416b). Segundo ele, “a educação correta” (ὀρθὴ παιδεία) seria a única maneira possível de garantir que os governantes se comportassem respeitosamente para com os seus governados (416b).

Segundo Barstch (2019, p. 168), trata-se de

uma seção da **República** que muitos leitores ocidentais contemporâneos acham repugnante. Parece que Calípole só pode existir se todos (ou pelo menos a maioria) de seus cidadãos acreditarem em uma falsidade - um desenvolvimento que parece surpreendentemente desviante de uma discussão que busca definir justiça e da ênfase de Sócrates na importância da veracidade em geral; contudo, está em consonância com o estado deficiente de justiça na maioria das pessoas e, portanto, sua necessidade de acreditar em algo melhor do que as verdades dos filósofos.

A “nobre mentira” serviria, portanto, para responder, de modo imprevisto, à pergunta de como poderia surgir um governo justo, que permanecesse justo e que tratasse os seus cidadãos com justiça. Aliás, Nietzsche (2009, terceira dissertação, § 19, p. 118) a chama de “a verdadeira mentira, a vera e resoluta ‘honesta’ mentira”. Segundo Nietzsche (2017, § 233, p. 337), “Platão [...] queria que se ensinasse como verdade absoluta coisas que a ele próprio não se apresentavam nem como verdades condicionadas”.

Schofield (2000, p. 190-232) considera a “nobre mentira” como apenas uma ferramenta propagandística para conter o descontentamento dos produtores e tornar tolerável a lacuna entre eles e as demais classes. No entanto, é preciso ler as entrelinhas, que, nesse contexto, começam a falar alto. Dado que os atenienses ainda não estavam convencidos da importância da “nobre mentira” proposta por Sócrates, só se pode concluir que ainda não dominavam a arte da “educação correta” e que, presumivelmente, não havia existido, até aquele momento, nenhuma forma segura de garantir que os governantes tratassem os governados como deveriam, o que nos leva a supor que, de fato, faziam exatamente o oposto disso. Além disso, pode-se supor que o filósofo imaginasse que a única mentira de obter esse comportamento dos governantes era mentir aos membros da elite, se possível desde crianças, a fim de persuadi-los a crer em algo que, para eles, não era natural nem intrinsecamente verdadeiro: que, independentemente de sua origem aristocrática, as pessoas podiam conter o ouro da liderança e, portanto, serem merecedoras de exercer papéis importantes na sociedade ateniense. Com isso, Sócrates não resgata o respeito por todos, mas estabelece, ao menos, o respeito pelo mérito.

A interpretação de Rowett (2016, p. 68 e 86) à “nobre mentira” me parece, portanto, a mais acertada, pois ela serviria para dar à cidade

maior justiça e igualdade de oportunidades, para evitar preconceitos ou privilégios decorrentes de nascimento nobre ou riqueza ou quaisquer outras vantagens injustas, e para facilitar a mobilidade social [...]. Platão abole o *status* por nascimento. Não deve haver nobreza hereditária, família real, sapateiros hereditários, herança de negócios familiares. O filho de um sapateiro deve se tornar governante se estiver apto a ser governante. Ele precisa ter conhecimento: um especialista na formação do conhecimento não pode ficar fazendo sapatos. Tampouco se deve pedir ao filho de um governante que faça política se for melhor em remendos.

Semelhantemente, Kasimis (2015, p. 339-357) defende o filósofo com a alegação de que a “nobre mentira” não era um segredo (talvez nem uma mentira), mas algo que Sócrates ensinava em plena luz do dia. Para ela, Sócrates contava esse mito para expor outras “nobres mentiras” como ideologias falsas que eram e que o Estado naturalizava a fim de excluir alguns cidadãos e proteger o *status quo* (BARSTCH, 2019, p. 176). Ou seja, Sócrates estava mostrando que o Estado mente para defender o interesse de alguns em detrimento dos interesses dos outros.

Para Sócrates, o mito deveria ser contado, portanto, aos “governantes” (ἄρχοντες) e aos demais cidadãos para despertar neles sentimentos de fraternidade geral e de pertencimento à cidade (414d-414e). No entanto, Sócrates também enfatiza que a educação deve se esforçar para evitar que os “militares” (ἐπίκουροι) se transformem, de cães que guardam o rebanho, em lobos que devoram aqueles a quem deveriam proteger (416b-d). Ou seja, é também necessária uma “nobre mentira” para os militares.

Aqui, como em outras partes do livro, Platão apresenta “a ideia da flexibilidade e mutabilidade das estruturas políticas e das relações políticas e sociais” e “a possibilidade - através desta mesma mudança do quadro existente - de construir um espaço autônomo para a política, baseado na procura do bem comum” (ARRUZZA, 2011, p. 218). Além disso, o filósofo põe nas entrelinhas o papel que a imaginação desempenha para superar os aspectos convencionais da vida cotidiana (BURNYEAT, 1992, p. 175-187).

Isso nos leva a considerar, finalmente, um aspecto importante da proposta educacional que Platão defende na **República**. Kamtekar (2006, p. 199) considera, por exemplo, que a “nobre mentira” é um exemplo clássico do valor de um mito, pois, embora seja falsa quanto ao nascimento dos cidadãos e de sua composição física e psíquica, expressa verdades morais segundo as quais todos os cidadãos são interdependentes, apesar de diferentes uns dos outros. Wilderbing (2012, p. 140) defende esse tipo de manipulação, dizendo que há certos desejos básicos e inalienáveis, como os anseios de valorizar a família em detrimento de todas as outras pessoas, que ameaçam a integridade do tecido social. Portanto, esses desejos devem ser manipulados a fim de que não prejudiquem a estabilidade social. Assim, por nenhuma outra razão um prefeito se absteria, por exemplo, de favorecer os próprios familiares para dar empregos para pessoas meritórias com quem não convive nem tampouco estima. A essa manipulação platônica que leva as pessoas a terem a mesma opinião, Wilderbing (2012, p. 140) denomina de *homodoxia*. No nosso caso, trata-se da opinião de que, em última instância, somos todos parentes.

Segundo Platão, os cidadãos deveriam ser selecionados e classificados com base em atributos pessoais que são discernidos por meio de testes após a educação básica e não necessariamente nos atributos que possuíam no início de sua vida biológica, por mais importantes que fossem, pois, “no mito, o próprio nascimento é reimaginado como um evento que ocorre não quando um cidadão nasce biologicamente, mas algum tempo depois de ter concluído a educação em música e ginástica descrita nos livros II e III” (KEUM, 2020). Nessa visão, os primeiros anos de vida, que Rowett (2016) chama de “período de gestação”, apenas dão tempo e oportunidade para o florescimento dos talentos e limitações naturais dos cidadãos até que os efeitos da educação infantil possam aumentar ou, em alguns casos, diminuir o potencial que tinham desde crianças.

Trata-se, de fato, de um fenômeno educacional equivalente à emersão para a luz do sol no mito da caverna (514a-520e), em que crianças e jovens usariam a “nobre mentira” como uma escada para sair da caverna escura, símbolo do útero desse segundo nascimento, em direção ao sol (ROWETT, 2016).

De acordo com McClintock (2005, p. 76),

Se tomada como um conjunto de restrições sociopolíticas prescritas para políticas objetivas, a divisão de Platão de sua cidade utópica em três castas funcionais, fortemente diferenciadas umas das outras, parece profundamente repreensível aos leitores atuais. Mas Platão não estava prescrevendo arranjos políticos; ele estava explicando um conceito educacional... As castas eram uma ficção conceitual.

Nesse contexto, Stein (2008, s. p.) afirma que “Platão está preocupado com a justiça e acredita que as contingências da natureza humana tornam necessário construir uma sociedade harmoniosa”; por isso, propõe “um sistema educacional público, complexo e radical, com várias formas de avaliação psicológica e fisiológica para medir os indivíduos e colocá-los em seu lugar”.

Para Haubold (2010, p. 24), “a ‘nobre ficção’ de Sócrates é um dos exemplos mais flagrantes, em Platão, do mito empregado para fins educacionais. Não importa se a história é verdadeira ou não [...]. O que importa é seu valor didático para a cidade justa”.<sup>2</sup> Não se defende, porém, aqui, o direito de mentir. Aliás, o próprio Sócrates diz, na **República** (377d), que a mentira deve ser banida do sistema educacional, “especialmente a que não é bem contada”.<sup>3</sup>

## Conclusão

Nesta época em que tem havido demissões em massa no Ensino Superior, em que o mercado se tornou o senhor absoluto dos processos educativos e em que o autoritarismo vestiu a capa da tradição para criar seus próprios mitos e mentiras, não necessitamos de mais mentiras. O que os educadores podem fazer, no entanto, é ao menos colocar mais verdade nas entrelinhas.

## Referências

- ARRUZZA, Cinzia. The private and the common in Plato’s *Republic*. **History of Political Thought**, v. 32, n. 2, p. 215-233, 2011
- AUSTIN, C. (Ed.). **Comicorum Graecorum fragmenta in papyris reperta**. Berlin: De Gruyter, 1973.
- ARISTOTELES. *Problemata*. In: BEKKER, I. (Ed.). **Aristotelis opera**. Berlin: Reimer, 1960 [1831]. v. 2.
- BARSTCH, Shadi. Plato’s Republic in the People’s Republic of China. **Know**, v. 3, n. 1, p. 167-191, 2019.
- BERTI, Enrico. Existe uma ética nas “doutrinas não escritas” de Platão? In: MIGLIORI, Maurizio; VALDITARA, Linda M. N. (Orgs.). **Plato ethicus: a filosofia é vida**. Tradução: Silvana C. Leite e Elcio de G. Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2015. p. 39-54.
- BURNYEAT, M. F. Utopia and fantasy: the practicability of Plato’s ideally just State. In: HOPKINS, J.; SAVILE, A. **Psychoanalysis, mind and art**. Oxford: OUP, 1992. p. 175-187.

- ERBSE, H. (Ed.). *Scholia Graeca in Homeri Iliadem: scholia vetera*. Berlin: De Gruyter, 1974. v. 3.
- DODDS, E. R. *The Greeks and the irrational*. Berkeley: University of California Press, 1973 [1951].
- EUSTATHIUS. *Commentarii ad Homeri Iliadem*. In: VAN DER VALK, M. (Ed.). *Eustathii archiepiscopi Thessalonicensis commentarii ad Homeri Iliadem pertinentes*. Leiden: Brill, 1979. v. 3.
- GREENE, W.C. (Ed.). *Scholia Platonica*. Haverford, PENN: American Philological Association, 1938.
- HAUBOLD, J. H. Shepherd, farmer, poet, sophist: Hesiod on his own reception. In: BOYS-STONES, G. R.; HAUBOLD, J. H. (Eds.). *Plato and Hesiod*. Oxford: OUP, 2010. p. 11-30.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- KAMTEKAR, Rachana. Speaking with the same voice as reason: personification in Plato's psychology. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, v. 31, p. 167-202, 2006.
- KASIMIS, Demetra. Plato's open secret. *Contemporary Political Theory*, v. 15, p. 339-357, 2015.
- KEUM, Tae-Yeoum. Plato's myth of Er and the reconfiguration of nature. *American Political Science Review*, v. 114, n. 1, p. 54-67, 2020.
- LEE, Desmond (Trad.). *Plato: The Republic*. 2. ed. New York: Penguin, 1979 [1955].
- McCLINTOCK, Robbie. *Homeless in the house of the intellect: formative justice and education as an academic study*. New York: Laboratory for Liberal Learning, 2005.
- MELZER, Arthur M. *Philosophy between the lines: the lost history of Esoteric writing*. Chicago & London: University of Chicago Press, 2014.
- MORAVCSIK, Julius. *Platão e platonismo: aparência e realidade na ontologia, na epistemologia e na ética*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- NIETZSCHE, F. W. *Vontade de potência*. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2017.
- PATTERSON, Annabel. *Reading between the lines*. London: Routledge, 1993.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 7. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1990?.
- PLATO. *Respublica*. In: BURNET, Ioannes (Ed.). *Platonis opera*. Oxford: OUP, 1986 [1910]. v. 4, p. 327-621.
- POPPER, Karl. *The open society and its enemies*. 5. ed. rev. Princeton: Princeton University Press, 1966.

PRICE, A. W. Plato: ethics and politics. *In*: TAYLOR, C. C. W. (Ed.). **From the beginning to Plato**. Routledge History of Philosophy. London & New York: Routledge, 1997. v. 1, p. 364-391.

ROWETT, Catherine. Why the philosopher kings will believe the noble lie. **Oxford Studies in Ancient Philosophy**, v. 50, p. 67-100, 2016.

SCHOFIELD, Malcolm. Approaching the *Republic*. *In*: ROWE, C.; SCHOFIELD, M. (Eds.). **The Cambridge history of Greek and Roman political thought**. Cambridge: CUP, 2000. p. 190-232.

STEIN, Zachary. Myth busting and metric-making: refashioning the discourse about development. **Integral Leadership Review**, v. 8, n. 5, 2008.

STRAUSS, Leo. **Persecution and the art of writing**. Chicago & London: University of Chicago Press, 1988.

VALDITARA, Linda M. N. Introdução. *In*: MIGLIORI, Maurizio; VALDITARA, Linda M. N. (Orgs.). **Plato ethicus: a filosofia é vida**. Tradução: Silvana C. Leite e Élcio de G. Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-38.

VIANU, Lidia. **Censorship in Romania**. Budapest: Central European University Press, 1998.

WENDEL, K. **Scholia in Theocritum vetera**. Leipzig: Teubner, 1967 [1914].

WILDERBING, James. Curbing one's appetites in Plato's *Republic*. *In*: BARNEY, Rachel; BRENNAN, Ted; BRITTAIN, Charles (Eds.). **Plato and the divided self**. Cambridge: CUP, 2012. p. 128-149.