



## Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico

Artur José Renda Vitorino

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
arturvitorino@puc-campinas.edu.br

Doutor em História pela Unicamp (São Paulo, Brasil) é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (São Paulo, Brasil) pertencente ao corpo permanente de seu Programa de Pós Graduação em Educação, com experiência nos seguintes temas: Fundamentos da Educação; Políticas Públicas em Educação; História Regional e História Social do Trabalho. Tem realizado investigações e publicado nas áreas de Política Pública Antirracista em Educação, Fundamentos da Educação e dos estudos sobre as relações entre mídia, racismo e educação

### Resumen - Resumo - Abstract

Ao se interrogar se é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer, este texto foi dividido, além de sua introdução e fecho em mais três seções. Na primeira, foi problematizada a concepção filosófica moderna pela qual o homem é definido em sua realidade, ou seja, delimitou-se que a natureza humana tem um aspecto intransformável, fazendo do homem uma essência presa às suas paixões, tal como o homem é. Na seção seguinte, foi mostrado como a ideia de Heidegger quanto à natureza humana pelo Dasein obnubilaria a descoberta, mostrada na derradeira seção, de o pro-

Cuando se pregunta si es posible, a través de la educación, tener una actitud optimista de la vida y el mundo, así como de la ética; y así afirmar que nuestra voluntad de vivir nos permite conciliar la visión del mundo con la visión de la vida, la integración del saber con el querer. Este texto se divide en tres secciones, con su introducción y cierre. En un principio se problematiza la concepción filosófica moderna, en la que el hombre se define en su realidad, es decir, si delimitada que la naturaleza humana tiene un aspecto inmutable, por lo que el hombre es una esencia presa de sus pasiones. En la siguiente sección, se demuestra cómo, la idea de Heidegger sobre la naturaleza humana por el Dasein, oculta el descubrimiento, que se muestra en la última sección, de un proyecto

When considering whether it is possible, through education, have an optimistic attitude of life and the world as well as ethics, and so to say that our will to live allows us to reconcile the world view with the view of life integrating knowledge and want, this text was divided, and its introduction and closing in three sections. At first it was problematic to modern philosophical conception by which man is defined in your reality, that is, was delimited that human nature has an aspect not processing, making the man a prey essence to their passions, such as man is. In the following section, it was shown how the idea of Heidegger about human nature by Dasein cover up the discovery shown in the final section, the Socratic-Platonic educational project of conceiving man as a possibility and

jeto educacional sócrático-platônica de conceber o homem como uma possibilidade e assim com a capacidade de formá-lo por meio da descoberta da liberdade como um problema moral. Defendeu-se, assim, em linhas gerais, que o conceito de uma educação da cultura presente na obra de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) nos permitiu responder afirmativamente que há, sim, e por meio da retomada do projeto educacional sócrático-platônica de conceber o homem como uma possibilidade e, assim, da capacidade de formá-lo por meio da descoberta da liberdade como um problema moral, como construir uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que se autorregulem e acabem por se autoanularem.

educativo sócrático-platônica donde se concibe al hombre como una posibilidad y así, con la capacidad de formarlo a través del descubrimiento de la libertad, como un problema moral. Se defiende, en términos generales, que el concepto de una educación de la cultura presente en la obra de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) nos permitió responder afirmativamente que, a través de la reanudación del proyecto educativo sócrático-platónica, es posible concebir al hombre como una posibilidad y por lo tanto la capacidad de formarlo a través del descubrimiento de la libertad como un problema moral, cómo construir un orden en el alma del individuo y de la sociedad cuya búsqueda de poder y el respeto de la vida sean fuerzas que se autorregulen y no terminen echándolo a perder.

so with the ability to form it through discovery of freedom as a moral problem. Defended himself, so in general terms, that the concept of an education of this culture in the work of Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) allowed us to answer yes there is, yes, and through the resumption of the Socratic-Platonic educational project to conceive man as a possibility and thus the ability to form it through the discovery of freedom as a moral problem, how to build an order in the soul of the individual and society whose quest for power and respect for life are forces governing themselves and ending up spoiling.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Poder; Razão; Liberdade

Palabras Clave: Educación; Cultura; Potencia; Razón; Libertad

Keywords: Education; Culture; Power; Reason; Freedom

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

#### Para citar este artículo:

Vitorino, A. J. R. (2016). Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 267 - 279.

# Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico

## 1. Introdução

Desde o Sócrates platônico, a pergunta se a *areté* (virtude) é algo que pode ser ensinada está presente em quem se propõe ser educador. A hipótese de Sócrates exposta por Platão (2001) em *Mênon* de que tudo o que se ensina é saber, ao responder afirmativamente que a virtude é saber e assim concluir que a virtude é ensinável, permite afirmar que um lugar denominado escola, lugar este, nascido para formar e aprimorar a conduta dos jovens, seja possível ensinar às pessoas tornarem-se virtuosas, éticas, morais para o seu autoaperfeiçoamento individual e o seu altruísmo de alcance social. Defende-se a ideia que é possível ensinar as pessoas, por meio da reflexão ética, a capacidade para que elas possam realizar a responsabilidade prática, a partir da auto-orientação, com o fim de alcançar normas pessoalmente afirmadas e que ao mesmo tempo resistam aos critérios de universalidade.

Para muitos, no entanto, tal propósito soa, hoje, bastante ingênuo. Só para ficarmos no século XX, a crônica de seus acontecimentos nos mostraram que os homens foram capazes das maiores atrocidades, indicando-nos que não há freios para as suas ações ignóbeis e deploráveis. Assim, se a ideia do progresso material e técnico seja algo plenamente demonstrado, a despeito dos críticos que se atêm a discorrer sobre a irracionalidade da ciência e o seu corolário, a técnica, que desde o século XVI vem destruindo a Natureza com a concepção de que ela é hostil ao homem, e por isso, por meio do conhecimento, o homem precisa dominá-la; por outro lado, a ideia de um progresso moral não tem, hoje, quem possa defendê-la. Há raras exceções, como a de Steven Pinker (2013), cuja conclusão de que a violência está diminuindo ao longo da história da humanidade somente infirma a regra geral: a bestialidade humana é intrínseca à natureza humana. Ou seja, que é justamente o contrário o que infelizmente pode ser observado e provado com dados quantitativos e qualitativos: a violência humana medrou ao longo dos tempos.

Daí um problema, o qual pode ser formulado da seguinte maneira: é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer? Em outras palavras, há como estabelecer uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que

se autorregulem e acabem por se autoanularem?

Com o fim de pelo menos encaminhar uma resposta a esse problema, neste texto foi esboçado as linhas gerais de um conceito de Educação da Cultura com referência à criação de um espírito ético – dado que o desenvolvimento histórico dessas duas ideias, a educacional e de poder, levou-as a se colocarem cada vez mais em oposição recíproca. As linhas gerais desse conceito de uma educação da cultura estão presentes na obra, formada por diversos livros, de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001). Busca-se, assim, responder afirmativamente que há, por meio de um conceito de educação da cultura, como construir uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que se autorregulem e acabem por se autoanularem.

## 2. O Problema

Com 57 anos, o professor Kant, após 11 anos de sua nomeação como professor titular de Lógica e Metafísica na Universidade de Königsberg, publica em 1º de maio de 1781 a sua *Crítica da Razão Pura* (Kant, 2001) . Neste tratado, ao pôr na fôrma pela metafísica da metafísica o discurso dos filósofos – que “pretendem falar-nos do *inteligível* (do Eu, de Mundo, de Deus) e subrepticamente empregam noções que só valem no terreno do conhecimento *sensível*” (Lebrun, 1983, p. 17) -, o fim da metafísica foi enunciado. E mais: caso queiramos dizer sobre o Mundo, isso não tem mais sentido, pois ocorreu uma cisão. O mundo – se é que ainda cabe usar a expressão “mundo” – tem de ser pensado pela ciência. E sobre o discurso filosófico, cabe aos filósofos discutirem sobre o mesmo, e por meio de uma linguagem técnica própria à filosofia. Ou seja, há as disciplinas que podem dever-se à experiência, e aquelas que não podem dever-se à experiência: as primeiras não contêm proposições universais; as segundas contêm proposições universais. Mesmo controverso, de que tenha sido mostrado o fim da metafísica, certo é que foi assim que nasceu a filosofia moderna “através de Kant e contra ele” – afirmou G. Lebrun (1983, p. 23).

Pós Kant, e especialmente por meio da crítica da metafísica em Carnap e Heidegger (Puntel, 2010, p. 229-258), depois de contrapostos e expostos os mais diversos argumentos contra a metafísica, cuja morte continua sendo anunciada e enunciada, nas primeiras décadas do século XXI, palco da agonia das filosofias presas à ideia abrangente de razão, o ambiente filosófico o qual

estamos vivendo atualmente nos remete a um sentimento de abandono. De imediato, ao se considerar o solo onde se movem os filósofos precursores do relativismo e do pós-modernismo, ao pensarem ser possível evitar as dificuldades criadas pela filosofia do sujeito através de várias estratégias, desenvolvendo uma teoria do ser alheia aos imperativos da razão com Heidegger; radicalizando uma teoria do poder sem nenhuma correlação com a ideia de cultura com Foucault; invocando um princípio de comunicação intersubjetiva independente da experiência de Sócrates e de Platão com Habermas e assumida por Axel Honneth, tal abandono é de longa data. Montaigne (1950, p. 606), ao se remeter ao mundo criado pelos filósofos, dizia que

[...] foi com eles que aprendemos a nos tornar juizes do mundo; foi deles que tiramos a fantasia de que a razão humana é a controladora geral de tudo o que há fora e dentro da abóboda celeste, de que ela abarca tudo e pode tudo, e de que por meio dela tudo é sabido e conhecido.

A despeito de, a partir do século XVI, ser possível notar que ocorreu um contraste entre o ideal aristocrático e heroico da era feudal e do Renascimento com a mentalidade burguesa e a ética protestante da era posterior, é possível mostrar que ocorreu o declínio da ideia de que as paixões e os instintos podem e devem ser controlados pela razão, pois em seu lugar ganhou força e imperou a ideia de que somente os interesses – eles também movimentados pelas paixões – tem força e são invocados para neutralizar as paixões. Ou seja, argumentou-se a favor de que haveria de se realizar uma defesa a favor das paixões menos erráticas e que possibilitariam criar um espírito gregário contra as paixões avassaladoras e inconstantes impróprias por serem perturbadoras e de não catalisarem a criação de algo benigno para o próprio homem. Em linhas gerais, se no início da era cristã santo Agostinho imprimiu diretrizes básicas para o pensamento medieval ao denunciar que o desejo pelo dinheiro e posses como um dos três pecados principais do homem degradado, os quais os demais pecados seriam o desejo pelo poder (*libido dominandi*) e o desejo sexual; século depois, o argumento da “Mão invisível” – de uma força que faz com que os homens que buscam realizar suas paixões particulares conspiram inadvertidamente a favor do bem público – foi formulado em conexão com a ideia de que certas tendências benignas para o conjunto da sociedade são construídas a partir de tendências malignas presentes no homem (Hirschman, 2002).

Partindo-se de argumentos do homem “como ele realmente é”, pelo qual o homem tornou-se o próprio objeto daquilo que hoje é chamado de ciência

política, no século XVIII, Vico, leitor de Spinoza, o qual o seguiu fielmente a respeito do homem “como ele realmente é”, escreveu em seu livro *Ciência Nova* (Vico, 2005, pp. 108-109):

[131] A filosofia considera o homem como deve ser e, assim, não pode valer senão a pouquíssimos, que desejam viver na república de Platão, e não cair na escória de Rômulo.

[132] A legislação considera o homem tal ele é, para fazer bons usos dele para a sociedade humana: como da ferocidade, da avareza, da ambição, que são os três vícios que põem à deriva todo o gênero humano, fazem as actividades militar, mercantil e de corte, a força, a opulência e a sabedoria das repúblicas; e destes três grandes vícios, que destruiriam certamente a geração humana sobre a terra, deles faz a felicidade civil.

Mesmo que Maquiavel, Hobbes, Rousseau tivessem julgado necessário refletir sobre a natureza humana antes de estabelecer o tipo de ordem que convinha à sociedade, eles não discutiram o que o homem pode ou deve ser – discutiram (tal como salientou Vico) o que o homem é, o seu realismo. Desta forma, a intuição da existência de uma correspondência entre a estrutura de alma humana e a sociedade, a ideia de que o homem é uma possibilidade, não uma realidade, e por isso a educação deve ter uma posição central na vida espiritual do homem foi elidida. Não por acaso, a crítica de Vico a Platão era uma mostra do espírito que tomou conta das teorias políticas que surgiram no período moderno da história. E elas só se tornaram possível porque obliteraram a ideia da posição central da educação na vida espiritual do homem. São todas elas teorias que atribuem ao homem uma natureza fixa, intransformável. Assim, o homem é um animal de rapina para Hobbes, um pérfido intrigante para Maquiavel, um egoísta e um calculista para Locke e Rousseau, O homem pode ser educado, mas até certo ponto, pois o fundo da sua natureza permanece inalterável. Temos que contar com essa natureza animal, egoísta, pérfida, intrigante, calculista, em todos os nossos projetos de ordenação do Estado dentro do qual devemos conviver com os nossos semelhantes. A educação poderá atenuar essas tendências desfavoráveis, que são inatas nos membros de qualquer comunidade, mas a ordem, o Estado, o projeto de constituição que o regerá deverá necessariamente pressupor os elementos negativos presentes na natureza humana. Por meio dessa intuição, portanto, inferiram esses filósofos modernos que a desordem na alma humana não poderia se refletir na sociedade, pois o homem “como ele realmente é” gerará o caos e a violência desmedida de todos contra todos, destruindo a

si mesmo e qualquer possibilidade de convivência em sociedade. Ao filósofo político, ao legislador, resta encontrar meios para desviar o egoísmo, as paixões do homem individual de suas direções perigosas, e canalizá-las de modo a que se torne de uma utilidade para o bem comum. Há de se instrumentalizar as paixões do homem individual de modo que ele dirija sua força, suas energias, suas paixões não contra o interesse de seus semelhantes, mas em direção convergente, favorável a esse interesse, em direção a uma tarefa, a um trabalho em que todos estarão empenhados, todos os outros membros de sua sociedade, igualmente instrumentalizados (Mello, 1996).

Atrelado a isso, a cultura contemporânea rejeitou com condescendência o idealismo grego e a filosofia grega, os quais chamam de metafísica, e de roldão decretou a morte do humanismo, cujo princípio era a de que a educação tem uma posição central na vida humana. A partir disso, o homem dos nossos dias tem da educação uma ideia muito simples: a ideia de que educar é desenvolver os diversos talentos que existem em estado potencial no homem. Ao conceber da não necessidade de se discutir o que o homem pode ou deve ser, mas somente preocupado em discutir o que o homem é, o seu realismo, o mundo moderno e contemporâneo abandonou o idealismo, a filosofia e a educação, tal como haviam sido praticados no mundo clássico. Daí há de se perguntar: por meio de quais concepções o mundo contemporâneo passou a formular uma ideia muito simples do seja a educação?

### 3. O homem e sua leveza de estar no mundo

Se para a filosofia moderna o homem era considerado em sua realidade sob a chancela de argumentos do homem “como ele realmente é”; no início do século XX, mais propriamente o tratado *Ser e Tempo*, que veio a lume em abril de 1926, de Heidegger (2012), a concepção socrático/platônica de principiar a ideia, após a descoberta da liberdade como um problema moral, e de que a educação é o meio para atingir esse fim de integrar concomitantemente uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, sofreu um golpe quase mortal pelo realinhamento da questão do Ser e da Diferença pela diferença ontológica tal como proposta por esse filósofo.

Para Heidegger, durante todo o período que vai do aparecimento de Platão ao aparecimento de Nietzsche, o *ser* esteve esquecido, isto é, *oculto*. Assim, para o filósofo de *Ser e Tempo*, tornou-se imperativo que sua técnica analítico-filosófica-científica trouxesse à tona – em linguagem técnica, des-

velasse – a noção do que fosse o *ser*, uma noção, por conseguinte, do que fosse a *verdade*. Não se tratava de uma nova interpretação, e sim de uma revelação da *verdade do ser*. Toda a cultura, então, do homem ocidental se tinha desenvolvido sob o signo do *esquecimento do ser* e havia sido preciso que ele, Heidegger, nos advertisse disso para que a cruel verdade aflorasse à nossa consciência.

Caso seja levado a sério o *esquecimento do ser* denunciado por Heidegger, esta denúncia significaria posicionar-se contra tudo o que de mais interessante e nobre produziu a cultura do Ocidente – cujas manifestações dão o que pensar! – e por esse seu estilo de pensar incluiria absorver que a natureza humana acontece. Assim, para Heidegger, o ser humano não é,

tal como uma coisa qualquer, um mero ente, e sim um *acontecete* (*geschichtlich*), e que a sua existência tem o sentido de uma *acontecência* (*Geschehen*), a qual, por sua vez, é um *modo de temporalização* do ser humano. Na linguagem de Heidegger, o homem existe como um entendimento (*Erstreckung*) entre o nascimento e a morte, ele é alguém que nunca terminou de nascer e que desde sempre já começou a morrer, em suma, um acontecete, que é simultaneamente um nascente e um morrente. (Loparic, 2000, p. 357)

Ao tomar a “natureza humana” como sinônimo de “acontecência”, de “temporalização”, a experiencialização pelos indivíduos significa surgir do nada e voltar ao nada. E, a despeito de tal acontecência humana consistir em algo intrinsecamente difícil – ou na linguagem de Guimarães Rosa (1979, p. 16): “Viver é muito perigoso ...” -, pois a existência revela-se como algo pesado, o que seria um fardo existencial, a própria acontecência humana em sua temporalização transmuta-se em algo sutilmente leve como um arabesco no ar, pois caso sigamos a fatualidade da acontecência humana tal como expressa por Heidegger em *Ser e Tempo*, o ser humano é definido não pelo que fazemos ou pelo que somos como agentes sociais, mas pela possibilidade de impossibilidade, ou seja, a possibilidade de não estar no mundo (Loparic, 1999).

Nota-se que esse estar no mundo entre as coisas do/ no mundo nos permitiria desvencilharmos de qualquer *responsabilidade*, especialmente na tarefa de nos educarmos e educarmos uns aos outros. Livrariamos, assim, da formulação de qualquer **projeto de vida** sob a responsabilidade de uma ação educativa. Seríamos leves porque livres, e cuja liberdade fosse enten-



dida como o agir prático desvinculado de qualquer tipo de ação previamente pensada com vistas a alinhar uma conduta rumo ao dever, sem se engajar à razão. Ou seja, pensar a liberdade como algo não ligado à razão, extirpar a ideia de que a razão é um instinto e, como as demais faculdades da alma humana, está necessariamente engajada. Assim, a liberdade estaria dissociada da razão, a liberdade estaria somente compromissada com a faturalidade imediatista, sem qualquer preocupação quanto ao futuro, pois não vê senão o presente, incapaz ver mais longe, de planejar e calcular.

Esse estilo de pensar heideggeriano foi como uma luva nas mãos do homem contemporâneo, que é ávido de liberdade - liberdade de locomoção, liberdade de expressão, liberdade de reunião, liberdade de conquista, liberdade do mais forte, liberdade do poder -, há de se interrogar que em um mundo assim, em que a compreensão da liberdade que tem o homem não vai além dessa dimensão da liberdade animal, fica difícil imaginar como as sociedades possam se estruturar, como um princípio de ordem possa regular a convivência dos homens.

Como, então, evitar que os homens se *entredestruam* em ondas de violência cada vez mais avassaladoras? De imediato, a perspectiva que se oferece ao homem é o de que somente um Estado hostil – totalitário ou que por outras formas despreze a liberdade interior do homem, instrumentalizando as paixões – é capaz de reprimir ou de domesticar. Contra esse fenômeno, nos planos do legislador da sociedade, há pretensão de intervir por meio da educação no estado de desordem da alma humana? Existe, como projeto social, o estabelecimento de um estado de coisas que inclua uma séria formação moral do ser humano?

#### **4. A Educação pelo Projeto Socrático/Platônico**

Para o projeto socrático/platônico, o estudo da ordem das sociedades deve vir seguido do estudo da ordem na alma humana. E, mais do que isso, intuíram que há uma correspondência entre a estrutura da alma humana e da sociedade. E esta correspondência, que intuíram, não era a de uma analogia, mas de um contraste; não era uma ordem na alma humana que se refletiria na sociedade; era, ao contrário, que não deveria se refletir na sociedade.

A cultura clássica dos gregos se distingue também de todas as outras culturas pela sua *paideia* ou, em outras palavras, seu espírito educacional.

E foi Platão quem se ocupou da sugestão de que o homem, a natureza humana não é boa nem má, nem egoísta nem altruísta, nem perversa nem benevolente, o que o homem é, antes de qualquer coisa, uma possibilidade. Sendo ele uma possibilidade, o homem, a alma individual dos membros de uma determinada sociedade só poderia ser tomada como ponto de referência para a construção da sociedade se existisse um processo através do qual essa possibilidade pudesse se transformar em realidade. Platão nos ensina que esse processo existe e que seu nome é educação. A possibilidade transformada em realidade em virtude de um tal processo se tornaria, então, ponto de referência necessária àquela construção. O homem não é bom nem mau, o homem é uma possibilidade que, através da educação, poderia se transformar em ponto de referência útil a quem pretenda organizar planos de uma ordenação social. Tal é a sugestão que encontramos na obra de Platão – há mais de 2.000 anos o mundo a conhece mas a desconsidera, preferindo aceitar a sugestões mais recentes que parecem ser mais atraentes porque dispensam do esforço de transformar em realidade essa possibilidade que é o homem.

Em uma crítica à retórica desenvolvida pelos sofistas, pelos quais a retórica foi empregada como uma arte do confronto de argumentos, especialmente por Protágoras e Górgias, os quais, hipnotizados talvez pela descoberta de sua capacidade de argumentar pró e contra as mesmas teses, acabaram desenvolvendo da objetividade da inteligência e professando um relativismo cético, Sócrates opera uma virada decisiva ao tornar a dialética independente de toda retórica. O meio que ele emprega para isso é de uma simplicidade espantosa e absolutamente genial: ele internaliza a dialética, ao dialetizar consigo mesmo. De um golpe, a argumentação abandona a tagarelice da praça pública para se tornar um meio de interiorização e aprofundamento, um método superior de busca da verdade. Particularmente importante era seu emprego na busca de definições. Sócrates é o primeiro a descobrir que a pergunta filosófica decisiva é *Quid?* (o que?). Sem a definição, sem a essência, toda a argumentação se perde em detalhes laterais e acidentais, sem chegar a uma resposta significativa. Ou, não há meio de encontrar a definição exceto pelo exame que, em cada proposição oferecida em resposta a uma pergunta, vá separando o essencial do acidental, até delimitar aquelas condições sem as quais o objeto em discussão não poderia ser o que é.

Sócrates, nessa mesma interiorização da dialética, permitiu a Platão encontrar o processo em virtude do qual poderiam ser reunidas, num só movimento, as duas forças principais da alma humana: a razão e a liberdade. E que processo

foi esse? Platão chamou-o de dialética. Era um processo que se estabelecia basicamente através de um sistema de perguntas e respostas. Havia o *por quê* da pergunta e o *porquê* da resposta. O *por quê* da pergunta exprimia e representava o princípio da liberdade; o *porquê* da resposta exprimia e representava o princípio da racionalidade. A ligação, a fusão desses dois princípios era feita através da ação do diálogo, a dialética, que era em si mesmo um movimento que exprimia, simultaneamente, liberdade e racionalidade. Foi através desse movimento que Sócrates concebeu a ideia de liberdade moral, certamente o conceito básico do humanismo clássico dos gregos. Com esse conceito ficou assegurado para a humanidade ocidental um projeto de vida que nunca deveríamos ter nos apartado; quando o fizemos foi para nos embrenhar na mais confusa das aventuras, da qual não haveria retorno se homens prudentes não tivessem deixado atrás de si pegadas, sinais, avisos, para serem utilizados no dia em que nos convenceremos dos desastres que o futuro nos reserva caso continuemos nesse atual rumo.

## 5. Considerações Finais

No texto tentei acentuar a importância de delimitar sobre a possibilidade de ensinar as pessoas, por meio da reflexão ética, a capacidade delas realizarem a responsabilidade prática, a partir da auto-orientação, com o fim de alcançar normas pessoalmente afirmadas e que ao mesmo tempo resistam aos critérios de universalidade; e problematizou-se: é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer?

A partir das apreciações sobre os óbices que nos (im)possibilitariam sequer esboçar as linhas gerais de um conceito de Educação da Cultura com referência à criação de um espírito ético, defendeu-se que tal reflexão precisa ser buscada na Hélade Antiga, mais propriamente na interrogação formulada há tempos por Platão. No diálogo intitulado *Mênon*, este pergunta a Sócrates: *a virtude pode ser ensinada?* E o que responde Sócrates: *mas, o que é virtude?* No fim desse diálogo platônico, Sócrates estabelece a célebre afirmação: *virtude (areté) é conhecimento*. Para quem está interessado em formar o homem dentro de princípios humanistas e envolta da liberdade como um problema moral, a volta aos escritos de Platão é matéria obrigatória e insubstituível.

## Referências

Heidegger, M. (2012). *Ser e Tempo*. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas (SP). Editora da Unicamp; Petrópolis (RJ), Vozes.

Hirschman, A. O. (2002). *As paixões e os interesses*. Trad. Luiz Guilherme B. Cjhaves e Regina Bhering. Rio de Janeiro: Record.

Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura*. 5ª edição. Trad. de M. P. dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Lebrun. G. (1983) *Passeios ao léu*. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasiliense.

Loparic, Z. (1999). Heidegger and Winnicott. Natureza humana. [online]. 1999, vol.1, n.1 [citado 2014-12-20], pp. 103-135 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151724301999000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151724301999000100007&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 15172430.

Loparic, Z. (2000). O “animal humano”. *Natureza humana*. 2(2):351-397.

Mello, M. (1963). *Vieira de Desenvolvimento e Cultura. O problema do estetismo no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

Mello, M. (1986). *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Mello, M. (1993). *Nietzsche: o Sócrates de nossos tempos*. São Paulo, Edusp.

Mello, M. (1994). *O Cidadão: ensaio de política filosófica*. Rio de Janeiro, Topbooks.

Mello, M. (1996). *O Humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Rio de Janeiro, Topbooks.

Mello, M. (2001). *O Homem Curioso: o problema da exterioridade na filosofia de Aristóteles*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Montaigne. (1950). Apologie de Raimond Sebond, in: *Essais, Livro II, cap. XII*. Bibliothèque de la Pléiade: Gallimard, 1950.

Pinker, S. (2013). Os anjos bons da nossa natureza: Por que a violência diminuiu. Trad. Bernardo Joffly e Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras.

Platão. (2001). *Mênon* Platão; texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad.de Maura Eglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola.

Puntel, L. (2010). *Em busca do objeto e do estatuto teórico da filosofia: estudos críticos na perspectiva histórico-filosófica*. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS.

Rosa, J. (1979). *Grande sertão: veredas*. 13ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio.

Vico, G. (2005) *Ciência Nova*. Trad. Jorge Vaz de Carvalho. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.