

Liberdade e razão: considerações da relação entre ciência, educação e a religião de Cristo¹

Freedom and reason: Considerations on the relationship between science, education and the religion of Christ

Artur José Renda VITORINO²

Resumo

Ao buscar estabelecer uma relação entre ciência, educação e a religião de Cristo, este texto afirma que o mundo construído por Cristo foi invadido pelas ideias de Aristóteles e, desse modo, gerou-se um mundo com capacidade de criar nele um lugar independente, o qual e pelo qual foi elaborada outra totalidade das coisas que pertencem a outro domínio com suas próprias leis, e as quais as fazia cumprir, as leis da curiosidade. Com isso, a cristandade abandonou a sua liberdade para cumprir as leis de Aristóteles e, conseqüentemente, busca expor como a ideia de ciência presa à concepção aristotélica de Homem Curioso está assentada sobre o problema da exterioridade sob o efeito da razão desengajada. Mas, desde o final do século XIX, os cientistas habituaram-se a considerar que não há limites para a observação, pois que os modelos ditos científicos nada mais são do que conhecimentos aproximados do que se propõe examinar. Tal conceito de ciência deixou bastante similar a pesquisa entre ciências humanas e exatas ao rejeitar a ideia de um observador absoluto capaz de revelar a relação entre o concreto e o sensível. Com efeito, o mundo percebido e o mundo da ciência são interdependentes; isso faz com que se retome a concepção socrático-platônica de liberdade como um problema moral, conforme mostrou Mario Vieira de Mello, e a religião de Cristo como uma religião de liberdade.

Palavras-chave: Ciência. Educação. Liberdade. Razão. Religião.

Abstract

Seeking to establish a relationship between science, education and the religion of Christ, we state that the world according to Christ was flooded by Aristotle's ideas and this enabled men to envision a world as an independent place, in which things belonged to another domain with its own laws and in which the laws of curiosity were dominant. Thus, Christianity abandoned the idea of freedom to comply with the laws of Aristotle and hence seeks/we seek to discuss how the idea of science associated to the Aristotelian concept of the curious man is based on the problem of externality under the effect of disengaged reason. However,

¹ Este texto, em linhas gerais, foi exposto oralmente em 6 de maio de 2015 na Mesa-Redonda "Educação e Ciência na Universidade Católica" do Colóquio "A Identidade da Universidade Católica: em comemoração aos 25 anos da Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae*".

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, km 136, Pq. das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <arturvitorino@puc-campinas.edu.br>.

since the late nineteenth century, scientists have come to believe that there is no limit for observation, as scientific models are nothing more than approximate knowledge of what is to be examined. The studies in the field of human and exact sciences became similar when both rejected the idea of an absolute observer who is capable of revealing the relationship between the concrete and sensitive. Indeed, the perceived world and the world of science are interdependent; thus, the Socratic-Platonic concept of freedom as a moral problem, as argued by Mario Vieira de Mello, and the religion of Christ as a religion of freedom can be revisited.

Keywords: Science. Education. Freedom. Reason. Religion.

Introdução

A religião de Cristo é uma religião de liberdade. O mundo construído por Cristo não foi especialmente feito para o homem curioso. Mas, a partir de Aristóteles e de suas concepções, instalou-se nesse mundo construído por Cristo numerosas coisas com capacidade de gerar nele um lugar independente, o qual e pelo qual foi elaborada outra totalidade das coisas que pertencem a outro domínio com suas próprias leis, e as quais as fazia cumprir, as leis da curiosidade. A cristandade abandonava a sua liberdade para cumprir as leis de Aristóteles. A liberdade de Cristo era uma só, mas a curiosidade comportava um grande número de distinções. Havia o teórico e o prático. Havia o natural, o *habitat* do homem e o sobrenatural visitado pelo Espírito Santo. Havia o Ato e a Potência, sendo que era no Ato unicamente que se manifestava integralmente a plenitude do ser (MELLO, 2001).

Assim, com Aristóteles nasceu a ideia de ciência tal como é conhecida até hoje, ou seja, como fruto do homem curioso aristotélico, cujo fundamento está assentado sobre o problema da exterioridade sob o efeito da razão desengajada. O homem de ciência complacentemente não tem nenhum vínculo com o que diz respeito ao que seja interior, espiritual, pois a sua ideia de razão está presa à razão desengajada. Afinal, a ciência em si mesma é neutra. Não tem compromissos com nada, a não ser com a descoberta da verdade, verdade esta que traz a marca de uma descrição mais fidedigna possível da realidade do mundo.

Porém, as palavras ditas acima acerca da liberdade, da religião e da ciência, hoje, diria o relativista, o pós-moderno, o pós-metafísico, o filósofo da linguagem ligado às concepções de Wittgenstein, são palavras ancoradas em uma linguagem essencialista, cujo teste com as diversidades do mundo não resistiria a um simples exemplo. O essencialismo e a sua linguagem são a criação de um mundo preso à vontade de poder, de dominação, sem qualquer vínculo com os propósitos e preceitos por ela eleitos. Alguns diriam que é contraditória consigo mesma.

Embutidos como o homem está no “mundo da ciência” (aqui, banalmente pensado), temos a tendência de correlacionar a certeza com a verdade. Esta última tem sua certeza expressa pela enunciação analítica correspondente à experiência, sobre a qual o sujeito cognoscente se debruçou e, ordenadamente assim construída, configura-se como teoria, levando-nos ao senso de previsibilidade, dado que a natureza foi apreendida em sua ordem legal, pela qual é verdadeiro aquilo que está enunciado na teoria e que funciona exteriormente a esse simbolismo lógico-formal. Essa é uma ideia confortante e segura para o conhecimento de interesse técnico. Porém, se transferida para o conhecimento de interesse emancipatório, este a tornará contraditória por si mesma, pois se estará cristalizando uma ordem natural

e, assim, cair-se-á num mundo fechado, totalitário.

A ciência, especialmente em seu sentido mais lato, significa que o problema da verdade, isto é, a questão de saber se está ao alcance do homem a aquisição de algum tipo de certeza é respondida afirmativamente. Porém, hoje esse problema parece indissolúvelmente ligado ao da liberdade. Isso porque se há um modo qualquer de definir a verdade no mundo contemporâneo será sem dúvida dizendo que ela não se impõe necessariamente ao espírito dos homens, que ela é uma verdade de opção, sem força coercitiva.

Se, então, afirmamos que a ciência não pode satisfazer inteiramente as necessidades espirituais do homem, por outro lado ela satisfaz em alto grau uma necessidade importante, a de certeza. A ciência elabora as suas ideias e lhes dá o máximo de garantias possíveis, aspira descobrir o elemento que faria do seu ponto de vista uma verdade com força coercitiva sobre o espírito humano. Desse modo, a ciência manifesta sua situação de superioridade no que diz respeito à questão da certeza e, por conseguinte, para ela o fato científico não depende da aprovação que se der a suas ideias e, em última análise, da liberdade que todos têm de dizer sim ou não às suas teorias ou explicações. Para Mello (1986, p.172), o “homem de ciência diz sem rebuço: é assim que as coisas passam; vocês não creem? – pior pra vocês, meus fatos desafiam qualquer descrença – minha própria certeza me basta”.

Geralmente, informados da possibilidade de contatar um profissional da educação envolvido por esse mundo da ciência, pais de crianças interrogariam para os ditos especialistas em educação: como o(s) meu(s) filho(s) deve(m) ser educado(s)? De forma semelhante, um paciente perguntaria ao médico qual remédio seria indicado para o seu pronto reestabelecimento, pois ele se encontra com muita indisposição para as atividades cotidianas. Em contrapartida, também é corriqueiro aquele dito especialista em educação responder que não tem a oferecer nenhum receituário pronto de como deveria ser especificamente a educação daquela criança; e o médico prescreveria uma bateria de exames para o seu paciente e, somente depois de obter os resultados e analisá-los, é que prescreveria os medicamentos adequados.

Adverte-se, no entanto, que o interesse das pessoas em rejeitar ou não as realizações da ciência e da tecnologia tende, tradicionalmente, a oscilar, pois a percepção pública de ambas as instâncias não é só pautada pelo nível de conhecimento individual, mas também pelos códigos morais e políticos que possuem ou não para formar suas opiniões. Assim, as pessoas tendem a posicionar-se em relação aos educadores e aos médicos em geral e, também, sobre aspectos específicos da ciência e da tecnologia, mais de acordo com sua trajetória e orientação de vida – aliada aos seus valores morais – do que com o nível de conhecimento que possam ter.

Adianta-se que, contemporaneamente, os meios de comunicação em massa – a denominada mídia – divulgam como os especialistas em educação e, de modo geral, os das mais diversas áreas (os *expertises*), prescrevem a educação adequada dos filhos, o cuidado com a saúde, os relacionamentos amorosos, os comportamentos nas empresas, o modo de se vestir, fazer sexo. Enfim, buscam produzir a subjetividade. Em suas pesquisas, Cordeiro (2003) mostra que a cultura da mídia é hoje forte o bastante para delimitar o seu próprio currículo, paralelamente ao currículo formal presente nas escolas, sendo capaz de manejar com eficácia a sua própria didática. Por isso, há revistas à venda em bancas de jornal com um conteúdo capaz de manejar didaticamente subjetividades a ponto de criar indivíduos à sua forma e semelhança, educando-os por meio de agenciamentos pedagógicos. Cordeiro (2003) denominou essa pedagogia da mídia de pedagogias multiplicadas.

Ou seja, há sim especialistas prescrevendo como os indivíduos devem ser formados, mesmo que existam outros que considerem temeroso dizer para os pais como devem educar seus filhos por não se sentirem seguros para universalizar conclusões derivadas da investigação

de fenômenos e áreas constrictas da educação. Paralelamente, há diversos livros em livrarias, por exemplo, indicando como os filhos devem ser educados contemporaneamente – desde a maneira de se amamentar um bebê a como lidar com as “birras” das crianças, cuidar do mau humor dos adolescentes, indicar as profissões para o futuro, maneiras de conversar com os filhos sobre sexualidade, etc.

Mesmo assim, há um campo da educação cujo *locus* privilegiado são as universidades, e os especialistas nele contidos quase não frequentam a mídia para nela divulgar os resultados de suas respectivas pesquisas de cunho científico. Tais resultados devem ser transmitidos pelos periódicos especializados em suas áreas e temas.

Interroga-se, então, quanto à educação: ela é constituída propriamente numa linguagem educacional, seja ela escrita e falada? A educação tem uma linguagem própria, tal qual a filosofia, por exemplo, tendo em vista que fez e faz uso da linguagem de outras áreas das “ciências humanas”? Caso exista uma linguagem educacional escrita e falada, quais são os seus princípios?

Dessa forma, a tarefa investigativa a ser cumprida seria de examinar o que os “educadores” escreveram à luz desses princípios; comparar cuidadosamente as exposições dos autores educacionais, em cada caso, com as fontes originais em pauta. Caso ainda se efetive a tentativa de conhecer tanto a natureza da educação quanto à sua ordem certa ou boa, ela segue a tradição socrática, cujo método propõe partir das opiniões para chegar ao conhecimento (isto é, ao conhecimento racional, verdadeiro e final).

Chega-se, então, a uma primeira indagação: as pesquisas na área de estudos sociais devem aspirar a um padrão de cientificidade próprio das ciências naturais (WINCH, 1970)? Buscando responder a essa questão ou, pelo menos, encaminhar uma resposta satisfatória para ela, procurou-se expor, primeiramente, se há um padrão de cientificidade próprio das ciências da natureza (as denominadas Ciências Exatas).

O que é ciência?

Existiram dois momentos que ocorreram a partir de experiências realizadas no *Large Hadron Collider* (LHC, Grande Colisor de Hádrons), o maior acelerador de partículas do mundo, instalado na fronteira da França com a Suíça. Primeiro momento: em setembro de 2011, uma pesquisa causou uma pequena revolução no mundo científico ou, pelo menos, acreditava que tinha causado. Neutrinos foram lançados por baixo da terra a partir da sede da *Organisation Européenne pour la Recherche Nucléaire* (CERN, Organização Européia para a Pesquisa Nuclear) em Genebra, até um laboratório na Itália, por 730 quilômetros. O resultado mostrava, aparentemente, que as partículas chegariam 60 nanossegundos antes da luz. Se isso fosse confirmado, pilares da física, baseados na teoria da relatividade de Einstein, seria derrubados. Mas tudo não passou de um grande erro e, em dezembro de 2011, o físico italiano Antonio Ereditato, porta-voz do experimento, se demitiu. No dia 8 de junho de 2012, o diretor de pesquisas do Cern, Sergio Bertolucci, afirmou que os neutrinos “respeitam o limite de velocidade cósmica”. O anúncio foi feito na Conferência Internacional sobre Física e Astrofísica dos Neutrinos em Kyoto. Segundo ele, os experimentos situados na Itália – Borexino, Icarus, LVD e Opera –, indicaram que a velocidade dos neutrinos se equipara à da luz. O erro, de acordo com ele, teria vindo de um problema “no sistema de medição do sistema de fibra ótica do experimento” Foi descoberta uma má conexão entre os cabos óticos e uma sincronização errada dos cronômetros.

Segundo momento: no dia 4 de julho de 2012, durante a Conferência Internacional de Física de Altas Energias, o mais importante evento anual da física de partículas, pesquisadores da Organização Européia para a Pesquisa Nuclear, a que está vinculado o LHC, anunciaram ter encontrado uma nova partícula elementar. Tudo indicava ser esta o bóson de Higgs, a peça que faltava para completar uma bem-sucedida teoria física chamada Modelo Padrão. Esta explica do que é feita a matéria e como ela se comporta em nível subatômico (ZOLNERKEVIC & ZORZETTO, 2012).

A fim de responder ao questionamento do que seria ciência (ou padrão de cientificidade própria das ciências naturais), enveredou-se por esses dois momentos. Nota-se que experiências foram realizadas com o fim de testar modelos explicativos (teorias). Tais experimentos foram executados, divulgados e devem receber o aval da comunidade física. Para essa comunidade, há duas grandes revoluções em sua visão de mundo. A primeira delas combinou as percepções de espaço e de tempo, combinando ambas naquilo que agora é chamado de *espaço-tempo*, o mostra-se sutilmente curvo, de tal modo que dá origem ao fenômeno há muito tempo familiar, onipresente e misterioso da gravitação. A segunda dessas revoluções mudou completamente a maneira pela qual se entende a natureza da matéria e da radiação, fornecendo uma nova visão da realidade. Nela, partículas comportam-se como ondas e ondas como partículas, em uma perspectiva na qual as descrições físicas “normais” estão sujeitas a incertezas essenciais e em que objetos individuais podem se manifestar em diversos lugares ao mesmo tempo. Do ponto de vista teórico da física quântica, as partículas devem assumir atributos de ondas e os seus respectivos campos devem assumir atributos de partículas.

Examinadas de modo apropriado, na visão quântica, partículas e ondas mostram que, na verdade, são a mesma coisa. Passou-se a usar os termos “relatividade” para abranger a primeira dessas revoluções (EINSTEIN, 1999) e “teoria quântica” para abarcar a segunda. Ambas já foram confirmadas pela observação com uma precisão sem precedentes na história da ciência. Mas, mesmo assim, experimentos e mais experimentos são realizados para testar se os modelos explicativos estão corretos, ou seja, se o que foi definido na teoria tem correspondência com as evidências descobertas. Qualquer teoria científica é suscetível de aperfeiçoamento e revisibilidade.

Assim, uma ciência é aceitável caso haja a interação entre teoria e experimento. Apesar de cada vez mais ser enfatizado o papel do observador na criação da realidade, a teoria quântica é o mais bem-sucedido conjunto de ideias articulado pelos seres humanos, porque explica diversos fenômenos que vão desde por que acontecem reações químicas, a estabilidade do DNA, até predições exatas acerca da operação de *lasers* e *microchips*, ou mesmo a tabela periódica dos elementos. Porém, a teoria quântica não é intuitiva e desafia o senso comum.

Não obstante, soa descabido e sem sentido saber que o mundo da mecânica quântica e o da mecânica clássica não trocam entre si informações e são totalmente distintos um do outro. Em nosso cotidiano não observamos comportamentos exóticos – próprios do modelo descrito à perfeição pelas leis da mecânica quântica –, como a capacidade de estar em mais de um lugar do espaço ao mesmo tempo.

Por meio de experimentos, os físicos procuram mostrar os fatores que influenciam na transição entre o mundo quântico e o clássico. Sabe-se que não há limite de tamanho, massa ou energia que estabeleça a diferença ou o ponto que separe esses dois domínios, mas como o modelo explicativo do mundo da mecânica quântica não tem equivalência para o da mecânica clássica (e vice-versa), interroga-se: quais os limites que marcam as fronteiras as quais valem as leis da mecânica quântica? Trata-se, generalizando, de afirmar que no mundo microscópico funcionam as leis da mecânica quântica e no macroscópico as da mecânica clássica? A questão não gira em torno de saber qual desses modelos é o

verdadeiro, mas sim de entender que, devido o espírito humano ter se adaptado às condições do mundo exterior, deve-se definir qual desses dois modelos explicativos é mais vantajoso para a humanidade ou, em outras palavras, o mais cômodo.

Remetendo-se à geometria, foi o que concluiu Poincaré (1988). Em seu estudo das geometrias não euclidianas, esse grande matemático viu-se na necessidade de questionar as afirmações de Kant (B 40, 2001, [p.66]) de que “a geometria é uma ciência que determina sinteticamente, e contudo *a priori*, as propriedades do espaço”. Os resultados, tanto da geometria de Lobatchevsky quanto da de Riemann, proporcionaram Poincaré afirmar, a partir das geometrias não euclidianas, que os “axiomas geométricos não são, pois, nem juízos sintéticos *a priori*, nem fatos experimentais. São convenções” (POINCARÉ, 1988, p.54).

Tal como a geometria, os postulados científicos – como a teoria da mecânica clássica e a da mecânica quântica – podem permanecer rigorosamente verdadeiros mesmo quando as leis experimentais que determinaram sua adoção são somente aproximativas. Adotamos um modelo explicativo não por ser verdadeiro, e sim porque é mais vantajoso. Mas isso, não altera o *status* da verdade dos enunciados científicos (GRANGER, 2013). Ou seja, se até o fim do século XIX os cientistas habituaram-se a considerar as suas leis e teorias como a imagem exata do que acontece na natureza, o advento da relatividade e da mecânica quântica – e seus respectivos modelos teóricos – confirmam que a objetividade absoluta e definitiva é um sonho ao mostrar que cada observação é rigorosamente dependente da posição do observador, inseparável de sua situação, rejeitando, assim, a ideia de um observador absoluto. Desse modo, tanto as ciências denominadas de Ciências Exatas quanto as chamadas Ciências Humanas não podem se vangloriar de chegar, pelo exercício de uma inteligência pura e não situada, a um objeto livre de qualquer vestígio humano. Como observou Merleau-Ponty (2004, p.8),

[...] isso em nada diminui a necessidade da pesquisa científica e combate apenas o dogmatismo de uma ciência que se considerasse o saber absoluto e total. Isso simplesmente faz justiça a todos os elementos da experiência humana, e, em particular, à nossa percepção sensível.

No reino da educação

Dessa forma, uma investigação especificamente no campo da educação busca seguir os cânones de uma investigação científica, pois o pesquisador procura selecionar dados da experiência sensível; realizar operações como observações, experiências e aplicações práticas; procurar ser relevante ao visar a inteligibilidade imanente dos dados; usar de parcimônia, só acrescentando às informações as leis necessárias; procurar a explanação completa, tendo em conta todos os dados. Quem realiza pesquisa no campo da educação orienta-se pelo método empírico generalizado, seja clássico, seja estatístico.

Porém, caso tenha-se em conta os estudos realizados por Azanha (2011), cujo fim foi o de realizar incursões no minado terreno da metodologia com o fito de tornar as questões metodológicas discutíveis – e que assim “não tomemos lamparinas por sóis” as metodologias empregadas nas investigações (AZANHA, 2011, p.14) – três pontos de larga importância no campo restrito da pesquisa educacional, expostos pelo autor, devem ser levados em consideração.

O primeiro deles repousa no fato de que Azanha examinou uma das grandes vocações da investigação em educação, cujo propósito é o de criar as bases científicas de uma ampla tecnologia educacional, embora na maior parte das vezes tenha se restringido a uma tecnologia do ensino. A preocupação que anima esse tipo de pesquisa se estende a muitas outras áreas. O seu pressuposto básico é a ideia de que o valor da ciência está na sua capacidade de ser uma matriz geradora de tecnologia. Seria, na verdade, apenas ciência aplicada. Ao considerar que ciência gera tecnologia, pressupõe-se, também, que o conhecimento científico da realidade tem como decorrência natural o estabelecimento da capacidade de intervir nessa mesma realidade.

Ora, deter-se em um simples exame de títulos de trabalhos publicados e índices de revistas especializadas é suficiente para mostrar que uma ampla categoria de pesquisas educacionais é fruto de uma linha de investigação voltada para questões que se acreditam “relevantes” num sentido prático. Se em outros setores da ação humana o desenvolvimento da tecnologia é consequência direta de investigação científica, as razões do empenho das pesquisas educacionais nessa direção do “praticismo” parecem claras. Nota-se, também, que a obsessão pela investigação prática repousa numa visão segundo a qual haveria uma relação linear entre o desenvolvimento da investigação científica e o progresso da tecnologia. Mas caso se pergunte a qualquer indivíduo que trabalhe no campo da educação, quer seja na prática efetiva ou na área da análise e da investigação, este sabe, por força da própria experiência, que há uma imensa discrepância entre o volume do esforço da pesquisa educacional e as suas minguadas repercussões práticas. Muitas tentativas de compreensão do que se passa têm sido feitas.

O segundo ponto relevante é o de que, com objetivos mais restritos, Azanha limitou-se a descrever sumariamente um esforço de investigação que abandonou completamente a preocupação tecnológica e tentou uma análise da educação a partir de um quadro social mais amplo. Num certo momento, esse tipo de investigação foi preponderante sobre outras direções de pesquisa e, a partir de forte motivação política que o animava, o esquema de análise adotado foi muito mais o da denúncia do que qualquer outro. Aliás, essa vocação denunciante prevaleceu sobre quaisquer outros aspectos das investigações, até mesmo sobre a coleta sistemática de dados empíricos. No Brasil, por um certo tempo, essa linha de investigação teve um efeito devastador, inibindo severamente outras possíveis preocupações de pesquisa. Esse estilo de estudos da educação brasileira, no qual autores operam com categorias demasiado abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas, Azanha denominou de estudos de abstracionismo pedagógico.

Já o terceiro ponto repousa no fato de ao avistar, no campo da pesquisa educacional, estudos do cotidiano escolar que sinalizavam para uma investigação cuja motivação não era tecnológica ou política, Azanha considerou-os uma tendência promissora, porque – se não tivesse outros méritos – contribuiriam para diversificar um pouco o quadro das preocupações na investigação educacional brasileira. Embora esses estudos venham rapidamente incorporando mais a preocupação denunciatória do que a descritiva ou explicativa, Azanha procurou explicitar as suas principais dificuldades teóricas e metodológicas, bem como suas possibilidades, principalmente para a investigação interdisciplinar em educação.

Sendo assim, para o professor Azanha, as pesquisas educacionais as quais examinou não seguem os cânones de uma investigação científica, pois elas são assoladas por esforços ferozmente doutrinários. Outrossim, caso se queira ainda perscrutar sobre o pressuposto absoluto existente no âmbito da educação (AZANHA, 1987), há de se afirmar que se trata da possibilidade de modificação do ser humano. Ou seja, a educação tem um dinamismo

obrigatório, cujo objetivo final é a liberdade. Desse modo, se um dos aspectos da área é fazer com que o indivíduo se adapte ao meio social em que vai viver, a educação é um processo cuja finalidade última é a criatividade do ser. Assim, a adaptação ao meio social não é um fim, é simplesmente uma etapa, cuja finalidade última é a criatividade do indivíduo.

E esse é o resultado que não pode ser adquirido por um projeto educacional limitado pelo horizonte estreito de qualquer tipo de ciência, humana ou social (MELLO, 1986). Se a finalidade última da educação é a criatividade, então tem como fim precípua não somente formar uma pessoa no sentido de torná-la adaptável ao meio social no qual vive e viverá, como, também, dotar-lhe de potencial capacidade para agir no sentido de criar outras sociabilidades, caso o meio no qual está inserida não lhe possibilite realizar plena e livremente a sua vida. A educação, assim conceituada, é responsável pela criação de métodos que permitam, de forma equilibrada, a adaptação do indivíduo ao meio social e que, ao mesmo tempo, não impeçam o aparecimento de condições favoráveis à sua criatividade.

Portanto, trata-se de uma atitude frente ao futuro, isto é, a educação se atém à mudança temporal, a qual se define não somente pelo temor, mas, da mesma forma, pela segurança. Em outras palavras, o tempo nos oferece uma dualidade, pois não é só o temor que se encontra ligado ao tempo, é também a atividade criadora. E essa dualidade permite que ao ser humano assentar na impossibilidade de admitir não somente a imutabilidade da natureza humana, que seria a negação da eterna renovação, como também a sua perpétua mutabilidade, que seria a negação do eterno na natureza humana. Essa dualidade é, então, inerente à própria estrutura da pessoa, definida como a junção do imutável e do mutável (BERDIAEV, [s.d.]).

Assim sendo, a relação entre educação e ciência é a relação que foi estabelecida por Sócrates e por Platão (ou melhor: o Sócrates platônico) no sentido de gerar a autonomia ética do indivíduo e assim permitir, por meio desse pilar, oferecer a ideia da liberdade interior para a realização da democracia ética. O esboço, em linhas mais do que gerais, do projeto de uma verdadeira democracia ética – cuja compreensão signifique um pensamento antitético à democracia igualitária – segue as reflexões de Mello (1963, 1985, 1986, 1993, 1994, 1996, 2001).

A educação, dessa maneira, é tratada por meio dos conceitos de razão e de liberdade. E falar de razão ou de liberdade, em abstrato, sem referência à estrutura à qual pertencem, é o exercício frequente através do qual o mundo moderno e contemporâneo manifestou ou manifesta a sua incultura filosófica. Ao se buscar distinguir liberdade externa e liberdade interna, Mello (1963, 1986, 1994, 2001) estava simplesmente distinguindo a liberdade que foi descoberta por Sócrates e a liberdade que foi exteriorizada por Aristóteles – uma nasceu no clima de uma cultura aristocrática, outra no de uma democracia do poder. Quando o autor (1986, 1994, 2001) faz distinção entre razão engajada e razão desengajada, estava diferenciando a razão comprometida com os diversos instintos que integram a totalidade da alma humana da razão que se desligou desse compromisso, e que se restringe apenas às funções de calcular, prever e planejar. Isto é, fez distinção entre os tipos de razão tal como foram concebidas e utilizadas, respectivamente, por Platão e Aristóteles (e depois dele seguido por Descartes, Kant e Wittgenstein).

Para o projeto socrático/platônico (MELLO, 1963, 1985, 1986, 1993, 1994, 1996, 2001), 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. Essa correspondência não era a de uma analogia, mas de um contraste. Não era uma ordem na alma humana que se refletiria na sociedade; e nem o seu inverso,

pois nem a sociedade deveria se refletir na alma do indivíduo. Ambas deveriam coexistir.

A cultura clássica dos gregos se distingue de todas as outras culturas pela sua *paidéia* ou, em outras palavras, seu espírito educacional. E foi Platão quem se ocupou da sugestão de que o homem, ou a natureza humana, não são bons nem maus, nem egoístas nem altruístas, nem perversos nem benevolentes. O que o homem é, antes de qualquer coisa, é uma possibilidade. Assim sendo, o homem, ou a alma individual dos membros de uma determinada sociedade, só poderia ser tomado 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.

Em resumo, o homem não é bom nem mau, mas é uma possibilidade que, através da educação, pode 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 2000 anos que o mundo a conhece, mas a desconsidera preferindo aceitar as sugestões recentes que parecem ser mais atraentes por dispensar o esforço de transformar em realidade essa possibilidade que é o homem.

Sócrates criticou a retórica desenvolvida pelos sofistas, visto que a retórica foi empregada por eles como uma arte do confronto de argumentos, especialmente por Protágoras e Górgias. Isto porque hipnotizados talvez pela descoberta de sua capacidade de argumentar pró e contra as mesmas teses, os sofistas acabaram desenvolvendo a objetividade da inteligência e professando um relativismo cético. Com isso, 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: 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?* (Quê?). 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, vai 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, a qual se estabelecia, basicamente, através de um sistema de perguntas e respostas. Havia o “por que” da pergunta e o “porque” da resposta. O da pergunta exprimia e representava o princípio da liberdade; o 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 mesma 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.

Os serem humanos são todos racionais ou, pelo menos, sabem que deveriam sê-lo. Mas não usam a razão da maneira como Sócrates ensinou a usá-la. Pensam que a contribuição

de Sócrates para a humanidade limitou-se a ter descoberto a existência da razão. Porém, mais do que o simples fato de tê-la descoberto, o que Sócrates fez foi mostrar o modo pelo qual ela deveria ser usada. É esse modo justamente que vem sendo ignorado, esquecido, desrespeitado. Em sua maneira de usar a razão, o homem moderno e contemporâneo a avilta, degrada, desilustra. Ele a instrumentaliza. Faz da razão, que deveria ser soberana das paixões, o inverso, pois são as paixões que tratam a razão como sua serva sendo esta última por elas humilhada.

Conclusão

Quanto ao relacionamento que se tem com a figura de Cristo, o mesmo é bastante controverso, pois diz-se que os seres humanos são todos cristãos, ou pelo menos sabem que deveriam sê-lo. Assim, respeita-se e celebra-se a imagem do Cristo, e qualquer palavra crítica ou irreverente a seu respeito parece voltar contra o próprio ser em desabono certo e irrecusável. Mas, na verdade, o que Jesus foi não chega a ter a mais leve influência na vida cotidiana. Faz-se exatamente o contrário daquilo que ele nos ensinou. A sua mensagem, a mensagem do amor, não foi escutada. As pessoas se autodeclaram cristãs, mas sua vida é guiada mais pelo egoísmo do que pelo amor, podendo ser, algumas vezes, ditada até mesmo pelo ódio. Não se oferece a outra face à mão que agrediu; ao contrário, retribui-se o insulto e, por vezes, de forma exagerada. Não se ama o próximo tanto quanto a si mesmo; longe disso, ama-se muito mais a si mesmo do que ao próximo (MELLO, 2001).

Nesse sentido, os brasileiros, em específico, estão imersos numa cultura que, para Mello (1963) está saturada de estetismo. Assim, dizer que a cultura brasileira é de base estetizante é afirmar que os brasileiros sentem uma enorme dificuldade em pensar existencialmente. Tem-se a tendência a pautar a vida não a partir de uma reação instintiva de personalidade ética, mas através de normas, regras, princípios de ação ou códigos de conduta que constituem apenas uma fachada destinada a dissimular o jogo livre de motivações reais. Vive-se procurando fórmulas para justificar a conduta. Quando ela é encontrada a satisfação é grande, pois a consciência é liberada e o jogo livre de egoísmo informulado pode prosseguir.

A vida do país está repleta de fórmulas, leis e decretos, feitos de última hora com o intuito exclusivo de acobertar interesses de pequenos grupos. Emprega-se uma boa parte de imaginação e de inteligência procurando provar aos contestadores que os interesses da população são os da maioria da nação. A verdade consiste em descobrir fórmulas, sendo estas mais importantes do que tudo que possa estar escondido por detrás. Essa fascinação pela fachada faz dos brasileiros um dos povos mais superficiais do mundo. É a essa fascinação que Mello (1963) deu o nome de estetismo. Uma compreensão ética da realidade brasileira significaria, então, não a adoção de pontos de vista moralistas, mas um esforço sério no sentido de liberar-se dessa fascinação.

Um meio de atacar esse estetismo é ensinar o homem a olhar dentro de si mesmo. E o homem só pode fazer isso por dois prismas: o de sua liberdade e o de sua racionalidade. O que vê, naturalmente, traz a marca do prisma pelo qual foi visto. Para finalizar, pois como diria Camões, nesse pequeno vaso não cabem águas do oceano, considera-se que esse seria o escopo de uma educação promovida por pesquisas e ensinamentos da Universidade Católica. Afinal, repetindo as palavras iniciais, a religião de Cristo é uma religião de liberdade.

Referências

- AZANHA, J.M.P. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: AZANHA, J.M.P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1987.
- AZANHA, J.M.P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BERDIAEV, N. *O mal do tempo*. Lisboa: Delfos, [s.d].
- CORDEIRO, J.F.P. Pedagogias multiplicadas: como as revistas masculinas e femininas produzem sujeitos. In: Vaidergorn, J.; Bertoni, L.M. (Org.). *Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisas, formação*. Araraquara: JM Editora, 2003, p.31-59. v.1.
- EINSTEIN, A. *A teoria da relatividade especial e geral*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- GRANGER, G.-G. Verdade e convenção. In: GRANGER, G.-G. *Filosofia, linguagem, ciência*. Aparecida: Editora Ideias & Letras, 2013, p.289-308.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- MELLO, M.V. *Desenvolvimento e cultura: o problema do estetismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- MELLO, M.V. *Nietzsche*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MELLO, M.V. *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, 1986.
- MELLO, M.V. *Nietzsche: o Sócrates de nossos tempos*. São Paulo: Edusp, 1993.
- MELLO, M.V. *O cidadão: ensaio de política filosófica*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- MELLO, M.V. *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- MELLO, M.V. *O homem curioso: o problema da exterioridade na filosofia de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. *Conversas: 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- POINCARÉ, J.-H. *A ciência e a hipótese*. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- ZOLNERKEVIC, I.; ZORZETTO, R. Quebra-cabeça em expansão. *Pesquisa Fapesp*, v.198, p.46-53, 2012.
- WINCH, P. *A ideia de uma ciência social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.