

## VIDA DE ENSINO EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE<sup>1</sup>

Gilma Guimarães<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo busca elucidar a educação com o sentido da responsabilidade pela sociedade. Por meio do diálogo com Arendt, Adorno e Castoriadis, na abordagem que eles fazem entre tradição, auto-esclarecimento e autonomia se evidenciam as possibilidades da construção de uma educação comprometida com a sociedade, o que envolve a responsabilidade ao mesmo tempo, com a sua permanência e com sua transformação, com a tradição e com a criação do novo.

**Palavras-chave:** Educação. Responsabilidade com a sociedade. Tradição e autonomia.

**Abstract:** This article intends to present the education by the sense of responsibility for the society. Through the dialogue with Arendt, Adorno and Castoriadis, in the approach they do with tradition, self-clarification and autonomy, it is emphasized the possibilities of an educational construction committed to the society. This aspect involves responsibility and its maintenance and transformation with tradition and creation of new.

**Keywords:** Education. Responsibility to the society. Tradition and autonomy.

À abordagem do tema educação e responsabilidade impõem-se alguns esclarecimentos: Responsabilidade de quem e com que objetivos? Qual deve ser o sentido da responsabilidade dos sujeitos sociais no campo da educação?

A responsabilidade daqueles que se ocupam com a educação dos indivíduos, seja em seu sentido mais amplo, como a que é transmitida pela mídia, ou a que se faz na relação pais e filhos, ou a educação específica, a que se realiza nas instituições educacionais, expressa-se na relação que os indivíduos estabelecem com a sociedade. Se os sujeitos sociais vêem a sociedade como criação social-histórica e, portanto, criação sua, também como sujeitos históricos, a responsabilidade pela educação exprime-se na responsabilidade pela sociedade.

O esclarecimento sobre o vínculo entre as instituições educacionais e a responsabilidade pela sociedade faz-se necessário porque comumente a responsabilidade é associada ao imediato, como possibilidade de as instituições de formação responderem aos problemas mais prementes vividos pela sociedade. Não é esse o sentido da responsabilidade que é visado neste trabalho. Não se trata de as instituições de formação responderem às demandas apresentadas pela sociedade, em uma relação de subserviência às solicitações de um mercado, do Estado ou de grupos sociais, pois conduzir-se de acordo com as demandas externas traduz, ao mesmo tempo, uma recusa da autonomia da instituição e uma

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte do terceiro capítulo da Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Universidade Federal – UFG.

<sup>2</sup> Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Coordenadora Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campi* Rio Verde.

G. Guimarães et al.

manifestação de impotência para pensar a sociedade, explicitar o sentido dessas demandas e propor novas questões. A responsabilidade das instituições de formação refere-se à capacidade de elas próprias, como instituições do pensamento e da reflexão criarem as vias para o enfrentamento dos dilemas sociais e serem capazes de criar novos modos de pensar a realidade. Do contrário, elas se reduziriam a meios ou instrumentos da sociedade para atender a uma suposta funcionalidade da sociedade.

A responsabilidade pelo mundo surge conforme os indivíduos passem a vê-lo como criação sua, o que, no campo da educação implica assumir a responsabilidade pelo saber como uma das dimensões da existência humana, para a qual a educação foi instituída, com contribuição para a reflexão e a crítica e, assim, possibilitar a sua continuidade. Esse saber está presente na mídia, nas instituições escolares, nas práticas políticas e da ciência e nos discursos sobre a técnica, enfim, em todos os âmbitos da atividade humana, mas exige, para alcançar profundidade, que seja debatido e questionado. A responsabilidade pelo saber traduz-se por meio da sua criação e diz respeito à capacidade da reflexão e da crítica, que pode se expressar como afirmação e como contestação ao instituído e, sobretudo, como saber instituinte de novas relações, o que pressupõe que o saber se constitua como um trabalho intelectual, visando à instituição de uma nova mentalidade social<sup>3</sup>. É preciso, portanto,

recuperar o que é constitutivo do trabalho do professor, a dimensão intelectual.

A construção da relação entre educação e responsabilidade será feita mediante diálogo com Castoriadis (1999; 2000; 2004), Arendt (2005) e Adorno (1995; 2003), e pretende-se, nas aproximações e nas distinções da concepção de cada um, o aprofundamento da questão.

É importante o diálogo com Arendt porque ela, assim como Castoriadis busca compreender a sociedade moderna remetendo-a ao significado da tradição, seja para indicar seu limite, seja para encontrar nela índices de possibilidades. Adorno, ao vincular a emancipação do indivíduo às possibilidades de auto-esclarecimento e de auto-reflexão, tem proximidade com a abordagem de Castoriadis acerca da relação consciente/inconsciente e da instituição da autonomia.

Arendt (2005) situa a perda da tradição que acarretou simultaneamente a perda da autoridade e a perda da dimensão de profundidade da existência humana como a grande dificuldade que a sociedade enfrenta para educar as novas gerações.

A autoridade, para Arendt, vincula-se à tradição, ao sentido forte da tradição que definia, no passado as formas das relações sociais. Ocorre que a marca da modernidade é o abandono da tradição. Nas palavras de Arendt (2005), “com a perda da tradição

<sup>3</sup> Em sua origem, no século XII (Idade Média), a universidade conquistou a legitimidade e a autonomia, por meio da contestação do poder e da ordem social estabelecida. O direito de greve, a liberdade de pensamento e de expressão e o direito a educação foram conquistas da universidade medieval. Le Goff (2003) analisa a história da criação da universidade com enfoque sobre os seus protagonistas: os intelectuais. Ele situa o processo de criação da universidade na Idade Média, nas condições sociais que motivaram sua criação, as características das primeiras universidades, o sentido do conhecimento e os interesses que determinaram seu posterior desenvolvimento por meio da definição do intelectual. O termo intelectual, para o autor, designa os

mestres das escolas para os quais eram inseparáveis o trabalho de construção do conhecimento e o trabalho de ensinar. O intelectual inseria-se no processo de divisão do trabalho, tendo como correlato o trabalho manual, que é o trabalho dos artesãos, mas ambos constituem trabalho. O termo intelectual, “designa aqueles cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento. Essa aliança da reflexão pessoal e de sua difusão num ensino caracterizava o intelectual”. (LE GOFF, 2003, p. 23). Intelectual, portanto, é aquele que cria um modo de pensar a realidade, desenvolvendo uma ciência, uma arte, uma moral, no exercício mesmo de seu ofício que é o de ensinar. Com esse espírito, o trabalhador intelectual organizou-se nas corporações de ofício, instituindo as universidades, no século XII (Idade Média).

## Educação e Responsabilidade

perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (p. 130). O sentimento moderno de insignificância, ou de recusa da tradição, e a conseqüente perda da autoridade, geraram uma situação complexa e conflitante para a educação.

De acordo com Arendt (2005),

o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (p. 245-246).

A autoridade, na perspectiva de Arendt (2005), não pode ser obtida nem por meio da força nem pela persuasão, pois “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. (...) Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (p. 129). A autoridade exige obediência e é expressão da responsabilidade que os adultos assumem pelo mundo, que deve ser, ao mesmo tempo, responsabilidade com o passado e o nosso presente, com o feito e com aquilo a ser feito. A autoridade, portanto, traduz-se na responsabilidade social, política e cultural que pais e professores têm em relação ao mundo, pois eles são os seus representantes, ainda que possam discordar da forma como está instituído e querer que seja diferente do que é. Recusar a responsabilidade pelo mundo é o mesmo que recusar seu significado e valores instituídos, e, ao mesmo tempo, recusar a tarefa de transformá-los. “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”, afirma Arendt (2005, p. 240).

A autoridade é condição fundamental para a educação, pois a educação não se faz nem por meio da força e da coação nem por meio da persuasão. A persuasão é um recurso do diálogo político entre iguais, não podendo, por isso, pertencer ao âmbito da educação, em que há uma distância entre aluno/professor na relação com o saber, com a práxis e com a cultura imanente às experiências vividas por eles. Ora, se a autoridade na educação não pode ser obtida pela força, e tampouco por meio da persuasão, ela só pode ser construída na afirmação do sentido que a educação define para si mesma. A educação faz-se por meio da instituição do sentido: sobre o que é o saber e o que o saber faz ser. O sentido da educação é que institui a autoridade, sentido que só pode ser construído em relação à sociedade, pois educar é preparar a criança para o mundo adulto, possibilitar que adquira gradualmente o hábito de pensar, trabalhar, refletir e questionar. Ao recusar a responsabilidade pelo mundo, os adultos instituem-se em uma relação de insignificância com o mundo e recusam também as possibilidades que existem para eles de instituírem um sentido para a educação.

Para Arendt (2005), a autoridade do professor se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações de professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (p. 239).

G. Guimarães et al.

A distinção feita por Arendt, entre qualificação e autoridade contribui para a superação das visões reducionistas do ensino identificado com transmissão de conteúdos, pois, sem a dimensão política, que se traduz na responsabilidade com a sociedade, a educação não se efetiva. A responsabilidade que o professor assume pelo mundo dá sentido à educação, que é o de possibilitar a continuidade do mundo que implica, ao mesmo tempo, a sua preservação e a sua transformação. A responsabilidade do professor, nessa perspectiva, pode ser considerada como uma das possibilidades de criação de novos direitos. Para Arendt (2005), “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (p. 246). A criança não é só uma criatura viva ainda não concluída, mas, sobretudo, um recém-chegado ao mundo. Reduzir o ensino à arte de viver seria negar a condição social-histórica das crianças, o sentido de criação da existência humana. Os animais treinam a cria na prática de viver, “preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos animais assumem em relação a seus filhos” (ARENDDT, 2005, p. 235). Na educação, os pais e os educadores assumem ao mesmo tempo a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.

Sobre a perda da profundidade da existência humana, outra situação gerada pela perda da tradição, assim se expressa Arendt (2005):

Não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significa que, humanamente falando, nos

teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (p. 131).

Garantir a dimensão da profundidade da existência humana é outra razão indicada por Arendt para que a educação se faça no diálogo com o passado e com a tradição de pensamento. Tradição e passado não são a mesma coisa, mas com a tradição das formas de pensar o passado, de pensar o sentido a ele atribuído, podem-se imaginar novas possibilidades para o que já foi e para o tempo presente. A negação da tradição priva os homens do conhecimento sobre o sentido das significações sociais instituídas, como criação dos homens em dadas condições, e em razão de dadas escolhas, ou seja, priva-os da consciência do caráter histórico e social da instituição da sociedade. A visão da tradição, como a que vincula os homens ao passado, é condição para alcançar a profundidade da existência humana que pressupõe a reflexão sobre o passado para a imaginação e criação do futuro.

A educação deve constituir-se em uma crítica às formas instituídas de pensamento que negam a tradição e, ao mesmo tempo, afirmar as dimensões da individualidade e da universalidade da formação humana. A educação, na perspectiva da responsabilidade pelo mundo, deve formar indivíduos responsáveis por assegurar sua existência, mas como expressão das possibilidades da própria existência da sociedade. Assim, a educação deve criar indivíduos que se sentem responsáveis pelo que é feito na política, na economia, na educação, com a natureza, com a tecnologia, o que implica formar sujeitos sujeitos livres e autônomos para garantir a

## Educação e Responsabilidade

profundidade da existência humana, criado o saber como dimensão ao mesmo tempo do passado e da tradição e com a intenção de transformar o presente, pois, se o mundo é criação social-histórica, ensinar o que o mundo é, remete ao sentido mesmo da criação: que mundo deve ser criado?

A autonomia, afirma Castoriadis, é fazer do discurso do outro o *meu* discurso, mas sem eliminar o outro do *meu* discurso. Essa concepção remete ao sentido da tradição, pois todo discurso é diálogo que se faz com o pensamento constitutivo no e pelo social-histórico ao qual o sujeito do discurso pertence, e toda criação é feita com os meios que a história precedente torna disponíveis. Assim como a autonomia pressupõe ao mesmo tempo a ruptura e a permanência do outro, a criação, a alteridade social-histórica pressupõem que elas já existam como possibilidades, o que equivale dizer que em toda criação algo sempre permanece. Esse caráter das transformações do social-histórico reveste-se de uma importância incomensurável à memória histórica e o diálogo contínuo com a tradição.

Castoriadis (2004) relaciona a perda da tradição com a perda dos valores positivos criados nas épocas precedentes e que guiaram as ações dos indivíduos até a instituição do capitalismo.

O capitalismo se desenvolveu usando irreversivelmente uma herança histórica criada pelas épocas precedentes, que ele é incapaz de reproduzir. Essa herança compreende, por exemplo, a honestidade, a integridade, a responsabilidade, o cuidado do trabalho, as atenções devidas aos outros etc.(p. 240).

O capitalismo é incapaz de reproduzir os valores positivos criados nas épocas precedentes porque proclama nas palavras e nos atos o dinheiro como único valor. Para a lógica do sistema capitalista, a sobrevivência

de pessoas que ainda se orientam segundo a herança recebida representa uma anomalia sistêmica, pois o capitalismo, orientado para a expansão ilimitada do consumo, precisa fabricar indivíduos interessados unicamente em consumir, do que surge a instituição da inércia política e do desinteresse com as questões da vida pública. Em razão de os indivíduos dedicarem-se exclusivamente ao dinheiro adquire primazia no imaginário social<sup>4</sup> o poder de consumir cada vez mais como a única forma de realização pessoal. Contudo, uma sociedade não pode manter-se coesa desprovida de valores positivos que guiem as ações dos indivíduos. A falta de ética, a agressão e a violência que imperam nas relações sociais são expressão dos limites do caráter civilizador do capitalismo.

Com a perda dos valores positivos e com a dominância do econômico sobre os demais aspectos da vida humana, o capitalismo torna-se destrutivo também em relação à natureza. “A ‘riqueza’ capitalista teve de fato como preço a destruição já irreversível – e que continua num ritmo acelerado – das reservas da biosfera acumulada durante três milhões de anos” afirma Castoriadis (1999, p. 83).

Conter esse ímpeto autodestrutivo assumido pelas sociedades modernas deve ser a tarefa mais urgente de todos os sujeitos sociais, e, em particular, das instituições formadoras dos indivíduos, pois, para mudar essa situação, é preciso haver uma reviravolta de valores e que as pessoas invistam em outras significações, “abolindo o papel monstruoso da economia como *fim*, e remetendo o seu justo lugar de simples *meio* da vida humana” (CASTORIADIS, 1999, p. 84). É preciso romper com o conformismo

<sup>4</sup> O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos. (Castoriadis, 2000, p. 13).

G. Guimarães et al.

generalizado, e criar sujeitos que se sintam responsáveis pelas políticas que definem as instituições sociais e as formas de relação com a natureza, com a técnica, com a cultura. Nesse sentido, a educação deve ser instituinte de novas significações sociais e de um novo sujeito social, com capacidade e desejo de criar um outro sentido para a vida.

Adorno (1995) afirma que as limitadas possibilidades de mudar pressupostos objetivos, como os sociais e políticos, indicam a importância das mudanças dos aspectos subjetivos, a necessidade uma “inflexão em direção ao sujeito” (p. 121), para criar um novo sujeito social com capacidade de dialogar com o outro. Segundo ele, a educação contra a barbárie é uma exigência: “A exigência que Auschwitz<sup>5</sup> não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119). O autor identifica a barbárie com o atraso em que se encontram a maioria das pessoas em relação à sua própria civilização, por não haver “experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (p. 155). As duas condições que levam à barbárie se constituem em uma só, posto que desbarbarizar diz respeito à formação do homem realizada, sobretudo pelas instituições escolares e visando, em especial, eliminar nele o impulso de destruição.

A responsabilidade pela educação, para Adorno (1995), refere-se à sobrevivência da humanidade, “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (p. 156). Ele vincula os atos destrutivos do homem em sociedade com a tendência à regressão ao

ódio primitivo que foi reprimido, e propõe a educação como esclarecimento, como possibilidade para que os homens possam refletir sobre si próprios. A educação contra a barbárie consiste em criar as condições para que os indivíduos tenham consciência sobre a existência do inconsciente e dos traços que, mesmo inconsciente, imprime ou pode imprimir em seu comportamento, nas relações com os outros e nas formas de sentir e pensar. A educação contra a barbárie deve proporcionar o auto-esclarecimento e a auto-reflexão, para que os indivíduos não ajam como se suas ações não correspondessem nem com um estado do inconsciente, nem com uma disposição ou tendência da sociedade. Na fala de Adorno (1995), “é preciso contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (p. 121).

A educação contra a barbárie pressupõe contrapor-se a determinadas formas de pensamentos instituídos que valorizam aquelas atitudes que contribuem antes para uma regressão à barbárie do que para a humanização do homem.

A educação contra a barbárie visa em especial que as pessoas tomem consciência dos mecanismos que podem levá-las à degradação humana e a cometer atos de crueldade contra seus semelhantes. Alguns dos mecanismos indicados por Adorno são a tendência geral da sociedade de destruir a individualidade e de negar o inconsciente que faz obscurecer a consciência dos indivíduos, impedindo-os de reconhecer, por exemplo, a frieza presente nas relações sociais e as razões pelas quais foi gerada, e de saber ver nos atos de agressão e brutalidade como a manifestação do sadismo presente no inconsciente.

Adorno (1995) esclarece:

A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as

<sup>5</sup> Auschwitz – cidade da Polônia, na província de Bielsko-Biela, famosa por abrigar o maior campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial.

## Educação e Responsabilidade

instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo seduz ao crime (p. 122).

Segundo Adorno (1995), são, portanto, os mecanismos de massificação social que tornam as pessoas impotentes para contrapor-se à regressão à barbárie, pois ao mesmo tempo em que perdem sua individualidade, perdem também a capacidade de discernimento sobre o que é justo e injusto, o que é digno ou indigno. A massificação do singular e do individual acarreta a impossibilidade da humanização dos indivíduos.

A fetichização da técnica, que passa a ser considerada como um fim em si mesma, é outro mecanismo que obscurece a consciência. “Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas”, assinala Adorno (1995, p.132-133).

A repressão ao medo e a identificação da virilidade com a capacidade de resistência a dor, são ainda algumas práticas valorizadas pela educação. Para Adorno (1995), o medo não deve ser reprimido, “quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido” (p. 129). A capacidade de suportar a dor também não deve ser estimulada. A indiferença à dor converte-se facilmente em indiferença à dor do outro, e o masoquismo identifica-se com o sadismo e se transforma facilmente nele.

Adorno (2003) propõe a educação moral, política e estética dos indivíduos para que eles alcancem a autonomia. À proporção que obtêm a autodeterminação por meio do autocontrole sobre seus gestos e suas ações, os homens podem decidir não agredir porque a agressão é um ato de fraqueza, e, portanto, indigno, e também porque conscientes sobre o que os leva à agressão, ela passa a ser associada ao desumano. A educação estética também se vincula à verdade, pois, para Adorno (2003), “a arte é conhecimento mediante a sua relação com a verdade, a própria arte reconhece-a ao fazê-la emergir em si” (p. 43). Há, portanto, uma convergência da arte no conteúdo da verdade, do que surgem as possibilidades de formação e esclarecimento por meio da educação estética.

Para Castoriadis (1999) não se trata de eliminar o inconsciente, pois se tudo tem origem nele, haveria a morte do indivíduo, mas se trata de saber que as pulsões e desejos existem e que se pode escolher não deixar se conduzir por eles:

Trata-se de não ser escravo do inconsciente, isto é, poder deter a passagem à expressão ou a passagem ao ato, tendo-se ao mesmo tempo consciência das pulsões e dos desejos que levariam a isso. É esta subjetividade que pode ser autônoma, e é esta relação que é autonomia (p. 110).

A autonomia possibilita a instituição da subjetividade ou da individuação do sujeito, por meio da relação que ele estabelece com o seu inconsciente, e que lhe permite agir de modo mais consciente possível, pois entende que o inconsciente é constitutivo do ser, sendo ainda sua fonte, mas que, nos indivíduos autônomos o inconsciente expressa como sublimação social.

A competitividade, a massificação, a fetichização da técnica, a agressividade

G. Guimarães et al.

exprimem modos de ser de uma sociedade autoritária que impede a individuação ou a manifestação da subjetividade dos sujeitos sociais. São modos de ser que não permitem a manifestação dos afetos, dos desejos e da consciência dos sujeitos e, por isso, instituem relações sociais permeadas pela violência e pela agressão, constituindo vias para a regressão à barbárie. Nas instituições sociais autoritárias, os sujeitos não experimentam o sentimento de reciprocidade e de solidariedade nas relações sociais, pois estão desprovidos de consciência, que se expressa no comportamento heterônomo, que só conhece as relações de comando e obediência.

Platão (*apud* REALE, 2002) dizia que “o homem se torna inteiramente tirânico quando, ou por natureza ou por hábito de vida ou em razão dos dois, entrega-se à embriaguez, aos desejos furiosos do Eros e à melancolia profunda” (p. 270).

Os homens tirânicos vivem em “Estado da servidão absoluta” (REALE, 2002, p. 270), incapazes de autolimitação e, por isso, também de estabelecer relações afetivas e de solidariedade com outros homens. São homens que só experimentam o sentimento de mandar e de obedecer e, portanto, não conhecem a liberdade. A esses tipos tirânicos apresentados por Platão, pode-se acrescentar os “fascinados pela modernização”. O fascínio pela modernização caracteriza o indivíduo que aceita tudo que é produzido pela Modernidade de forma acrítica, e condena todo questionamento a sua legitimidade. Castoriadis (1999) diz que essa aceitação acrítica é uma atitude herdada e corresponde ao imaginário instituído das formas sociais heterônomas de pensamento. A aceitação acrítica de tudo que oferece a modernidade é comparável a todas as formas de resistências às mudanças de pensamento das épocas precedentes, no entanto, o que oferece a Modernidade é “potencialmente, infinitas

vezes mais catastrófica”, declara Castoriadis (1999, P. 43).

Assumir a responsabilidade pelo mundo é trabalho de reflexão e deve expressar a busca para a instituição de relações sociais democráticas que estimulem sujeitos sociais questionadores e críticos, que apreciem a liberdade e que não recusem a tarefa de criação da sociedade, da política e da cultura. Pressupõe a formação cultural dos indivíduos, que envolve o direito do sujeito não apenas de acesso à cultura, mas também à produção da cultura, o direito às decisões políticas com a superação da divisão radical entre elaboração e execução. E, ainda, pressupõe a instituição de sujeitos políticos, no sentido clássico do termo, com espírito de coragem, responsabilidade e dignidade para assumir um projeto social comum, não se deixar conduzir pela *hýbris*<sup>6</sup> e recusar as práticas autoritárias e degeneradas na vida privada e pública.

A educação como possibilidade de criação de sujeitos livres e autônomos e que se sintam responsáveis pela sociedade se faz com a dimensão da profundidade da existência, que diz respeito também a consideração dos indivíduos em sua dimensão ao mesmo tempo de singularidade e de universalidade. A educação que visa a existência humana nas dimensões de singularidade e de universalidade deve ser, simultaneamente, o investimento na criatividade e na verdade, compreendidas

<sup>6</sup> O termo *hýbris* aparece, no dicionário Abbagnano (2000), como *hybris* – “Com este termo, intraduzível para as línguas modernas, os gregos entenderam qualquer violação da *norma da medida*, ou seja, dos limites que o homem deve encontrar em suas relações com os outros homens, com a divindade e com a ordem das coisas. A injustiça nada mais é que uma forma de *hybris*, porque é a transgressão dos justos limites em relação aos outros homens”. (p. 520)

*Hýbris* – “s.f. – excesso, orgulho, insolência, presunção, impetuosidade, descomedimento, insulto. Na existência social somente a observação da lei (*nómos*) e a justiça (*díke*) podem conter a *hýbris* nos limites do racional”. (COELHO, 2004, p. 11).



## Educação e Responsabilidade

como correspondentes à busca para a instituição de relações sociais humanizadas. Para a educação criar indivíduos que valorizem outra dimensão que a materialidade da existência e que invistam em significantes que transbordem o econômico e o técnico, é necessário que haja sujeitos sociais instituintes de novos valores, que correspondam a outras dimensões da existência humana, é preciso uma formação voltada para a criação da cultura no sentido radical, de universalização do acesso e da criação do saber. As relações pedagógicas, em uma educação com esse fim, devem proporcionar experiências de criação, nas dimensões moral, política e estética, como expressões de formas das quais deve ser inseparável a busca pela distinção entre o justo e o injusto, o falso e o verdadeiro, o belo e o degradante, pois todo ato injusto exprime sempre, também, o sentido degradante e perverso de quem o pratica. A violência que se comete contra outrem não é apenas um ato agressivo, se constitui também em um ato bárbaro que revela no agressor a ausência de sensibilidade e de autocontrole. A fraqueza de espírito expressa-se na ausência de beleza nos gestos, como ato agressivo.

**Referências**

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. Trad. Alfredo Bosi e Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Ma. **Experiência e criação artística**. Trad. Artur Morão. Edições 70, 2003.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio
- de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto. Feito e a ser feito**. Trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, v. 5.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto. Figuras do pensável**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 6.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Termos gregos** (glossário). Goiânia, 2004, não-publicado.
- PLATÃO. **A república**. 8. ed. Trad. introd. e notas Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. 2. ed. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. 2.