

**A ABORDAGEM PRAGMÁTICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E SUAS
CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMOCRACIA E OS DIREITOS HUMANOS
COMO MODELOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Joaquim Humberto de Oliveira*

RESUMO

Este artigo considera a democracia e os direitos humanos, vistos pela ótica pragmática de Rorty ou por aquela que é própria do liberalismo político de Rawls, como modelos da educação ou, em particular, do ensino da filosofia. Como contraponto àquelas perspectivas teóricas situamos o racionalismo-iluminista, com a sua concepção própria de razão, sustentada por critérios universais de verdade e objetividade. Por outro lado, aquelas mesmas teorias se viram aproximadas de outras que identificam, por exemplo, a educação com a emancipação; ou com a aprendizagem terciária ou mesmo, por fim, com a legitimação pós-moderna. E, sem dúvida, essa aproximação só se fez possível, porque conduzida pela idéia de razão pública que, como sede dos valores políticos de justiça, interfere nas diversas concepções de justiça próprias das nossas vidas privadas.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Direitos Humanos. Razão iluminista. Pragmatismo. Liberalismo político. Emancipação. Aprendizagem terciária. Pós-modernidade. Razão pública.

ABSTRACT

This paper considers the democracy and human rights, seen through the lens of Rorty's pragmatic or that which belongs to the political liberalism of Rawls, as models of education and in particular the teaching of philosophy. As a counterpoint to those theoretical perspectives situate enlightenment rationalism,

* Doutor em filosofia pela PUC-RJ. Professor do Curso de Direito da UNIGRANRIO.

with its own conception of reason, supported by universal criteria of truth and objectivity. On the other hand, those same theories are approximate views of others that identifies, for example, education with emancipation, or with tertiary learning or even, finally, with the legitimization postmodern. And, of course, this approach only became possible because driven by the idea of public reason, as place of the political values of justice, interferes with the various conceptions of justice of our own private lives.

Keywords: Education. Democracy. Human rights. Enlightenment reason. Pragmatism. Political Liberalism. Emancipation. Tertiary learning. Postmodernity. Public reason.

1 Introdução:

É muito comum nos dias atuais a defesa da cidadania como sendo a finalidade da educação. Esse senso comum se forma em virtude das democracias modernas ocidentais se constituírem cada vez mais como referência das concepções políticas. Então, tomemos como ponto de partida essa constatação de que educamos para a cidadania democrática das sociedades liberais. É preciso estar claro, ser essa uma opção descomprometida com fundamentos metafísicos que a justifiquem como verdadeira e universal, sendo apenas uma condição pragmática que nos impomos: em vez de justificar as condições anteriores à escolha, a escolha se justifica pelos seus resultados historicamente apresentados. E no caso, as democracias têm preferência, já que se constata uma forte indisposição do mundo contemporâneo em trocar, suprimir ou restringir de forma drástica, as múltiplas possibilidades que os indivíduos têm para escolher os seus próprios modos de vida por qualquer outro bem que suprima ou coloque em risco essa garantia.

Em defesa dessa combinação, de modelos institucionais democráticos com a diversidade na condução de nossas vidas particulares, há que se refletir sobre a educação através de duas vertentes: uma privada e outra pública.

Na instância privada, aconselha-se uma pedagogia voltada para a criatividade - tanto na busca do conhecimento, através da crítica ao método explicativo, como também na formação das imagens de si mesmo de cada indivíduo -; já na instância pública, deve-se priorizar a liberdade política das democracias liberais, com a qual devemos ter uma relação de lealdade pública. "Pois a lealdade final de cada um seria para com a comunidade mais ampla que permitiu e encorajou esse tipo de liberdade e inconsciência" (RORTY, 1997, p.67)

No que diz respeito à filosofia ou ao ensino da filosofia, a escolha dos seus temas e a maneira como são debatidos devem estar em sintonia com o modelo de deliberação das políticas democráticas. Portanto, tópicos da filosofia tradicional ou metafísica, que pressupõem justificativas para além de qualquer deliberação humana, seriam irrelevantes. "A verdade, vista de um modo platônico, como o que Rawls chama 'uma ordem antecedente e dada para nós', simplesmente não é relevante para a política democrática"(RORTY, 1997, p.249)

O mesmo sucederia para o ensino das ciências naturais, que providenciaria a troca do vocabulário da objetividade pelo da responsabilidade das decisões. Desse modo o "conhecimento científico não seria resultado de como as coisas são na natureza" (PORTO, 2006, p.27) pois, replicando Thomas Khun (apud, RORTY, 1997, p.66), "não há nenhuma forma teórico-independente de reconstruir asserções sobre o que 'há realmente'".¹

¹Em uma de suas colunas semanais, em busca da popularização da ciência, o professor de física, Marcelo Gleiser (2009), cita o prêmio nobel de química: o químico, poeta, sobrevivente do holocausto e dramaturgo, Roald Hoffmann. A menção ao químico teve como motivo a palestra que o mesmo proferiu com o título "A tensão criativa da química". O tema da palestra se opõe ao paradigma da ciência que associa simetria, simplicidade, beleza e verdade. Diz o químico que 'a natureza é o que é, mas não é simétrica', e além disso, 'mesmo que exista uma estrutura que permeie a realidade, existem 36 meios de representá-las.' A mudança do paradigma, que associava a verdade da natureza com a lógica do raciocínio que vai do simples ao complexo, como pretendia Descartes no seu "Discurso do Método", é o grande problema das ciências que desconfiam dos motivos da escolha das teorias pela simplicidade. Sem preferir o simples, as teorias vêm adotando modelos complexos, como os defendidos pela química que 'é a ciência da transformação, e pessoas não gostam de mudanças'. É notório nesse artigo a aproximação do paradigma da complexidade com os modelos deliberativos

Como vimos, o ensino da filosofia, comprometido com a visão pragmático-política, adota o modelo de justificativa da deliberação das democracias liberais. Não seria diferente quando defende a própria democracia liberal. Essa escolha é justificada por argumentos que, de acordo com razões pragmáticas ou prudenciais, procuram nos convencer da lealdade para com as liberdades políticas, mesmo naqueles momentos onde talvez tenhamos de abrir mão de nossas crenças pessoais. Nessa visão do ensino, estão terminantemente excluídas justificativas propostas por razões que se colocam além ou aquém das nossas escolhas.

Os mesmos argumentos pragmáticos e prudenciais, a serviço das democracias liberais, se prestam às escolhas pelos direitos humanos. Nesse caso, veremos que as investidas contra os direitos humanos como criações liberais não serão defendidas por razões universais e abstratas e nem tampouco defendidas pelos relativismos culturais. A associação contingente e histórica dos direitos humanos com as democracias liberais é mais um fato a reforçar a condição temporal das nossas escolhas como um princípio que não requer a sua superação, mas, ao contrário, o seu reforço.

Orientando-se por esse modelo de educação, a filosofia como outros saberes a serem ensinados adotam, como ponto de partida comum, vocabulários e metodologias comprometidos com a mesma dinâmica das deliberações políticas das democracias.

Mas, essa composição da educação com a política, através da democracia e dos direitos humanos, talvez seja repulsiva a outras concepções sobre educação. Como exemplo dessa tensão, foi selecionado o texto de Jacques Rancière, *O mestre ignorante*, que ao tratar da educação como emancipação, lhe atribui como princípio a igualdade entre as inteligências individuais, em aparente contradição com qualquer proposta que tente abrigá-la

democráticos, já que as teorias se pretendem como decisões sobre possíveis representações da realidade e não como a busca da realidade em si mesma.

numa instituição². Mesmo assim, recorri ao contraste público e privado sugerido por Rorty para forçar a aproximação da lógica da emancipação da lógica do cidadão.

Num arremate para essa discussão, trouxe à baila a questão da legitimação pós-moderna da educação, condicionando-a à busca de resultados, através de critérios de competência e eficácia, em oposição aos grandes relatos iluministas de emancipação da humanidade. Neste caso, tanto o modelo pragmático-político de educação quanto a proposta emancipadora concordam, no que tange ao rompimento com qualquer referência universal, como o homem ou a própria humanidade, situados para além das escolhas circunscritas historicamente. Além disso, não há como não identificar na escolha pragmática, pela democracia ou pelos direitos humanos, como na escolha da emancipação, pelas inteligências individuais, uma expressiva recusa pelo monopólio do modelo explicativo, que perpetua em si a lógica de reprodução da autoridade: quem ingressa no sistema educativo não sabe o que deveria saber e quem sai aprendeu o que deveria saber para ensinar aos que chegam. Em reforço às escolhas pragmáticas e emancipadoras, recorri também a um texto de Baumann (2008) sobre aprendizagem terciária e narrativa, mais propícia às nossas sociedades vistas como de risco, por estimularem, na relação de aprendizagem, as situações conflitivas que requerem escolhas por decisão.

²Nesse livro, Ranciére mescla sua narrativa à narrativa das experiências pedagógicas de Joseph Jacotot, pedagogo e revolucionário na França de 1789. Exilado nos Países Baixos, ao se restaurar a monarquia dos Bourbons, ensina em 1818, ignorando por completo o idioma holandês, a sua língua a estudantes holandeses. Aproveitando-se de uma tradução bilíngue do *Telêmaco*, indicou-a a seus alunos para, seguindo a tradução, aprenderem o francês. Quando terminaram a metade do livro primeiro, os fez repetir o que tinham aprendido antes de prosseguirem a leitura, agora com a simples intenção de depois contá-la, e não mais repeti-la. Surge, desse acaso, o método de aprendizado exposto em o *Mestre ignorante*.

2 Emancipação contra a cidadania ou a prioridade da emancipação sobre a cidadania

Talvez uma das conclusões possíveis da leitura do livro “*O Mestre Ignorante*” (RANCIÉRE, 2007) seja a seguinte: submeter a educação ao princípio da cidadania corresponde anulá-la enquanto método de emancipação.

E desse modo, seria propício indagar se há, a rigor, uma educação para a cidadania. Talvez, não se eduque para a cidadania, já que o exercício da cidadania exige de nós recursos que não são os mesmos requisitados pela educação para a emancipação.

Nesse caso, é possível distinguir dois princípios antagônicos ao se comparar “os poderes da inteligência dos sábios e inventores aos sofismas e às desordens das assembleias deliberantes”. (RANCIÉRE, 2007, p.112)

Além disso, “a inteligência não segue as leis da matéria [...] Ela é indivisível, sem comunidade, sem partilha. A inteligência está somente nos indivíduos, ela não está em sua reunião”. (RANCIÉRE, 2007, p.111)

O espaço público não é o local de atuação das inteligências puras; do cuidado pleno de si; do indivíduo como auto-criativo. O espaço público requer que as inteligências se dobrem às regras de convivência, não se importando, se necessário, de anulá-las enquanto tais, como individuais, para a busca do consenso majoritário. “[Por isso] não existe qualquer razão [ou inteligência] a esperar do conjunto social. Ele existe porque existe, eis tudo. E ele só pode ser arbitrário”. (RANCIÉRE, 2007, p.113)

Porque não sendo o social arbitrário, ele seria natural, não convencional. Mas a sua ordenação, para tanto, exigiria a concorrência de uma inteligência que atravessaria a materialidade daquele domínio impondo-lhe uma ordem, um princípio. Nesse caso, essa inteligência (natural, divina ou racional) estaria a serviço do princípio da hierarquia e da desigualdade, impondo-se, com força, como modelo de relações entre as demais inteligências. Contra essa manifestação de superioridade de uma inteligência, há que se convocar a necessidade de assumirmos a contingência

das regras sociais, com o fim de se perpetuar o princípio da igualdade entre as inteligências individuais.

A inteligência gera uma ordem que o indivíduo se impõe, mas não uma ordem que se lhe impõe. Nesse sentido, qualquer inteligência coletiva, social, política, pública, cidadã, negaria a sua condição própria para se manifestar, qual seja, a sua ocorrência individual.

Assim como na linguagem, que ao mesmo tempo que nos dá acesso à comunicação entre inteligências individuais nos afasta da ordem emancipadora particular para nos ingressar na dinâmica embrutecedora do domínio público.

Hávamos observado indivíduos racionais atravessar camadas de materialidade linguística para significarem mutuamente seus pensamentos. Mas esse comércio só é possível sobre as bases de uma relação inversa, que submete a reunião das inteligências às leis de qualquer congregação – as leis da matéria. Esse é o pivô material do embrutecimento: para se *religarem* entre si, as inteligências imateriais devem estar submetidas às leis da matéria. [...]. Tudo se passa como se a inteligência vivesse num mundo dual. (RANCIÈRE, 2007, p.111-112)

Mas, mesmo se considerando a sociedade como o conjunto de regras convencionais, isso não é impedimento para aproximá-la de intervenções motivadas pela razão, assim como “o arbitrário da língua não consistia em qualquer prova contra a racionalidade da comunicação” (RANCIÈRE, 2007, p.113)

No entanto, a manifestação da razão, que é dependente da vontade individual, não está sob a coordenação de uma decisão que comande a sintonia de todas as demais vontades. Os homens, esses seres de “vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2007, p.93), têm a liberdade de se utilizarem ou não da razão, pois “sempre há em cada instante, razão, irreflexão, paixão, calma, atenção, vigília, sono, repouso, caminhada, em todos os sentidos”(RANCIÈRE, 2007,p.113).

A comunicação razoável entre esses homens pressuporia que todos manifestassem a mesma disposição de escolherem por vontade própria o uso da razão ou da inteligência, sem se deixarem levar pela vontade de manterem-

se preguiçosos ou entregarem-se sem queixas ou lamúrias à distração que os afastariam da igualdade.

Nesse caso, tudo se passaria como se o gênero humano fosse, ele próprio razoável. As vontades se harmonizariam e as assembléias humanas seguiriam uma linha reta, sem solavancos, sem desvios, sem aberrações. Como conciliar, porém, uma tal uniformidade com a liberdade de vontades individuais que podem, cada uma, quando melhor lhe apraz, usar ou não a razão?”(RANCIÉRE, 2007, p.113)

A utopia de uma sociedade inteligente seria uma improvável obra de improvisação do acaso, reunindo ao mesmo tempo e no mesmo lugar milhões de seres humanos que livre e simultaneamente estariam se utilizando das suas inteligências individuais em prol de uma obra coletiva. O que resultaria numa sociedade de artistas e não de cidadãos.

Não nos perguntemos, portanto, quais seriam as leis desse povo de sábios, seus magistrados, suas assembléias e tribunais. O homem que obedece à razão não tem necessidade de leis nem de magistrados. (RANCIÉRE, 2007, p.106)

Evidente que essa razão, identificada com a inteligência, não é propriamente crítica, não está à procura de resolver as controvérsias, apresentando-se como justificativa final para uma decisão verdadeira. “A razão começa ali onde cessam os discursos ordenados pelo objetivo de ter razão, e onde se reconhece a igualdade” (RANCIÉRE, 2007, p.106)

Essa razão, que é a própria inteligência, nada mais é do que a tentativa de expressar ou traduzir os nossos sentimentos silenciosos numa linguagem arbitrária ou convencional. “É preciso aprender com aqueles que trabalham o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua”.(RANCIÉRE, 2007, p.101). Por isso, cabe ainda dizer: “Não existem homens de grandes pensamentos, somente homens de grandes expressões” (RANCIÉRE, 2007, p.102)

Num primeiro momento, na educação prestada pelo “mestre ignorante”, as inteligências seriam avessas a qualquer manifestação pública. A educação se prestaria apenas para as inteligências, que têm como condição

para se manifestarem a individualidade e para se anularem as regras de convivência social.

A educação não se voltaria para a cidadania, mas para as inteligências emancipadas. Pois com a educação cidadã, se correria o risco de anularmos as atuações das inteligências criativas, subordinando-as a um princípio autoritário e hierárquico.

A educação prestada pelo “mestre ignorante”, subentendida como a autêntica pedagogia, está voltada para o personagem identificado por Rorty (2007) como o ironista. Esse personagem encarna uma identidade que busca obsessivamente a sua ética privada, voltando-se para a busca de si próprio, manifestando uma total descrença e descontentamento com o social; lançando o seu arsenal de inteligência contra a democracia.

Em antecipação ao tema do próximo tópico, talvez esse inconformismo, manifestado pelos intelectuais ironistas, como por exemplo Nietzsche, Heidegger e Foucault, resulte da confusão entre a concepção liberal do espaço público com a doutrina filosófica liberal. No primeiro caso, qualquer doutrina moral abrangente, seja ela religiosa ou mesmo laica e filosófica, está interdita de se impor a todos os cidadãos; enquanto no segundo caso, a identidade pública ou moral do cidadão adota, como modelo ou referência exclusiva, os valores éticos do liberalismo. No primeiro caso, há uma identidade formal, ao contrário do segundo, onde se dá uma identidade substantiva.

É exatamente para isso que nos chama a atenção o pensamento de Richard Rorty (2007), na sua interpretação particular da concepção de justiça política de John Rawls (1997;2000), com a colaboração da distinção, de sua autoria, entre os domínios público e privado; ou entre as identidades morais e éticas ou, aproximando-a do texto de Ranciére (2007), entre as convenções sociais e as inteligências individuais.

3 Emancipação com cidadania: por uma educação a serviço da democracia em conjunto com uma filosofia como busca da perfeição privada

Segundo Richard Rorty (1997), a democracia tem prioridade para a filosofia. De acordo com a sua percepção, John Rawls (2000) já defendia essa prioridade com a sua teoria da justiça política, que se posiciona em defesa “das condições para a cidadania em uma sociedade liberal” (RORTY, 1997,p.247)

Essa, então, seria a dimensão política do ensino da filosofia, voltado para a defesa da democracia liberal e pagando o preço necessário pela liberdade política. Mas, ao mesmo tempo que se compromete com essa dimensão pública³, a filosofia também se apresenta como um modelo alternativo de buscas privadas de perfeição ou de identidades morais. São essas buscas que marcam as particularidades dos mais diversos filósofos e do ensino da filosofia.

Alguns indivíduos que se inclinam pela filosofia podem se identificar com a descrição que Rorty faz de si mesmo, mostrando-se como um pensador que reflete as questões filosóficas investido da identidade moral de um cidadão de um estado democrático liberal. Nesse caso, ele recomenda “a imagem de um si próprio enquanto uma trama contingente e sem centro” (RORTY, 1997,p.250).

Mas, nada impede dos filósofos optarem por outras identidades morais, que sugiram imagens de si próprio enredadas em “vias complexas de tais coisas como ‘natureza’ ou ‘história’”.(RORTY, 1997, p.250). Nesse caso, teríamos uma diversidade de identidades morais

construídas em torno do amor a Deus, da auto-superação nietzschiana, da representação acurada da realidade como ela é nela mesma, da busca de uma resposta correta para questões morais, ou

³Nada nos impede de também acrescentar outros saberes, inclusive os voltados para as ciências naturais, que pelo viés dessa filosofia da educação subordinariam a objetividade à solidariedade. “A nova retórica esboçaria mais do vocabulário da poesia romântica e da política socialista e menos da metafísica grega, da moralidade religiosa ou do cientificismo iluminista. Um cientista contaria com um sentido de solidariedade com o resto da sua profissão, ao invés de contar com uma imagem de si mesmo enquanto lutando através dos véus da ilusão, guiados pela luz da razão.”(RORTY, 1997, p.67)

da natural superioridade de um dado tipo de caráter [...].
(RORTY, 1997, p.250)

Porém, nesses casos, “o espírito de acomodação e tolerância, espírito essencial para a democracia” (RORTY, 1997, p.248) sugere que essas pessoas, com tais escolhas de identidades morais, devem por “razões pragmáticas antes do que por razões morais ser cidadãos leais de uma sociedade democrática liberal”. (RORTY, 1997, p.250)

E é recomendável, a essas pessoas com alto potencial idiossincrático que:

podem desprezar seus companheiros cidadãos, mas estar preparados para admitir que o prevailecimento de tais tipos desprezíveis de caráter é um mal menor do que a perda de liberdade política (RORTY, 1997, p.250)

Ao explicitar a diferença entre o público e o privado, talvez Rorty possa nos ajudar a entender a emancipação das inteligências, proposta por Ranciére, como atividade restrita ao domínio privado, enquanto o domínio público acolheria essas inteligências sem convencê-las moralmente, mas apenas lhes oferecendo argumentos pragmáticos, do tipo que a sua perpetuação depende das garantias democráticas⁴. Desse modo, a incessante busca dos filósofos por suas perfeições privadas não pode competir com o ensino da filosofia voltado para o convencimento de que não há nenhuma verdade privada que possa se sobrepor às liberdades garantidas pela política democrática e liberal.

Seguindo esse encaminhamento, conclui-se que, na educação voltada para a cidadania, o ensino da filosofia deve ser restringido da seguinte maneira: a filosofia como teoria social em apoio à democracia liberal não pode defender uma identidade moral, mas defender a forma de convivência plural dessas identidades.

Desse modo, as diversas identidades morais, as cidadãs ou as que lhe são contrárias, só podem ser postuladas pela tolerância e não pela

⁴ O que coincide, como veremos mais adiante, com a posição de Jean-François Lyotard (1986) quando mostra que no modelo atual de legitimação do saber impera o raciocínio pragmático.

verdade. A filosofia, nesse sentido, almeja como fim colaborar em “tornar os habitantes do mundo mais pragmáticos, mais tolerantes, mais liberais, mais receptivos ao apelo da racionalidade instrumental” (RORTY, 1997,p.251)

Nessa visão pragmatista, a filosofia não pode ser o substituto da religião espiritual e nem tampouco da cívica (identificada em diversas teorias que nos impõem um bem comum), mas incentivadora da liberação espiritual privada, mesmo que assumindo a consequência do desencantamento do mundo. (RORTY,1997, p.252)

Nenhuma identidade moral, em particular, pode ser o fim da educação, nem no sentido próprio, o fim da filosofia. Para Dewey, “nenhum bem alcançado por antigas sociedades seria digno de retomada se o preço fosse a diminuição de nossa capacidade de deixar as pessoas sozinhas, de deixá-las testar suas visões privadas de perfeição em paz”. (Apud RORTY, 1997, p.253).

A pergunta que cabe à filosofia que prioriza a democracia colocar, a qualquer visão sobre o significado da vida, é a seguinte: “à medida que fosse sendo implementada, essa visão não interferiria com a capacidade de outras pessoas elaborarem sua própria salvação”? (RORTY,1997, p.253)

E talvez, como numa fábula, a moral da história que nos relata Richard Rorty (2005;2007), em tom acentuadamente pragmatista, seja a seguinte: mais vale a emancipação com democracia do que uma que nos faça correr o risco de perdê-la totalmente.

4 O resgate político da vida privada e o ressurgimento da filosofia como sabedoria

A filosofia antiga, por se envolver com questões sobre os medos em relação à morte, era vista como sendo também, além de uma teoria e de uma ética, uma sabedoria, uma soteriologia, uma busca de salvação, à parte de qualquer religião. Com o advento e privilégio do pensamento cristão, a filosofia para se diferenciar da religião, e vice-versa, limita-se e é limitada por uma dimensão propriamente reflexiva, crítica, de organização e esclarecimento

conceitual, abstendo-se da sua prática enquanto sabedoria, desde então, reservada exclusivamente ao domínio religioso.

Nesse sentido, acatar ou defender a filosofia como integrando somente essa dimensão, talvez seja muito mais a vitória não só do método explicativo⁵, contrário ao método da emancipação, mas também da religião, como sabedoria que nos ensina a lidar com os medos decorrentes da nossa finitude⁶.

Estranha ironia, pois quanto mais se busca com a filosofia fortalecer o discurso a favor do espírito livre e laico, crítico e reflexivo, mais se engrandece e se afirma os pontos de vista da educação tradicional e religiosa.

No modelo proposto de teoria educacional, cumpre divulgar a dimensão da filosofia enquanto sabedoria, entendendo-a como um modelo de imagem de si próprio, simples ou mais complexo, associado à livre escolha de outras identidades morais possíveis. Ressaltando a necessidade pública, por convicção moral ou pragmática, de lealdade à democracia liberal.

Essa lealdade apresenta-se com igual importância na defesa do liberalismo político de John Rawls (2004, p.211), ao apregoar a coexistência entre a justiça política e as diversas concepções de justiça. Essa parceria se explica pela circulação ampla dos princípios da justiça política, de liberdade e de oportunidades iguais dos cidadãos, pelas múltiplas e variadas concepções de justiça presentes em diversas associações como igrejas, universidades, corporações profissionais ou científicas, sindicatos, famílias, etc... .

Por mais que se aponte a crise da esfera pública e o crescimento cada vez maior da importância concedida às relações privadas, não se deve superestimar essa tendência como a de um individualismo egoísta, mas como o faz Luc Ferry (2008), ao tratar da família e do casamento nos dias de hoje, vê-la como responsável pelo revigoração da política.

⁵O método explicativo, ao contrário do da emancipação, requer uma estrutura hierárquica, que difere quem sabe de quem não sabe.

⁶De acordo com Luc Ferry (2007), a filosofia pode ser dividida em partes como teoria, ética e doutrina da salvação.

Segundo Ferry (2008, p.47-53) a primeira modernidade, marcada pelos discursos de emancipação coletiva, guiados principalmente pelos progressos prometidos pela ciência moderna, perde seus encantos e transita para uma era que se torna crítica ou reflexiva dos seus próprios pressupostos. A ciência, de guardiã dos interesses humanos frente às ameaças oriundas de uma natureza hostil, passa a nos trazer, junto com as suas promessas, riscos incalculáveis à nossa sobrevivência. No rescaldo desse pessimismo, as democracias parlamentares dos Estados-nação, de responsáveis pelo processo de estender a todos os povos as metas prometidas pelos avanços técnico-científicos, se vêem cada vez mais submetidas à lógica de competitividade dos mercados globalizados. As promessas originais da modernidade, de direcionar as suas conquistas para a liberdade e felicidade humanas, dão lugar a uma acirrada disputa que promove a competência e eficácia a critérios quase que exclusivos de seleção para o conjunto de conhecimentos, ações e habilidades.

Nesse novo cenário altera-se, principalmente, a vinculação entre as esferas política e a privada. Antes, as promessas modernas eram justificadas por um fundamento racional- iluminista que dotava a ciência de uma verdade objetiva e a política democrática de uma universalidade alcançada pela racionalidade inerente aos direitos humanos. No esteio dessa racionalização, que investe as suas criações de uma condição universal e a-histórica, estão também os papéis sociais e familiares, que são

percebidos como traços da natureza e não como resultado da história: as distinções de classe e sexo – para não falar das diferenças étnicas, apesar de fragilizadas em seus direitos e questionadas enquanto princípio, dentro de um universo que começava a ser democrático- eram de fato percebidas ainda como intocáveis. Dizia-se então 'A' civilização, no singular, sendo óbvio que ela era prioritariamente européia, branca e masculina.(FERRY, 2008, p.49)

Depois, já com a democratização - que para autores como Rorty, Rawls e Ferry, chega a ser mais do que uma forma de governo e torna-se um *modus operandi* das instituições da estrutura básica da sociedade: associações

de ensino, religiosas, profissionais, familiares- (RORTY, 2005,p.116) -, disseminando-se até atingir o próprio modelo de racionalidade,⁷ acelera-se o processo de desnaturalização de qualquer tipo de referência. E assim sendo, tende progressivamente a decair o privilégio de qualquer ponto de vista externo ou a-histórico, como aquele cobijado pela razão dos iluministas e, juntamente, todas as pretensões por ela justificadas como, por exemplo, a racionalidade científica e a universalidade dos direitos humanos.

E na sequência desse processo de democratização, as tradicionais hierarquias e papéis sociais, cunhados numa representação natural da autoridade, são contestados por reivindicações a favor de um crescente reconhecimento por mais igualdade dos participantes envolvidos no espaço argumentativo de decisão; que cada vez mais se insinua como o legítimo modelo de mediação dos novos conflitos.

As novas configurações familiares, assentadas cada vez mais em relações emotivas, são, para Luc Ferry (2008, p.75), responsáveis pela inversão da relação entre o político e o privado. Enquanto as famílias tradicionais, vinculadas à figura da autoridade, se colocavam a serviço da política, como, por exemplo, o estímulo da ida de entes familiares para a guerra em louvor ao ideal nacionalista, as novas manifestações de relações familiares priorizam a sua integridade íntima, exigindo que a política seja cada vez mais atenta aos seus interesses.

A consagração da intimidade, avistadas nas relações familiares e nas novas realizações de casamentos, orientados também pela comunicação afetiva ou amorosa entre os pares e filhos (GIDDENS, 2005, p.61-75), implica uma nova modalidade de exercício da política que busca priorizar

temas que têm a ver com educação, segurança, saúde, habitação, transporte, etc., ou seja, as diversas formas de preocupação certamente coletivas, mas que emergem da intimidade e que se continua, por força do hábito, a tratar de maneira administrativa, sem perceber as novas dimensões afetiva e de sentido que contém. Em vez de essa nova face do individualismo apenas constituir mais um

⁷ O que reforça a posição de Castoriadis (1996, p.3 apud BAUMAN, 2008, p.162) quando observa que “ a sociedade democrática é uma enorme instituição pedagógica, o lugar de uma irrefreável auto-educação de seus cidadãos”.

desdobramento egoísta, como os reflexos políticos clássicos levam apressadamente acreditar, a esfera do privado torna-se, sob nossos olhos, o grande negócio público de amanhã. (FERRY, 2008,p.75)

Essa supervalorização do individual na busca da cooperação social é dimensionada pela democratização das relações privadas, como exemplifica as novas formações familiares. No entanto, essa conformação da intimidade pelas relações democráticas não pode ser entendida como uma ordem substantiva imposta às relações privadas. Dito de outra maneira, e talvez essa questão não tenha sido elucidada ou sequer enfrentada por Luc Ferry (2008), a racionalidade, democraticamente justificada, é apenas uma imposição formal à maneira como se expõem os argumentos, evitando a defesa prévia de qualquer conteúdo valorativo próprio de uma opção por um estilo de vida.

Não há, desse jeito, como impor de antemão uma conduta particular de vida, orientada por critérios laicos e filosóficos, por exemplo, a opção pelo ateísmo, como mais adequada do que uma que siga orientação religiosa. Nesse sentido, o resgate da filosofia como sabedoria ou como uma busca de salvação laica só se valoriza como uma das possíveis dimensões das identidades morais constitutivas do espaço privado.

O que passa a contar como exigência, para se constituir um debate argumentativo que envolva temas conflitantes entre posturas pessoais distintas, é apenas que esse debate seja orientado por razões de ordem pública ou por razões políticas, que não sejam relevantes apenas para um determinado modelo de vida ou de uma determinada concepção de moralidade privada.

Talvez a noção de razão pública, que será nosso tema a seguir e também presente em algumas obras de Rawls (2000,2001), seja esclarecedora para o desenlace dessas questões, por exigir a compreensão da democratização das vidas íntimas não como um modelo de controle sobre determinadas escolhas existenciais mas, muito pelo contrário, como uma modalidade que possa justificá-las em nome da pluralidade e tolerância.

5 A razão pública e os dos direitos humanos como modelo para a educação e para a o ensino da filosofia

Na perspectiva iluminista, como a de Descartes e Kant a razão é tida como uma faculdade humana, existindo *a priori*, como se ocupasse um ponto de vista externo e completamente independente da história recente do Ocidente.

Para uma outra hipótese, não iluminista mas nem por isso anti-liberal, a prioridade concedida à razão advém menos de sua condição de ser o fundamento último da verdade e mais do seu prestígio em se assumir como prática, pública ou política; afinando-se com o modelo de deliberação democrática. Dessa feita, a razão pode ser “mais uma questão de procedimento do que de substância - mais de como concordamos sobre o que fazer, do que sobre o que concordamos.”(RORTY, 2005, p.115). Esse tipo de razão “não é fonte de coisa alguma, mas simplesmente a atividade de justificar afirmações oferecendo argumentos e não ameaças”.(RORTY, 2005, p.115). E com o reforço dessas considerações, a racionalidade serve muito mais para distinguir a persuasão da força, do que para fomentar distâncias do que provém da sensibilidade ou da prática.

Em outro livro, John Rawls (2001) testa a racionalidade inerente a alguns direitos humanos básicos, impondo- os às sociedades não-liberais, não-democráticas, como condição para que sejam aceitas, pelas sociedades liberais e democráticas, como membros de uma sociedade dos povos.

A sociedade dos povos deve, então, seguir direitos humanos básicos harmonizados com os conceitos políticos de justiça (critérios básicos das instituições democráticas) Por exemplo, a igualdade formal expressa na regra de justiça “casos similares devem ser tratados similarmente”.

Mas, se seguirmos a advertência de Rorty (2005, p.111, grifo nosso)

tal regra permite interpretações diversas, a ponto de admitir argumentos de que crentes e infiéis, homens e mulheres, negros e brancos, homossexuais e heterossexuais devam ser tratados com relevante dissimilaridade. Há, então, espaço para argumentar que a discriminação na base de tais diferenças não é arbitrária. Se vamos excluir da sociedade dos povos as sociedades em que não é

permitido aos homossexuais infiéis trabalhar em certas ocupações, essas sociedades podem dizer, com razão, que estamos, ao excluí-las, apelando para algo que não é universal, exceto para o desenvolvimento recente da Europa e da América.

Nesse caso, o pressuposto princípio humano racional e universal, “casos similares devem ser tratados similarmente”, em vez de superar, acentua os traços de diversidade cultural. Em conclusão, a racionalidade não garante uma resolução para o conflito entre os valores; deixando de nos oferecer o que dela mais se esperava como resultado, ou seja, a concordância. A razão, no sentido de autoridade universal, mostra-se insuficiente e incapaz para justificar as nossas escolhas morais.

Alertados por essa e outras insuficiências, surgem novos defensores de uma outra razão, essa não tão nova já que muito próxima do que Aristóteles denominava razão prática ou *phrônesis*, preocupados em não lhe atribuir uma natureza, uma essência universal ou transcultural ou mesmo a-histórica.

Se no rol desses novos defensores constam os nomes de Rorty e o de Rawls, desde que lido por um viés pragmático, não se pode deixar de lembrar, e esse lembrete vem do próprio Rorty (2005), o nome de Michael Walzer. Na mesma linha, que desconsidera a razão como uma autoridade universal, Michael Walzer (1994) não opõe a razão universal a sentimentos ou valores particulares, mas aproxima a razão do que ele denomina **moralidade rala** em oposição à **moralidade densa ou caudalosa**.

Nessa perspectiva não iluminista, os conflitos morais podem ser derivados de sentimentos de lealdade para com grupos mais próximos (famílias, aldeias, tribos), próprios da moralidade densa, em oposição a sentimentos de lealdade para com grupos cada vez mais amplos (nação, espécie, ser vivo), próprios da moralidade rala. Por tal divisão, entre os próximos e os distantes; a busca por justiça não seria nada mais do que a extensão do sentimento de lealdade, mais comum para com os nossos próximos, para os que nos são mais distantes. Nesse sentido, por exemplo, os direitos humanos nos rearticulariam com esferas de interesses e convivências

cada vez mais abrangentes, cada vez mais ralas e distantes, cada vez mais articuladas e identificadas por novos traços de moralidade e sentimentos de lealdade próprios do que costumamos denominar como sendo característicos da justiça. (RORTY, 2005, p.101-122)

Enquanto na perspectiva kantiana e iluminista, a nossa identidade moral advém de um eu verdadeiro e central, que compartilhamos por termos uma natureza humana em comum, por exemplo, a idéia de uma obrigação moral universal de respeito à dignidade humana; nessa nova perspectiva, pós-moderna ou simplesmente não-iluminista, a nossa identidade é constituída por narrativas sobre modos alternativos de dar sentido à vida individual. “Em sociedades não tradicionais, a maioria das pessoas tem várias narrativas a sua disposição e, portanto, várias e diferentes identidades morais” (RORTY, 2005, p.107)

O contraste entre moralidade caudalosa e rala (WALZER, 1994) acontece entre as narrativas que temos sobre nós mesmos como membros de pequenos grupos ou como cidadãos do mundo. Por isso, é comum observar que quanto mais os grupos sociais se expandem, as regras costumeiras cedem lugar para as leis gerais e, da mesma forma e pelo mesmo motivo, as razões prudenciais tendem a ceder seu privilégio para os princípios abstratos.

Para autores como Walzer (1994), os conflitos morais não são diluídos na lei moral racional, mas envolvem uma gama de sentimentos arbitrários; uma rede concreta de práticas sociais conflitantes; distintos laços de lealdades.

Mesmo mantendo-se cético quanto ao argumento que sugere que sociedades não-ocidentais devem adotar modos ocidentais para se tornarem mais racionais (RORTY, 2005, p.120), Rorty não ignora a força da razão, ao conferir-lhe o atributo de ser um simples modo de argumentar a favor da expansão dos nossos laços de lealdade, quando se mostra possível tirar de situações caudalosas diferentes uma mesma situação rala.

Ao lado dessa razão, se pode defender perante as sociedades modos recentes ocidentais, como o abandono da escravidão; a tolerância da

prática religiosa; a educação das mulheres; a permissão de casamento entre pessoas de etnias diferentes; a tolerância com a homossexualidade, a escrupulosa objeção contra a guerra; etc. .

E como ocidental leal, conclui Rorty: (2005, p.121, grifo nosso) “A retórica que nós, ocidentais, usamos na tentativa de conseguir que todos sejam parecidos conosco seria melhorada se fôssemos **mais francamente etnocêntricos e menos supostamente universalistas**”.

Em obediência a uma regra básica, as diferenças multiculturais devem ser estimuladas em questões não-políticas, mas, em contrapartida, como seu complemento ideal está fixada a meta de “as tradições culturais terão cessado de influenciar as decisões políticas” (RORTY, 2005, p.132). Nesse horizonte utópico, “a tradição cultural nunca permitirá desconsiderar o *princípio de diferença*, de John Rawls, nunca permitirá qualquer desculpa para a desigualdade de oportunidades” (RORTY, 2005, p.132)

Pois, em mensagem que não esconde a sua intensa dose de otimismo, ainda que “a democracia de massa seja uma invenção europeia, a idéia da utopia democrática encontra ressonância em todo lugar” (RORTY, 2005, p.133)

E servindo-nos uma dose a mais em reforço a essa expectativa, configura a razão como democrática, ao afirmar que “é uma contradição pensar na democracia imposta pela força em vez de pela persuasão, pensar em forçar homens e mulheres a ser livres. Mas não é uma autocontradição pensar em persuadi-los a ser livres.” (RORTY, 2005, p.133)

Projetando no horizonte esse cosmopolitismo futurista ou a comunidade política planetária, incumbiria à filosofia a tarefa, que já lhe foi solicitada em outras vezes e em outras circunstâncias, de mediar conflitos entre as tradições contestadas e as novas formas que se irrompem. Na situação atual, cobram-lhe mais uma mediação, dessa vez entre “a linguagem igualitarista da política democrática com a linguagem não –igualitarista de muitas tradições culturais diferentes (RORTY, 2005, p.132).

E a forma mais propícia da filosofia exercer essa sua vocação mediatizadora, diante da situação que se lhe apresenta, seja através da defesa da razão pública. Mais uma vez, a filosofia encontra, no caminho que lhe é traçado pelo pragmatismo de Richard Rorty, a sua dimensão pública, que lhe exige relativizar questões, consideradas na sua história como de fundamental importância - a verdade, a razão, a metafísica -, em nome da liberdade política e em apoio à busca de consensos ajustados por laços de solidariedade.

Por sua vez, se faz necessário o alerta de que a defesa da idéia de razão pública não se confunde com a bandeira da laicidade, ou como tratado no tópico anterior, da filosofia como busca da salvação. Não lhe é facultada ser defensora de nenhuma doutrina abrangente, indiferente se religiosa ou laica, mas sim ser crítica de qualquer doutrina que se mostre “incompatível com os elementos essenciais da razão pública e de uma sociedade política democrática” (RAWLS, 2001, p.174).

Essa acentuada condição histórica de onde surge a ideia de razão pública, originária “de uma concepção de cidadania democrática numa democracia constitucional”(RAWLS, 2001, p.179), justifica decisões que “podem não parecer a cada um como a mais razoável ou a mais adequada, mas é politicamente (moralmente)obrigatória para cada cidadão e deve ser aceita como tal” (RAWLS, 2001, p.181).

Essa obrigatoriedade advém do critério de reciprocidade, que principia que qualquer decisão a respeito de questões políticas públicas é legítima quando apresenta razões compartilhadas por todos os cidadãos envolvidos na condição de livres e iguais.. Esse apoio se verificará mesmo que resulte contrário a determinados interesses privados de algumas doutrinas abrangentes que, mesmo nesse caso, não deixarão de prestar respaldo à decisão final, desde que essa não se prive de ser uma escolha resultante do confronto entre argumentos razoáveis, porque próximos da concepção política de justiça ou próprios de um regime democrático constitucional⁸. E, quanto

⁸Afirma Rawls (2001,p.85) ter buscado na sua obra *Liberalismo político* identificar os princípios da política como sendo aqueles compactuados numa posição original. No entanto isso não o

mais dessa referência se afastarem, maior será a pretensão dos argumentos de elevarem ao domínio político convicções privadas, colocando em risco a própria permanência da esfera pública e política da justiça, pois

os que acreditam que as questões políticas fundamentais devem ser decididas pelo que consideram como as melhores razões segundo a sua própria ideia de verdade inteira – incluindo sua doutrina abrangente religiosa ou secular -, não por razões que possam ser compartilhadas por todos os cidadãos como livres e iguais, rejeitarão a ideia de razão pública. O liberalismo político vê essa insistência na verdade inteira na política como incompatível com a cidadania democrática e a ideia de lei legítima. (RAWLS, 2001, p.182)

Esse risco provocado pela quebra do critério de reciprocidade, pode ser de diversas maneiras examinado. Fixemo-nos na questão, anteriormente abordada da família, e vejamos como lidar com o interesse do Estado por essa dimensão da vida privada dentro dos limites da razão pública. Considerando que a família pode se apresentar, ao mesmo tempo, como uma forma particular de vida ou como parte da estrutura básica da sociedade política, a interferência do Estado na organização familiar deve acontecer tendo sempre em vista questões de ordem pública. Nesse sentido, uma preocupação de ordem política, em relação a casamentos de indivíduos do mesmo sexo, não poderia refletir a posição de doutrinas religiosas ou abrangentes mas, caso venha a se manifestar, apenas valores políticos que questionariam se “os casamentos entre indivíduos do mesmo sexo [são] prejudiciais à criação e à educação das crianças”.(RAWLS, 2001, p.194)⁹.E, independente de qual seja a decisão, o

impede de aceitar outras maneiras diferentes da do liberalismo político de identificar esses princípios, como por exemplo, “a concepção discursiva de legitimidade de Habermas [...] assim como as visões católicas do bem comum e da solidariedade **quando são expressas em termos de valores políticos**”. (RAWLS, 2001, p.187, grifo nosso).

⁹Rawls (2001, p.206-215) volta a tratar da instituição família como questão ilustrativa do alcance da razão pública. Reiterando a sua posição afirma que “nenhuma forma particular de família (monogâmica, heterossexual ou de outro tipo) é exigida por uma concepção política de justiça Note que essa observação estabelece a maneira como a justiça como equidade lida com os deveres e direitos dos homossexuais e como eles afetam a família. Se esses direitos e deveres são compatíveis com a vida familiar ordenada e com a educação dos filhos, eles são, *ceteris paribus*, plenamente admissíveis”.(RAWLS, 2001, nota 60, p.207).

que nesse ponto importa são as “razões e considerações que o raciocínio público envolve”.(RAWLS, 2001, nota 38, p.194).¹⁰

Não é demais desconfiar que o apoio à uma decisão pública, manifestado por uma convicção doutrinária, pode vir acompanhado de interesses próprios não confessados, que naquele momento, por acaso, coincidem com a decisão política. Dessa forma, a convivência democrática, em torno de princípios constitucionais garantidores das liberdades religiosas, políticas e civis, só se manteria enquanto não pusesse em risco as convicções defendidas por determinadas doutrinas religiosas ou não-religiosas. A partir do momento em que se rompessem os laços de conveniência, entre os interesses privados de determinados setores da sociedade e os princípios democráticos da razão pública, nada impediria manifestações de repúdio e oposição às leis democráticas. O que essa possibilidade de convivência social ou de relacionamento político revela é apenas uma sustentação da democracia como um *modus vivendi* sem nenhum comprometimento com a defesa da razão pública.

E esse tipo de comprometimento de doutrinas abrangentes razoáveis, religiosas ou não-religiosas, com a razão pública ou política, e não simplesmente com as respectivas razões das diversas doutrinas abrangentes, é almejado tanto pela concepção de justiça política de John Rawls, quanto pela divisão pragmatista entre o público e o privado de Richard Rorty. Em apoio a essas teorias, os integrantes religiosos ou não-religiosos de uma “democracia constitucional razoável” (RAWLS, 2001, p.198) devem professar as suas crenças e concepções próprias de vida tendo em vista que, em nossas sociedade plurais, “a liberdade de seus seguidores [seja] compatível com as

¹⁰Em outra passagem, Rawls (2001) define como “proviso” essa exigência imposta às doutrinas abrangentes de manifestarem-se no espaço da discussão política pública com razões a favor de valores políticos e constitucionais básicos, endossando “uma concepção política pública razoável de justiça” (RAWLS, 2001, p.204);em prol da cultura política pública, que se constitui em contraste com a cultura de fundo, isenta dessas restrições. O desafio crucial se põe para o proviso no momento em que se dá a introdução na cultura política de doutrinas religiosas e seculares, sendo que ele resulta de um raciocínio prático ou prudencial, já que “deve ser elaborado na prática e não pode ser governado por uma família clara de regras dadas de antemão”.(RAWLS, 2001, p.201).

liberdades iguais de outros cidadãos livres e iguais razoáveis”.(RAWLS, 2001, p.198). Segundo Rawls, as doutrinas religiosas e não-religiosas ou laicas devem buscar argumentos que endossem o regime democrático constitucional¹¹, cumprindo a função de difusoras da “igualdade de homens e mulheres e [da] completa liberdade de escolha em questões de fé e religião, ambas em conformidade com o princípio constitucional da igualdade perante a lei”(RAWLS, 2001, nota 46, p.199)¹².

O que ainda se faz necessário questionar é até onde a razão pública ou os princípios da justiça política, o da igualdade de liberdade e o da igualdade de oportunidades básicas, pode interferir nas associações privadas?

Rawls (2001, p.208) defende que “os princípios da justiça política [razão pública] devem aplicar-se diretamente a essa estrutura [principais instituições da sociedade], mas não devem aplicar-se diretamente à vida interna das muitas associações dentro dela, a família entre outras”

Exemplificando essa relação entre as estruturas básicas da sociedade e as suas vidas internas, Rawls (2001, p.208) cita o caso das associações religiosas. Deixa claro para a aplicação da razão pública à essa instituição que não se pode exigir, por exemplo, um governo eclesiástico eleito democraticamente, assim como, por outro lado, “ a lei pública não reconhece a heresia e a apostasia como crimes, e os membros das igrejas estão sempre livres para abandonar a sua fé”

¹¹Rawls (2001, p.204-205) distingue duas formas possíveis de discursos que, sem serem propriamente públicos, não deixam de endossar o compromisso com a concepção política pública razoável de justiça: um, é a declaração; o outro, a conjetura. Na declaração, uma doutrina abrangente mostra-se para as suas rivais como capaz de integrar o espaço público. Já no discurso por conjetura, essa capacidade é provada adotando-se as crenças que acreditamos ou conjeturamos ser de outras doutrinas religiosas ou filosóficas para “demonstrar a elas que, apesar do que podem pensar, ainda podem endossar uma concepção razoável de justiça”. (RAWLS, 2001, p.200). Em complemento a essa classificação, cita em nota (RAWLS, 2001, nota 57, p.205) o discurso denominado testemunhar. Nesse caso, a aceitação da razão pública vem acompanhada do testemunho de desacordo “diante das instituições, políticas ou legislações existentes”.

¹² Nessa nota Rawls cita, como exemplo do que ele denomina “consenso de sobreposição”, uma interpretação da Shari'a, que os muçulmanos consideram a sua lei divina, em bases históricas que permitem aproximá-la dos princípios de tolerância e liberdade de consciência próprios da concepção democrática constitucional. São esses princípios que “estabelecem a base fundamental a ser aceita por todos os cidadãos como justa e regulamentadoras da rivalidade entre doutrinas” (RAWLS, 2001, p.200)

De forma idêntica, o critério de divisão, entre os princípios que se aplicam aos cidadãos e os que se aplicam aos membros de associações, se aplica à família que, por ser integrante da estrutura básica da sociedade, não se pode furtar da aplicação dos princípios políticos de justiça tendo ao mesmo tempo preservada a sua vida privada:

os princípios políticos não se aplicam diretamente à sua vida interna, mas realmente impõem restrições essenciais à família como instituição, e assim garantem os direitos e liberdades básicos, a liberdade e as oportunidades de todos os seus membros.(RAWLS, 2001, p.209)

Quais restrições os princípios de justiça podem impor às famílias? Na perspectiva das mulheres como cidadãs são notórias as desvantagens que sofreram e sofrem em virtude da maior responsabilidade que historicamente lhes coube na criação e educação dos filhos. Essa situação lhes impõem uma condição social incompatível com a maneira como a democracia defende a igualdade de oportunidades entre os seus cidadãos. Nesse caso, em reforço à tese que assume que “a esfera privada [não] é um espaço isento de justiça” (RAWLS, 2001, p.212), se pode requisitar a intervenção dos princípios políticos da razão pública. Como ação conveniente com a igualdade, almejada pelas democracias, deveriam-se aprovar leis que considerassem

o trabalho da esposa na criação dos filhos (quando ela tem esse encargo, como ainda é comum) como habilitando-a a uma parcela igual dos proventos que o marido recebe durante o casamento. Em caso de divórcio, ela deve ter uma parcela igual no valor acrescido dos bens da família durante o período. (RAWLS, 2001, p.214)

E não se pode esquecer que, também nesse caso, a concepção política de justiça do liberalismo político requer que as restrições públicas, contra a divisão social do trabalho baseada no gênero ocorrida no seio familiar, sejam limitadas pelas modalidades de vidas privadas presentes nessa instituição. Pode ocorrer que certas divisões do trabalho por gênero na família tenham a anuência dos seus membros, talvez por forte influência religiosa e, assim sendo, quando adota-se do ponto de vista político uma decisão voluntária, isenta de imposições discriminatórias, há que se considerar o

princípio de liberdade, no caso, o de liberdade de religião, em apoio à divisão social do trabalho por gênero.

Assim, tentar minimizar a divisão de trabalho por gênero significa, no liberalismo político, tentar alcançar uma condição social na qual a divisão de trabalho restante seja voluntária. Isso permite, em princípio, a possibilidade de persistência de considerável divisão de trabalho por gênero. É apenas a divisão involuntária de trabalho que deve ser reduzida a zero. (RAWLS, 2001, p.213)

Pelo visto, para o liberalismo político de Rawls e o pragmatismo de Rorty, os direitos humanos ou fundamentais, coordenados pelos princípios políticos de justiça, liberdade e igualdade de oportunidades, aplicam-se aos componentes institucionais da estrutura básica da sociedade, implicando, nas suas múltiplas dimensões particulares, possíveis restrições às suas respectivas concepções de justiça.. E seguindo a orientação dessas considerações, a esfera privada, como não está isenta da dimensão pública, modela-se nas suas estruturas básicas em acordo com a democratização de suas relações. Essa mesma relação de interdependência entre o público e o privado deve ser considerada, como este artigo vem argumentando, quando se discute a educação e, no nosso caso específico, o ensino da filosofia.

6 Como ensinar?

Hoje, mais do que nunca, é comum se dizer, e cito mais uma expressão do rol do senso comum para se acrescentar a que iniciou esse texto, que para se aprender não é preciso estar na escola. Aprendemos por várias mídias que se tornam cada vez menos parecidas com as escolas, no sentido que a modernidade das Luzes lhes conferiu. Vamos nos deter, aqui, numa das possibilidades acalentadas por essa escola moderna, de perfil ambíguo. Pois, ao mesmo tempo que se apresenta com a intenção de educar espíritos autônomos e livres, também pode ser revelada como integrante de um complexo dispositivo do controle disciplinar¹³. Concentraremos-nos, enfim, em uma dessas possibilidades, talvez ignorando que elas só atuem conjuntamente:

¹³Cf. FOUCAULT, 1987.

aquela que concebe a educação e a escola voltadas para a criação de indivíduos que possam se entender como criações próprias; como seres autônomos.

Nesse ponto Alain de Finkielkraut (1998, p.148) afirma:

O equívoco que separa essa instituição de seus usuários vem crescendo: a escola é moderna, os alunos são pós-modernos; ela tem por objetivo formar os espíritos, eles lhes opõem a atenção flutuante do jovem telespectador; ela tende, segundo Condorcet, 'a extinguir os limites entre a porção inculta e a porção esclarecida do gênero humano', eles retraduzem essa intenção emancipadora em programa arcaico de subjugação e confundem, numa mesma rejeição de autoridade, a disciplina com a transmissão, o mestre que instrui com o mestre que domina.

Para superar esse impasse, o autor da citação acima critica as sugestões que incentivam a escola a buscar adaptar-se aos tempos e gostos pós-modernos, a sair de si própria, confundindo-se com as diversas mídias, a se coadunar com a denominada época dos direitos em substituição à ética do dever¹⁴.

Esse ponto de vista se contrapõe ao de Baumam (2008), que busca nas novas condições um incentivo para a aprendizagem terciária e narrativa. Para esse autor, a aprendizagem nos tempos pós-modernos, das referências incertas, da crítica da autoridade como fonte plena de valor, exige um modelo que se contraponha ao explicativo, e, por sua vez, complementa a deuteroprendizagem, "o aprendizado para aprender", com a fase terciária, que incentiva o aprendizado a partir das experiências fragmentadas.

Na perspectiva pedagógica endossada por Bauman (2008, p.158-160), o deuteroprendizado antecede a absorção de conteúdos programáticos por integrar uma ordem social que estrutura a própria forma de aprender. Nesse estágio da aprendizagem, são selecionadas determinadas estruturas a partir das quais os múltiplos acontecimentos podem vir a ser organizados em padrões repetitivos. Esse padrão serviria como receptáculo comum para os mais diversos conteúdos gerados pelos subsequentes processos de instrução,

¹⁴Cf. LIPOVESTKY, 2005.

identificados como proto-aprendizado ou aprendizado de segundo grau. Acreditava-se ser esse o padrão de aprendizagem encontrado nas mais diversas culturas humanas conhecidas até recentemente, sendo considerado um desvio ou anormalidade social qualquer ação que se pusesse na contramão do padrão adquirido no deuteroaprendizado. Essa dimensão que escapa ao controle do modelo de aprendizado, diagnosticada como patológica ou esquizofrênica, é identificada como terciária e surge “quando o sujeito da educação adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a prever e a lidar no curso do deuteroaprendizado”(BAUMAN, 2008, p.159).

Mas, por mais paradoxal que possa parecer, os novos tempos, classificados por variados epítetos - como modernidade tardia, reflexiva, radical ou pós-modernidade -, adotam como padrão de normalidade as práticas do aprendizado terciário, tidas pelas teorias evolucionistas como impróprias ao curso evolutivo da espécie humana. Se já nos foi importante modelos de aprendizado que nos permitiam submeter uma quantidade ilimitada de eventos a um princípio comum, a fim de torná-los afins a previsões e planejamentos; hoje em dia, devido a mudanças não apenas no que se percebe, mas no modo como se percebe, talvez necessitemos de elevar o aprendizado terciário de exceção à regra.

A coordenação (talvez até a harmonia preordenada) entre o esforço de 'racionalizar' o mundo e o de treinar seres racionais para habitá-lo, essa suposição subjacente do projeto educacional moderno, não parece mais crível. É com a esperança do controle racional sobre o hábitat social da vida humana diminuindo, o valor adaptativo do 'aprendizado terciário' torna-se mais evidente. (BAUMAN, 2008, p.176)

E desse esforço, despreendido na aquisição de um novo e sempre renovado aprendizado, acredita-se obter como resultado o aumento das nossas possibilidades de lidar com menos insegurança com manifestações que se mostram cada vez mais a parte do modelo de racionalização do conjunto de eventos da vida. E essa renovação, é bom reforçar, é infundável, já que as sociedades pós-modernas têm como traço de identidade a constante perda do padrão comum, onde:

Cada um dos pontos de orientação que fez o mundo parecer sólido e favoreceu a lógica ao selecionar as estratégias da vida – os empregos, as habilidades, as parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e enfermidade, valores que se pensava valer a pena serem perseguidos e os meios comprovados de persegui-los – todos esses e muitos outros pontos de orientação uma vez estáveis parecem estar em fluxo. (BAUMAN,2008, p.160)

Portanto, as teorias educacionais ou filosóficas, que aumentam o nosso sentimento de crise diante das suas incapacidades de classificarem a realidade em suas bases de comando transmitidas pelo modelo tradicional de ensino, não irão reverter a crise educacional da qual são partes integrantes e colaboradoras.

Essa crise se faz presente em vários níveis institucionais de ensino, merecendo o nível universitário especial atenção de Bauman (2008). Se por muito tempo, ou por toda a modernidade, as universidades se apresentaram no centro da criação, difusão e seleção de valores para a sociedade, hoje têm contestada a sua autoridade, principalmente pela mídia. “É o valor dado pela mídia às notícias, mais do que os padrões universitários ortodoxos de significância acadêmica, que determinam a hierarquia de autoridade – tão instável e efêmero quanto o ‘valor noticioso’ das mensagens.” (BAUMAN, 2008, p.166)

Além disso, outras competências que lhe eram exclusivamente atribuídas passam a ter a concorrência de outras agências. As novas tecnologias de informação, possibilitando cada vez mais fácil acesso e manuseio da internet, tornam-se uma fonte de conhecimentos, fora do controle monopolista dos professores, pronta a divulgar de maneira fácil e lúdica temas científicos, antes condicionados e formatados em estruturas próprias aos currículos acadêmicos. E essa desconstrução da autoridade professoral, como avalista das fontes do conhecimento, leva à perda desse controle na elaboração da sequencia do tempo ou das séries cronológicas, em que são distribuídos os conteúdos de aprendizados, para os novos acessos virtuais que os apresentam de forma desregulamentada e privada ou pessoal. (BAUMAN, 2008, p.167)

E como acompanhamento desse processo de constante revolução tecnológica, o mercado nos exige cada vez mais habilidades profissionais que se transformam numa velocidade superior àquela necessária para a sua própria formação certificada por um diploma universitário. (BAUMAN, 2008, p.168)

Essa desvalorização do “valor de mercado do diploma universitário” (BAUMAN, 2008, p.169) para o “mercado de treinamento no emprego, de cursos curtos e seminários de fim de semana” (BAUMAN, 2008, p.169) se verifica pela crescente importância do tempo episódico em comparação com o tempo linear. Esse último serve para medir o ritmo das atividades universitárias, marcadas pelo seu lento processo de formação do conhecimento, em oposição ao outro, de ritmo bem mais intensificado, apropriado ao processo de aprendizado voltado para informações e habilidades que surgem para logo desaparecerem.

Como estratégias para as universidades lidarem com as novas condições de acesso a posições e valores privilegiados nas sociedades atuais, que não são mais os mesmos que antes exigiam a passagem pelo circuito universitário, Bauman (2008, p.172-174) nos deixa informados de duas: a primeira, que cede às exigências do mercado, submete o produto universitário ao teste do sucesso comercial; a outra, ignorando por completo o meio no qual se insere, busca o isolamento voltando a universidade para si mesma, construindo uma comunidade auto-referenciada de produtores e consumidores. Essa segunda alternativa, é própria de países como os EUA,

“demasiadamente habitado por profissionais acadêmicos, a ponto de manter um meio quase auto-suficiente e auto-alimentador de produzir/consumir produtos demasiados obscuros e nebulosos para o público mais amplo, exposto ao 'mercado geral'. Numa país assim, talvez não haja limites para a incompreensibilidade e a irrelevância social, atrás da qual um produto não encontraria clientes, editores ou distribuidores.” (BAUMAN, 2008, p.173-174)

A citação acima, deixa claro que a estratégia do enclausuramento troca a antiga e distinta autonomia universitária por sua irrelevância. Esses esquemas de subsistência do ensino universitário podem não esgotar as suas

possibilidades de sobrevivência. Se quando surgiram, as universidades adotaram recursos que se mostraram aptos para lidar com o modelo de crise que se manifestava em seu meio, aplicados na formação de indivíduos dotados de competências e habilidades que emprestassem racionalidade ao eventos do mundo, hoje, em situação diferente daquela que acompanhou a sua origem, esses mesmos recursos se mostram insuficientes para lidar com o atual cenário de crise. E o que essa constatação revela “é a triste, mas real tendência suicida de toda história de sucesso evolucionário. Quanto mais bem-sucedida foi uma instituição em lutar contra certos tipos de crise, menos apta se torna para reagir sensata e efetivamente a crises de um tipo diferente e até então inéditas”(BAUMAN, 2008, p.175). E levando em conta essa regra da teoria da evolução, aconselha-se adotar um outro esquema de subsistência. Um esquema que não tome de empréstimo do mercado todos os seus recursos de adaptação, já que esse bem-sucedido lance atual pode levar as universidades, em pouco tempo, à uma derrocada, levando em conta que adaptar-se nos dias de hoje requer variedades e não univocidades. Por outro lado, que não isole o seu ensino em barreiras intransponíveis, que aos poucos podem trocar a posição de proteção pela de causa de sua irreversível enfermidade. Esse outro esquema, no qual Bauman deposita a confiança das universidades superarem a crise atual, encontra-se numa de suas características, a sua multivocalidade, tão criticada por legislações ordenadoras em excesso. “É uma sorte das universidades haver tantas delas, que não existam duas extremamente iguais e que dentro de cada universidade exista uma variedade imensa de departamentos, escolas, estilos de pensamento e até de preocupações estilísticas.”(BAUMAN, 2008, p.176).

A ênfase colocada na multivocalidade universitária identifica-se com o processo de democratização das relações privadas, que não pode deixar de contar com um modelo de educação que esteja apto a realizar a tarefa de impedir que a verdade, a objetividade, a universalidade sejam valores que identificados com uma concepção política se imponham como referência para a convivência do domínio público ou político.

O ensino universitário moderno acreditou naqueles valores do racionalismo iluminista e os transmitiu como uma promessa de planejar, coordenar, e planificar as ações do domínio público. Nesse sentido, as democracias, mais do que deliberativas, tornariam-se o palco de apresentação dos valores finalmente impostos pela razão.

Em substituição a esse projeto educacional moderno, se sugere que, nos dias de hoje, a preocupação se volte cada vez mais para o aprendizado terciário ou, se me permitem os conceitos essa aproximação, para a democratização, não do ensino para todos, mas, principalmente, dos conteúdos do ensino. Hoje, o maior aprendizado não está em adquirir certezas imbatíveis, verdades inflexíveis ou universalidades inquestionáveis, mas:

deve significar, primeiro e sobretudo cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada uma e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de 'mudar os marcos' e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado.(BAUMAN, 2008, p.176-177)

A desconstrução da autoridade, mesmo aquela que impomos a nós mesmos, permitindo-nos, cada vez mais, assumir várias “personas” em nossas vidas, exigiria, para Bauman um modelo educativo que para Finkielkraut é responsável pela perda da autonomia e, conseqüentemente, pelo incremento da disciplina.

O modelo proposto de ensino, em particular da filosofia, justificado, principalmente, pelo critério de diferenciação do domínio público do privado, prioriza a aprendizagem terciária e narrativa, por incentivar as perdas de referências universais e sobre-humanas na transmissão dos saberes, sejam das áreas humanas ou das próximas às ciências naturais. Tal proposta pode parecer negativa quando percebida pela compreensão da filosofia que identifica a busca pessoal com a da própria humanidade. Essa percepção está ancorada nos modelos de legitimação típicos dos grandes relatos, que se

seguiram desde a metafísica grega até a época iluminista, e que serão criticados como inadequados às democracias liberais ou aos modelos de legitimação do saber na pós-modernidade.

7.A filosofia e a legitimação do saber na pós-modernidade

A partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes. (LYOTARD, 1986, p.91)

É somente na perspectiva de grandes relatos de legitimação – vida do espírito e/ou emancipação da humanidade – que a substituição parcial dos professores por máquinas pode parecer deficiente, e mesmo intolerável (LYOTARD, 1986, p.92)

Mas é provável que estes relatos já não constituam mais a causa principal do interesse pelo saber. Se esta causa é o poder, este aspecto da didática clássica deixa de ser pertinente. (LYOTARD, 1986, p.92)

Sobre essas citações, coadunando-as com o que antes expomos, podemos rascunhar as seguintes conclusões:

1. Os grandes relatos são típicos do iluminismo que exigem que a filosofia seja responsável pela aproximação do privado e do público (a busca individual associa-se aos interesses da humanidade). Esses relatos iluministas não sendo mais justificativas para o plano político (democrático) reservam-se, apenas, como uma das múltiplas crenças do plano individual. Nesse sentido, Rorty, nas obras aqui já mencionadas e comentadas, faz o seguinte alerta: a defesa atual do liberalismo político não precisa mais estar vinculada à razão iluminista. Pelo contrário, a razão que se associa ao liberalismo político é de característica mais processual que substancial. Essa razão não é identificada como uma faculdade humana, natural e a-histórica. Portanto, ela não assegura de maneira *a priori* nenhum resultado, mas apenas estabelece que os critérios para se argumentar, a fim de decidirmos questões de convívio

público, devem se ater a valores políticos e não a valores próprios das diversas moralidades abrangentes.

2. O isolamento dessas narrativas no plano privado faz com que elas tenham que concorrer com a mesma pergunta de outras narrativas, de cunho menos humanista: para que me serve aceitar pessoalmente esse ou outro tipo de saber?

3. A concorrência, entre os saberes legitimados pelos grandes relatos e os saberes legitimados de outras maneiras, segue a procura por interesses no plano privado e a sua garantia, da concorrência, no plano público.

4. Por sua vez, no contexto pós-moderno o saber requer cada vez mais habilidade prudencial (imaginativa), que não se alcança somente com as novas tecnologias de informação.

5. Essa habilidade não está comprometida com a grande razão metafísica. A razão que, na sua apresentação laica, substitui as ordens divinas anteriores, e identifica o indivíduo com a humanidade em geral. Nesse novo contexto, diminui ou se restringe o interesse pela filosofia metafísica e as suas formas de saber e de transmissão.

6. A prevalência do critério do desempenho introduz a necessidade da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe, alardeando o fim da “era do professor”

ele não é mais competente que as redes de memória para transmitir o saber estabelecido, e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares¹⁵ para imaginar novos lances ou novos jogos” (LYOTARD, 1986,p.95-96)¹⁶

¹⁵“Pois termos que denotam disciplinas não seriam pensados como ‘temas-chave’, pedaços de mundo que têm ‘interfaces’ uns com os outros. Ao invés disso, seriam pensados como denotando comunidades, cujas fronteiras são tão fluidas quanto os interesses de seus membros” (RORTY, 1997,p.67)

¹⁶Lyotard (1986, p.95) chama atenção para uma possível restrição ao trabalho em equipe. O dispositivo em equipe tem maior desempenho na transmissão de um modelo pronto, enquanto que o gênio do participante parece ter mais influência quando se trata não de transmitir mas de conceber ou imaginar novos modelos.

Sem mencionar explicitamente as democracias liberais como justificativas do processo educativo, Lyotard diagnostica, assim como Bauman, a crise do modelo iluminista e liberal. Talvez, a ausência de uma referência às democracias liberais se explique porque a retórica liberal do iluminismo ainda “valorizava as ciências naturais emergentes em um vocabulário que estava à esquerda de uma era menos liberal e tolerante” (RORTY, 1997, p.66). A secularização conduziu, num primeiro momento, o Iluminismo a substituir o vocabulário religioso, de verdades divinas, pelo científico, de verdades objetivas. A mesma imposição vocabular pode ser constatada nos assuntos do domínio político e cultural, quando a retórica científico-iluminista defende as manifestações ocidentais como superiores às demais, por estarem mais próximas da razão natural humana.

Talvez, a referência ao modelo deliberativo-democrático não seja tão diferente do modelo de legitimação pós-moderno e nem da aprendizagem terciária e narrativa.

E por isso, as visões pragmática do ensino da filosofia e liberal da justiça política, ao relativizarem as diversas possibilidades de nos constituirmos como indivíduos, seguindo relatos de si mesmo a partir de referências religiosas ou laicas, rompem com a busca iluminista de uma concepção moral única e esclarecida que nos restituiria a nossa humanidade perdida. No lugar dessa certeza, se estabelece o aprendizado de múltiplas experiências que devem apenas ser limitadas pelos postulados da liberdade e solidariedade políticas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada** – Vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **La montée de la insignifiance**. Paris: Seuil, 1996.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**. Filosofia para os novos tempos. Trad. Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FERRY, Luc. **Famílias, amo vocês**. Política e vida privada na era da globalização. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FINKIELKRAUT, Alain. **A derrota do pensamento**. 2 ed. Trad. Mônica Campos de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLEISER, Marcelo. Tensão Criadora. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2009. + (c)iência, Caderno Mais, p. 3.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Trad. Armando Braio Ara. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, Jaen-François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Trad. Lílian Valle. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **O direito dos povos**. Seguido de a “Ideia de razão pública revista”. Trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Escritos Filosóficos I. 2 ed. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2002.

_____. **Ensaio sobre Heidegger e outros. Escritos Filosóficos II**. 2 ed. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2002.

_____. **Pragmatismo e política**. Tradução e introdução Paulo Guiraldelli Junior. São Paulo: Martins, 2005.

WALZER, Michael. **Thick and thin**. Moral argument at home and abroad. Londres: University of Notre Dame Presse, 1994.