

LITERATURA E EMPATIA: RORTY E A FORMAÇÃO SOLIDÁRIA MULTICULTURAL

RAFAEL BRITTO

UECE. E-mail: rbritto2002@yahoo.com.br

CLAUDIA TEIXEIRA

UECE. E-mail: brasil.claudia@hotmail.com

INGRID GOMES ABDALA

UECE. E-mail: Ingrid_abdala@hotmail.com

Introdução

As sociedades liberais modernas são herdeiras dos ideais da revolução francesa, formalizados pelos pensadores iluministas (ROUANET, 2005). O liberalismo político e o racionalismo iluminista são os dois grandes eixos norteadores do processo histórico de racionalização que é a marca característica das sociedades ocidentais modernas (WEBER, 1991). Estas duas tradições se reforçam mutuamente até o momento histórico no qual o racionalismo iluminista radicaliza sua crítica e a dirige aos próprios pilares que o fundamentam. O crescente processo de racionalização põe sob suspeita os conceitos de verdade, emancipação, natureza humana e o próprio conceito de esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986)

Habermas (2002) identifica nos dois eixos que caracterizam a modernidade um desenvolvimento paralelo que gera como resultado agregado uma dificuldade crescente de se formular e sustentar um discurso e uma prática ética. No campo político, o liberalismo e a emergência dos Estados-nação, se constroem sobre a bandeira da burocratização e da neutralidade. O surgimento da escolarização de massas não acompanha o fortalecimento dos estados-nação por acaso. Como lembra Enguita (2004), a escola de massas de massas desempenha a função política de inserir as crianças em uma comunidade política nacional mediante o esclarecimento da razão e o recurso a princípios e direitos humanos ditos universais.

No campo cultural, a modernidade é marcada por uma crescente racionalização das visões de mundo, e dos princípios éticos norteadores das ações individuais e coletivas. As fontes tradicionais de agregação social, como a religião, os grêmios e as corporações perdem sua importância e vão sendo gradualmente substituídas pelas tentativas filosóficas de fundamentação racional da ética. Temos em Kant, iluminista prototípico, a tentativa exemplar de fundamentação da ética em bases racionais, na natureza humana e em outros princípios típicos do racionalismo iluminista. Depositou-se na educação, nesta fase da modernidade, o papel de substituir as instancias agregadores tradicionais e garantir a formação dos indivíduos para participar na vida da comunidade.

O verdadeiro problema para a elaboração e execução de um plano de formação ética começa a surgir com a emergência daquilo que alguns autores denominam pós-modernidade e outros, modernidade tardia. O aprofundamento dos processos iniciados na modernidade passa a minar os princípios que os originaram. Assim, no plano político, o liberalismo, com sua ênfase no individualismo, na auto-criação, na autonomia e na ênfase à igualdade política de todos, faz surgir um estado de coisas no qual múltiplos atores e culturas ingressam na esfera pública com a justificada exigência de serem encarados com igualdade de direitos em suas demandas e respeitadas em suas diferenças.

Paralelamente, no plano cultural, observa-se o aprofundamento na filosofia ocidental, de uma desconfiança diante de seu papel de fornecer uma fundamentação última, ou racional de princípios valorativos ou morais. A crença iluminista que a razão poderia fundamentar e orientar uma prática ética (KANT, 1986), pois através dela e nela se encontraria a essência da humanidade, da moralidade, etc. perde seu poder na fase atual da modernidade. A razão filosófica é, por ela mesma, destituída da posição de representante da razão como tal, e assim passa a ser encarada culturalmente, como mais uma forma de razão, sem prioridade diante de outras formas

de racionalidade. Esta compreensão da contingência da razão é partilhada por filósofos de tradições tão diversas como Adorno e Horkheimer, Wittgenstein, William James, Foucault, Marx e Rorty.

Enguita (2004, p.50-1) condensa o problema que este estado de coisas coloca para a escola atual:

O pressuposto que se oculta por trás do trabalho da escola, que fica bastante patente nas metáforas sobre a ilustração, a missão, a civilização, a modernização, etc., é que existe *uma* cultura, a boa, diante da qual todas as demais, na melhor das hipóteses, não são mais do que aproximações acompanhadas por insuficiências ou por desvios e, na pior, alguma forma de barbárie. Onde ficaria a escola se a cultura escolar aparecesse como mais uma entre as possíveis, sem maiores nem melhores direitos do que qualquer outra?

Este problema gerado pela coexistência de diferentes culturas dentro de uma mesma comunidade política encontrou na literatura pedagógica (e além) denominações variadas: pluralismo, multiculturalismo, interculturalismo, etc. Independente da denominação, a questão que a educação enfrenta neste contexto é relevante, pois coloca em jogo o fortalecimento ou enfraquecimento da vida em comunidade e o possível papel que a escola poderia vir a desempenhar neste processo.

Defenderemos com Richard Rorty (1989) e Enguita (2004) que o estabelecimento da distinção entre público e privado é pré-condição para o equacionamento adequado desta problemática. Esta distinção permite evitar o risco tanto do autoritarismo quanto do relativismo, abrindo caminho para uma prática pedagógica eticamente orientada, isenta de ranços metafísicos e mais afim à literatura do que à filosofia.

Literatura, Empatia e Ética Multicultural

A tradição da filosofia da educação foi dominada por uma influência fortemente idealista (Enguita, 2004), e posteriormente

passou a ser marcada por uma tradição marxista. Apesar da inquestionável diferença entre estas duas abordagens, do ponto de vista epistemológico ambas aderem a um modelo representacionista do conhecimento e a uma teoria metafísica realista.

Politicamente, a educação baseada em uma crença na realidade exterior e na verdade objetiva tende a valorizar a formação da dimensão social do educando. O problema com este tipo de abordagem é que ela tende a um autoritarismo, já que a crença na realidade exterior e na verdade, implica no fato de que algumas pessoas ou grupos estariam mais próximos da verdade, e, portanto, teriam uma autoridade legítima sobre as demais representações da realidade. Nesta ótica, a solidariedade deveria ser ensinada fazendo-se referência ao reconhecimento de uma natureza humana comum, de uma razão humana, e ao reconhecimento da realidade tal como ela é. A educação pode até tolerar a diversidade cultural e pessoal, porém, devido à epistemologia e ontologia subjacente ao seu fazer, não pode deixar de legitimar a autoridade de sua descrição do mundo como a mais verdadeira.

No pólo oposto temos as filosofias da educação que enfatizam a auto-criação dos indivíduos e focam seus esforços não no projeto de criar solidariedade ou um comprometimento político, mas na realização e celebração das subjetividades individuais. Inspirados no perspectivismo de Nietzsche ou na teoria crítica da Escola de Frankfurt, autores centrais na filosofia da educação contemporânea, como Foucault, encaram com suspeita qualquer proposta de construção de um projeto coletivo, ou de formação para a solidariedade. Estes teóricos abandonam o conceito de ontologia, realidade objetiva, e verdade, e por isso, encaram com suspeita todas as formas nas quais o poder se manifesta, mesmo aquelas (e talvez principalmente aquelas) que se propõe a produzir um consenso ou solidariedade política. Uma vez que não existe critério último de validação da verdade, a produção do consenso ou da vinculação político-social, não passaria de um jogo de poder que

potencialmente põe em risco o projeto de auto-criação pessoal dos sujeitos.

O problema com a filosofia da educação de cunho foucaultiano, ou frankfurtiano é que elas tendem a ser muito profícuas no plano pessoal, favorecendo e instrumentalizando os sujeitos em seus projetos de auto-criação pessoal e resistência aos poderes, mas tendem a um pessimismo no campo da formação político-solidária. Outro problema enfrentado por esta linha da filosofia da educação diz respeito ao relativismo cultural. Ao enfatizarem o respeito aos processos pessoais de auto-criação e aproximarem-se da política do ponto de vista da resistência e da suspeita, estes autores geram práticas educativas que acabam por celebrar a diversidade cultural como um bem em si mesmo e esta postura, apesar de resolver alguns problemas criados pelo autoritarismo, gera outros de igual complexidade, pois como coloca Enguita (2004, p.52):

Se o multiculturalismo é entendido não como uma simples denominação para a coexistência de fato de diferentes culturas, mas como uma afirmação de seu igual valor e, portanto, de sua necessária autonomia total – como relativismo cultural –, acaba entrando em choque, por um lado ou por outro, com qualquer definição universalista dos direitos humanos e civis (e de suas correspondentes obrigações).

O problema que se nos coloca na perspectiva de Richard Rorty (1989) envolve três variáveis: (1) Manter o projeto político iluminista, de criação de uma comunidade solidária, (2) Promover os projetos privados de auto-criação, promovendo o respeito pela diversidade cultural e pessoal e (3) Realizar os dois processos anteriores sem recorrer a uma teoria ou prática autoritária considerada mais natural, verdadeira ou correta do que as coexistentes.

A aparente impossibilidade de equacionar estas três variáveis torna-se patente se considerarmos que todas as tradições filosóficas da educação acima mencionadas ou falharam, ou descartaram alguma destas variáveis em suas construções teóricas.

Foucault se propões a equacionar as variáveis 2 e 3, mas suspeitou da possível validade da variável 1, os frankfurtianos se limitaram a mostrar como a variável 1 tornou-se empecilho para a realização da variável 2 e mantiveram uma relação no mínimo ambígua com a variável 3, os marxistas mantinham forte crença na variável 1, mas tendiam a relevar a importância da variável 3 e se mostraram historicamente dispostos a sacrificar pelo menos temporariamente a realização da variável 2.

A re-descrição pragmática desta aparente contradição possibilita Richard Rorty equacioná-la, e Enguita (2004, p. 52) percebe, por outro viés, que a harmonização destas três demandas só poderá ser realizada “Antes de mais nada e em primeiro lugar, distinguindo claramente a esfera pública da esfera privada”. É neste contexto que a filosofia da educação de Richard Rorty, para Silva (2009, p.1):

Configura um esforço no sentido de tentar determinar os limites e os pontos de intersecção entre os dois processos educacionais, a saber, a socialização e a individualização, articulados com a possibilidade do uso de narrativas como elemento de formação. Tal medida culmina numa tentativa de incentivo à manutenção, modificação ou criação de hábitos de ação que possam vir a resultar numa solidariedade humana criada através do aumento de nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e humilhação que padecem outros seres humanos.

Tal caracterização das implicações pedagógicas da filosofia de Rorty é pertinente no presente contexto, pois demonstra como o objetivo desta proposta pedagógica é articular a dimensão pública (socialização) com a dimensão privada (individualização) da prática educativa. O reconhecimento da irredutibilidade desta polaridade inclina a educação a lançar mão do “uso de narrativas como elementos de formação”.

O recurso à narrativa como elemento central de formação deve-se ao fato desta se configurar como uma realidade objetiva o

suficiente para ser tratada dentro das exigências de precisão, clareza e operacionalidade exigidas pela comunicação na esfera pública (favorecendo o processo de socialização). Ao mesmo tempo, a narrativa é uma prática discursiva maleável o bastante para evitar os reducionismos comumente envolvidos no processo de socialização, reducionismos oriundos da ênfase em um discurso descritivo, que não abre espaço para as peculiaridades privadas das múltiplas verdades subjetivas dos sujeitos em formação.

A narrativa, ao contrário da descrição, possibilita espaço para que os sujeitos a elas expostos possam partilhar de uma significação social (socialização) ao mesmo tempo em que produzem suas próprias variações e interpretações (individualização). A literatura, como propõe Kundera (2000, p. 164) “cria um fascinante e imaginativo reino onde ninguém detém a verdade e todo mundo tem o direito de ser entendido”.

Considerações Finais

Nossa hipótese é a de que o uso da linguagem narrativa na formação estende uma ponte para se suplantar de maneira abrangente e consistente o abismo teoricamente problemático que separa os fenômenos de ordem psicológica e social, pública e privada, objetiva e subjetiva.

O privilégio concedido à narrativa como recurso de formação pedagógico, não se deve somente a fatores metodológicos. De acordo com a história intelectual que Richard Rorty (1989, p.82) traça, o farol moral do ocidente migrou sucessivamente, da religião, para a ciência e depois para a filosofia. A recorrência a categorias metafísicas como razão, natureza humana e dever moral, apesar de terem sido importantes para o estabelecimento das instituições democráticas e intelectuais modernas, tornam-se na atualidade empecilhos para a emergência de uma sociedade realmente liberal, multicultural e solidária.

Eu venho insistindo que as democracias estão agora em condição de jogar fora algumas escadas usadas nas suas próprias construções. Outra afirmação central deste livro, que parecerá igualmente indecente para aqueles que acham a pureza da moral atrativa, é que nossas responsabilidades para os outros constitui *apenas* o lado público de nossas vidas, um lado que compete com nossas afeições privadas e nossas tentativas privadas de auto-criação, e que não tem qualquer precedência *automática* sobre tais motivos privados. (RORTY, 1989, p. 194)

Na impossibilidade de fundamentação metafísica para a solidariedade em uma sociedade multicultural e liberal, a filosofia deveria ceder seu posto de farol moral da humanidade para a literatura. Esta proposta de Richard Rorty baseia-se no reconhecimento da fragilidade de uma pretensa racionalidade transcultural e a-histórica e na conseqüente necessidade de se produzir uma comunidade solidária baseada não mais nos imperativos da razão e da obrigatoriedade moral, mas sim na constatação do fato de que a solidariedade pública é um projeto que se coloca no mesmo patamar dos projetos privados dos indivíduos ou das comunidades particulares.

Na perspectiva pragmática de Richard Rorty, em sociedades verdadeiramente liberais e democráticas, a esfera pública deixa de ter precedência sobre a esfera privada, na medida em que a razão, o dever moral e a natureza humana que justificavam o poder desta esfera sobre os projetos individuais passam a ser conceitos destituídos de valor de verdade. Neste contexto, o paradoxo que assola a filosofia da educação encarnado em suas funções de socialização e individualização, pode ser re-descrito de tal forma que a ética e a solidariedade passem a ser vistas como práticas culturais que só podem ser significativas se fizerem parte dos projetos individuais e privados. É no bojo desta re-descrição do dilema, que a literatura substitui a filosofia no papel de formação solidária.

A visão que estou propondo diz que existe progresso moral, e que este progresso é de fato direcionado a uma maior solidarie-

dade humana. Mas esta solidariedade não é pensada como o reconhecimento de um eu interior, de uma essência humana presente em todos os seres humanos. É antes pensada como a habilidade de ver cada vez mais as diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes e coisas semelhantes) como sem importância quando comparadas com similaridades referentes à dor e à humilhação – a habilidade de pensar em pessoas extremamente diferentes da gente como estando incluídas no grupo de “nós”. É por isso que... descrições detalhadas de variedades particulares de dor e humilhação (por exemplo, romances e etnografias), em vez de tratados filosóficos e religiosos, foram as principais contribuições intelectuais modernas para o progresso moral. (RORTY, 1989, p. 192)

Se a formação para solidariedade deve ser direcionada para a sua inclusão nos projetos privados dos indivíduos, ao invés de uma imposição da ética pública à esfera privada, considerada moralmente inferior porque racionalmente errada, então a razão deixa de ser o veículo de formação moral e, com ela, a filosofia. Entendida como empreendimento privado, a ética de uma sociedade multicultural liberal orienta-se pela empatia e não pela razão. Tendo a empatia como meta, a literatura emerge como meio de formação moral por excelência.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1986.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*: doze lições. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.
- KANT, Immanuel. *Critica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KUNDERA, Milan. *The art of the novel*. New York: Harper Collins, 2000.

RORTY, Richard. *Contingency, Irony and Solidarity*. New York: Cambridge University Press, 1989.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, H. A. *Considerações acerca da contribuição de Richard Rorty para a Filosofia da Educação*. In: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina – PI. A escritura da pesquisa em Educação e suas diversas linguagens. Teresina – PI: EDUFPI, 2009. v. único. p. 1-12

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: UnB, 1991.