

DESPREOCUPAÇÃO ÉTICA - Esvaziamento da Dimensão Ética das Políticas Educativas

José Pedro Matos Fernandes

Instituto Politécnico de Beja

Hannah Arendt tem um livro intitulado *Homens em Tempos Sombrios*¹. Apesar do contexto da autora e da sua história de vida pessoal, apesar de abordar pensadores que atravessaram o período difícil e negro da Alemanha nazi, com abordagens de homens como K. Jaspers, H. Broch, W. Benjamin, ou B. Brecht (entre outros), Arendt não se circunscreveu à época conturbada daqueles tempos. Por “tempos sombrios” não entendia esse “tempo de monstruosidades”², termo que aproveitou do célebre poema de Brecht «Aos que virão a nascer». E no texto que inaugura a colectânea de textos que o compõem «A humanidade em tempos sombrios», a expressão *humanidade* significa a *qualidade do que é humano* e não apenas a *espécie humana*. Chamando a atenção para que uma coisa é o mundo, outra coisa são as pessoas que nele vivem e que é com o mundo que estava preocupada, porque as pessoas são sempre algo à parte e incomparável, dizia que “mesmo onde o mundo ainda se encontra numa relativa ordem, ou é mantido numa relativa ordem, o domínio público perdeu a capacidade de iluminação...”³. O mundo, o «espaço-entre», torna-se mais distante e isso afasta as pessoas das suas liberdades fundamentais e da essência da política: “o que se perde é o espaço-entre particular e geralmente insubstituível que deveria ter-se criado entre esse indivíduo e os seus semelhantes”⁴. Perder o espaço público é perder o poder de intervir e de ter uma relação de respeito com os outros.

Não se passa nada semelhante na actualidade - pelo menos no espaço geográfico da Europa e dos países ditos de 1º mundo – ao que se passou na era do III reich. Mas, sem

¹ Arendt, Hannah (1991) *Homens em Tempos Sombrios*. Lisboa: Relógio d'Água

² Ib., ibid, p. 9.

³ Id., Ibid, p. 13.

⁴ Id, Ibid., p.13.

o estrondoso ruído daqueles anos, vivemos hoje uma preocupante escalada silenciosa de apatia moral, enquanto floresce uma civilização organizada segundo princípios e normas altamente racionalizadas e burocratizadas que procuram a todo o custo construir uma sociedade mais rica e poderosa. É claro que os avanços civilizacionais têm como propósito tornar a vida mais cómoda, mais eficaz, ganhar em aumento de conhecimento e de promover a «qualidade de vida» dos habitantes. Mas, no meio destes propósitos todos, que vêm desde o tempo da revolução industrial e do Iluminismo, algo se está a afastar da rota da iluminação do programa de desenvolvimento humano.

É a propósito de uma afirmação de Martha Nussbaum no seu livro *Sem fins de lucros – por que a democracia necessita das humanidades*⁵, que nascem estas reflexões que se seguem: “Estamos no meio de uma crise de proporções gigantescas e de enorme gravidade a nível mundial. ... Refiro-me a uma crise que, com o tempo, pode chegar a ser muito mais prejudicial para o futuro da democracia: a crise mundial em matéria de educação”⁶. Estas palavras espelham bem uma das preocupações que nos assaltam ao constatar a evolução do sistema educativo português, europeu, americano (e que se espalha pelo mundo). Progressivamente a área das humanidades, das artes, da criatividade e da formação cívica cedem lugar ao primado das ciências, das tecnologias e àquilo que pode trazer lucro financeiro. O impacto pode ser muito negativo. Pode mesmo contribuir para um afunilamento de interesses e de perspectivas de desenvolvimento. Pergunta-se actualmente o que importam as humanidades e as artes para o crescimento económico. Questiona-se a razão do dispêndio de verbas para essas áreas de formação. E apenas se se vir aí um valor económico a espreitar é que passará a ser equacionada a justificação do investimento. Se se vir que a cultura é uma forma de indústria, que movimenta dinheiro, que dá lucro, é que o estado deve apostar nisso como sendo um interesse estratégico. Mas o que nos podemos questionar é mesmo sobre o que, na essência, deveria ser a educação. É evidente para todos que o progresso e a possibilidade de uma vida social estável e possibilitadora de uma vida interessante e justa para todos, passa pela criação de riqueza e pelo desenvolvimento científico e

⁵ Nussbaum (2010) *Sin fins de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

⁶ *Ibid.*, p. 20.

tecnológico. Mas não podemos esquecer que em qualquer modelo económico e educacional que se queira viver, é necessário que os indivíduos possam ser sujeitos plenos de uma cidadania que lhes permita viver uma vida digna e realizar-se como pessoas livres e responsáveis.

O que não pode ser justificável é uma *dicotomia* entre os valores de crescimento económico e valores supérfluos das áreas das humanidades. Para já porque o contributo destas áreas podem ajudar a formar uma mentalidade criativa e enriquecedora para o progresso científico e tecnológico.

Mas vivemos hoje sob o signo do «económico». Embrenhados neste espírito assistimos progressivamente ao esvaziamento, nos sistemas educativos, das dimensões cultural, artística, humanística e – aquilo em que queremos centrar-nos – da ética. Quem trabalha no âmbito do sistema educativo tem consciência da tónica dominante da preocupação das políticas de ensino. O esquema é muito “pragmático” (num sentido popular, mas incorrecto) As palavras-chave para a organização e gestão das instituições são: rentabilidade, racionalização, impacto, eficácia. Estas palavras, por si mesmas, nada têm de preocupante. A inquietação vem apenas se aquilo que é um meio se torna um fim em si mesmo. O espírito da concorrência obstinada, da competitividade, da comparação, dos rankings e dos mercados, etc., passaram a fazer parte da linguagem que nos rodeia todos os dias. A banalidade da guerrilha económica é vulgar. Até a *agressividade* passou a ter uma conotação positiva, desejável, nesta onda imparável e acelerada de «desenvolvimento». Fala-se de uma estratégia agressiva nos mercados, nas economias, nas empresas em que a qualificação deixa de ter um sentido negativo (pelo menos eticamente) e passa a ser uma virtude desejável. Também o universo da educação foi contaminado por estes novos valores.

Existe uma orientação que segue esse rumo e que está bem presente no movimento designado «back to basics». Esta corrente de pensamento advoga um retorno ao elementar, uma priorização do saber ler, escrever e contar e na formação sólida em ciências, tecnologia e áreas afins à economia. Como referimos, o progresso científico, o desenvolvimento técnico e o enriquecimento económico são muito bons motivos para um investimento forte e sistemático na educação. O problema pode surgir quando esta

prioridade menoriza outros saberes e valores educativos e subestima outras vertentes da aprendizagem. Em particular preocupa-nos algumas competências fundamentais para o quadro socio-político que constitui o horizonte da nossa vida comum: o ambiente democrático.

Neste contexto importa verdadeiramente pensar a essência da educação. A tendência desta dinâmica que o mundo globalizado tem seguido pretende concentrar todos os propósitos da educação e dos sistemas de ensino como instrumento de crescimento económico. Os números que têm preocupado os decisores políticos respeitam aos índices de conhecimentos que dão substrato ao aumento da produtividade. A qualidade de vida mede-se pelos valores transcritos em bens de consumo e em PIBs. Mas é chegado o tempo de reflectir urgentemente neste paradigma economicista que governa e idealiza a sociedade actual. Podemos evocar a crítica feita por Marcuse sobre a noção de *homem unidimensional* que, segundo a sua análise, o modelo capitalista acarretava consigo, na esteira aliás da *teoria crítica* de Adorno e Horkheimer que denunciava a redução da racionalidade à sua dimensão tecno-científica e que impedia a vocação de emancipação que a análise crítica possibilitava. Podemos ainda referir a *Teoria da Acção Comunicativa* de Habermas, com a análise dos *interesses* que justificam o modelo de racionalidade deste tipo de sociedade, com as limitações comunicativas e éticas que advêm da sua aplicação. Estas seriam pistas já enveredadas no campo da Escola de Frankfurt. Mas não é sobre este reducionismo ou sobre a possibilidade do exercício de controlo e eliminação de um mundo humano o que aqui fazemos. A perda da racionalidade comunicativa denunciada por Habermas podia perfeitamente ser o pano de fundo desta preocupação. A análise habermasiana dos vários tipos de racionalidade e o triunfo da chamada racionalidade instrumental, a ocorrer com toda a supremacia que menoriza o papel da instância comunicacional, terá como consequência a perda da força emancipatória e libertadora da vida do “espírito”. A racionalidade comunicativa assenta na competência relacional, linguisticamente mediada, em que a acção dos intervenientes estabelece a plataforma de compreensão para as acções. Na sua teoria a razão ordenada por fins estratégicos, sobretudo se estiver virada para a mera produção e para a manipulação de produtos, tem como resultado um anulamento da *virtude* comunicativa. Este conceito «virtude» não é propriamente usado na Teoria da

Acção Comunicativa, sendo uma contaminação da linguagem de Aristóteles. Mas o que é certo é que cabe na perfeição na nossa intenção e não aparece aqui por acaso.

Seguimos a preocupação de Martha Nussbaum em relação à crise que se estende à dimensão planetária e que porá em risco o ideal e as práticas da democracia. Não só condiciona o presente da organização social, cultural, económica e política, como afectará um tempo que há-de vir. É que face à ambição cega do progresso material a estruturação curricular tem progressivamente esvaziado aqueles campos já mencionados das artes e humanidades, aplicando a lógica do «rentável». É desta maneira que a componente de formação humanística tem desaparecido das opções das directrizes da políticas educativas. E é precisamente neste alarmante cenário que faz sentido retomar as ideias da filósofa americana. Ela alertou para as consequências da opção do critério da «utilidade» num mundo competitivo, no impacto e operacionalização no «mercado global», absorvendo o investimento a ser feito na educação: “a crise olha-nos de frente, mas ainda não a enfrentámos” escreve em *Sem fins de Lucro*⁷. O maior perigo reside na progressiva incapacitação para a vida democrática: “sedentos de dinheiro, os estados nacionais e os seus sistemas de educação estão a descartar, sem advertir, certas aptidões que são necessárias para manter viva a democracia⁸. Esta defesa da inclusão da componente de formação das humanidades no tecido curricular, não implica uma desvalorização das componentes científicas da concepção das metas pedagógicas dos sistemas de ensino. De certo modo Nussbaum valoriza o ideal que presidiu à edificação do paradigma pedagógico americano, que reconhece dever-se a John Dewey.

Dewey foi dos pensadores que mais insistiu na relação estreita entre progresso científico e democracia. E, claro, envolvendo, na essência, a educação. E destas três com a ideia de comunidade e ainda com a ideia de moralidade. Apesar de uma certa analogia com as actividades comuns naturais, a ideia de comunidade é uma forma de regulação racional, um ideal moral, uma coisa racional, inteligente, uma espécie de aplicação da inteligência aos problemas da vida comum, mas uma inteligência colectiva e não

⁷ Nussbaum (2010), p. 21.

⁸ Ibid. , p. 20.

individual⁹. A democracia é a possibilidade que os sujeitos têm de encontrar regras racionais, mas sem apelar a qualquer fundamento transcendente. Para além de um ideal moral, há condições comunicativas e de modos de ser que fazem da democracia uma *forma de vida* mais aberta da sociedade. Há fundamentos morais, éticos, estéticos, económicos e outros que justificam a democracia. Mas Dewey acrescenta-lhe um outro, decisivo para a nossa temática: a interdependência do *modus* da democracia e o *modus* da ciência. O que há de comum entre estas duas noções? Em *Freedom and Culture*, Dewey indica os pontos de ligação entre uma e outra: “a liberdade de investigação, a liberdade de comunicação e distribuição do que se descobriu por todos os indivíduos, como o consumidor intelectual final, estão tão envolvidos na democracia como no método científico”¹⁰.

Há algo de essencial na metodologia científica que também ajuda a compreender esta pretensão de Dewey de que a democracia expressa a racionalidade humana: o falibilismo. Com efeito, este autor defende que a democracia tem algumas características que denotam o comportamento racional:

- a crítica às crenças infundadas;
- a experimentação (as tentativas);
- o controlo das consequências;
- a abertura a novas formas de pensar;
- a participação da comunidade.

Em *Ethics*, o autor estabelece de forma conclusiva: “o método da democracia” desenvolve “uma tolerância positiva que equivale a um olhar compreensivo pela inteligência e personalidade dos outros, ainda que eles sustentem visões opostas às

⁹ A este propósito J. Miguel Esteban, no seu texto introdutório à antologia em língua castelhana de textos sociais e políticos de John Dewey, que se intitula: «Pragmatismo Consequente», afirma que “a socialização da inteligência e da consciência é um dos requisitos para a concretização social da democracia.” (Dewey, John (1996) [1935] *Liberalismo y Acción Social y otros Ensayos*. [Selección e tradução de Miguel Esteban Cloquell]. València: Edicions Alfons El Magnànim, p. 34). Também este autor assinala que “muito antes de Jürgen Habermas, Dewey viu nos modos de acção da ciência o modelo normativo de uma democracia participativa” (ibid., pp. 31-32).

¹⁰ Dewey (1940), *Freedom and Culture*. London: George Allen and Unwin Ltd. p. 102.

nossas, e à investigação científica em relação aos factos e ao teste das ideias”¹¹. Substituir a autoridade tradicional pela garantia científica não é o mesmo que encontrar a chave algorítmica para resolver todos os problemas, como pretendia, de certo modo, o socialismo científico de Marx e Engels. Uma outra expressão de Dewey, citada por Sidney Hook, diz que a vida da democracia depende de “adoptarmos o método da ciência nas nossas atitudes e disposições de controlo, de empregarmos as novas técnicas como meios para dirigir os nossos pensamentos e os nossos esforços em direcção a um controlo planificado das forças sociais”¹². Em *Logica a Teoria da Investigação* reconhece-se que há um fundo social que estrutura as formas da investigação¹³.

Também a democracia, como forma racional de organização da vida tem que estar sujeita aos mesmos critérios. A esse respeito Campbell aponta para uma decisiva exigência: “a democracia, como modo de vida, é testada pelo viver interactivo”¹⁴. O propósito da racionalização da comunidade é para a perspectiva pragmatista algo que possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para que isso possa ser realizado, tem que existir um projecto de evolução controlada. Para isso serve a educação. Há um aspecto essencial do qual depende, em grande parte, a crença de Dewey nas virtudes da acção educativa: o aperfeiçoamento (*meliorism*). Num pequeno texto intitulado «Education and Social Direction» argumenta que “o problema não

¹¹ In: *The Collected Works of John Dewey, 1882 - 1953*, Edição de Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 1975 – 1990, LW 7, p. 329. Também Richard Bernstein defende que os pragmatistas em geral mantêm que “a falibilidade, a abertura, o criticismo, o respeito e reconhecimento mútuos são dimensões essenciais do seu entendimento da comunidade” in Richard Bernstein (1998), p. 154. Bernstein, Richard (1998) «Community in the Pragmatic Tradition» in Dickstein (1998), pp. 141-156.

¹² Hook, Sidney (2000) *John Dewey: Semblanza Intelectual*. Barcelona: Paidós Educador p. 163.

¹³ “Toda a investigação se desenrola dentro de uma matriz cultural que é em último lugar determinada pela natureza das relações sociais” in LTI, p. 487. Já vimos como na investigação partimos de problemas, de construções teóricas, de estruturas habituais e como os conceitos e significados simbólicos são dependentes de uma comunidade e da tradição. É necessário um acordo entre os pares e uma participação na acção de testagem e correcção das experiências levadas a cabo na experimentação: “um investigador, num determinado campo, apela para experiências da comunidade dos seus pares (*fellow worker*) para confirmação e correcção dos seus resultados” (Dewey, John (1938) *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company. p. 490). Esta dimensão social da corroboração dos dados científicos foi também exigida por Peirce e por Popper.

¹⁴ Campbell Campbell, James (1999) «Dewey and Democracy» in Haskins, C. and Seiple, D. (1999) [Ed] *Dewey Reconfigured. Essays on Dewey Pragmatism*. New York: State University of New York Press, p. 3.

resolvido da democracia é a construção de uma educação que desenvolva aquele tipo de individualidade que é inteligentemente sensível à vida comum e sentimentalmente leal à sua manutenção comum”¹⁵. A ideia de democracia que Dewey defende é mais do que um regime político. Tem uma dimensão moral que funciona como um ideal¹⁶. Muitos críticos acusaram este filósofo de confiar demasiado na dimensão cooperativa da ciência¹⁷, ou de idealizar a própria democracia¹⁸, ou que as suas reflexões não se aplicavam na vida política concreta¹⁹. É verdade que a democracia é um ideal. Como tal, tem uma razão de ser moral²⁰.

¹⁵ In: *The Collected Works of John Dewey, 1882 - 1953*, Edição de Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 1975 - 1990. MW 11, p. 57. Esta relação de dependência das virtudes da democracia e da racionalidade em relação à educação foram insistentemente tratadas por Dewey. É sobretudo na sua obra *Democracy and Education* que esse tema é melhor e mais sistematicamente abordado: “uma vez que a democracia representa, em princípio, um livre intercâmbio, uma continuidade social necessita de desenvolver uma teoria do conhecimento que veja no conhecimento o método pelo qual uma experiência se torna disponível para dar direcção e significado a uma outra” in Dewey, John (1966) [1916] *Democracy and Education. Na Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press. , p. 344-345. Toda esta relação será desenvolvida na terceira parte deste trabalho. David Fott também explora esta proximidade: “para Dewey a educação, bem conduzida é uma educação que se dirige para o método científico, um método que envolve cooperação e assim é afim da democracia” in Fott, David (1998) *John Dewey. America’s Philosopher of Democracy*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Pub. p. 42.

¹⁶ Campbell chega a dizer que o ideal democrático é uma presença que “impregna todos os aspectos do seu pensamento” in Campbell, James (1998) «Dewey’s Conception of Community» in Hickman, Larry (1998) [Ed.] *Reading Dewey. Interpretation for a Postmodern Generation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press., p. 40.

¹⁷ Diz-se que o procedimento científico não tem nada de democrático.

¹⁸ Via-se em John Dewey um ingénuo que pensava que em comunidade os indivíduos procuravam sempre o bem comum

¹⁹ Como exemplo desta crítica, veja-se a seguinte afirmação de Charles Frankel: “o sentido de democracia para Dewey, como uma cultura, ainda que tenha trazido uma perspectiva poderosa e abrangente para o entendimento da democracia teve um custo: Normalmente ele prestou pouca atenção às formas da democracia política; a sua atenção centrava-se na democracia como um estilo de educação, uma tendência moral” , Frankel, Charles (1981) «John Dewey’s Social Philosophy» in Cahn, Steven (1981) [Ed.] *New Studies in the Philosophy of John Dewey*. Hanover (New Hampshire): University Press of New England. p. 25.

²⁰ Um comentador como Steven Rockefeller faz radicar o grande ideal da democracia na ética e na tradição cristã, quer na ética cristã como na imagem do “Reino de Deus” [Cf. Rockefeller, Steven (1991) *John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University p 154 s.]. Defende mesmo que o interesse de Dewey nas ciências sociais, e nos seus instrumentos libertadores se inscrevem na tentativa da “reforma social cristã” [ibid, p. 171]. Mesmo a inspiração para as suas crenças pedagógicas tinham esta marca: “durante os anos de Chicago (1894-1904) a identificação do Cristianismo com a democracia e a revelação da verdade permitiu-lhe fazer da escola e do processo da educação pública o seu interesse central, como uma filosofia progressista preocupada coma religião” [Rockefeller ibid, p. 196]. É verdade que, por vezes, há um tom místico (talvez devido à sua profunda fé nas possibilidades humanas).

Mas esta ênfase na dimensão moral de democracia é apenas parte do seu fundamento. O outro pilar deste ideal está na ciência. É esse o sentido da argumentação de Hilary Putnam, como exprime lapidarmente: “para John Dewey, a democracia significa a condução inteligente da investigação comunitária”²¹. Como síntese, uma outra reflexão de Putnam sobre Dewey, é brilhantemente esclarecedora:

Pretendemos que (a) a filosofia da ciência de Dewey o capacita para dar uma explicação mais adequada do que se costuma chamar “as ciências morais” (*moral sciences*) do que o fazem as teorias rivais; (b) ele é capaz de mostrar que as políticas de decisão podem ser avaliadas no que respeita à racionalidade dos seus fins e não apenas no que respeita à eficácia dos meios; e (c) se se aceita a relevância para a prática social da «livre inteligência operando da melhor maneira possível num dado momento» pode-se oferecer um argumento empírico a favor do tipo de democracia social que Dewey propunha²²

Isto mostra como a dimensão de comunicação, de linguagem e de democracia se estruturam em torno da ideia de racionalidade e de como a racionalidade só pode ser entendida neste entrelaçamento. Não existe uma racionalidade que pertença a um indivíduo, nem tão pouco independentemente da forma de comunicação. Não se trata, como vimos, de uma transmissão de pensamentos e de análise de proposições. Trata-se de uma atitude de conduta inteligente. Dela *podem* nascer virtudes fundamentais como a cooperação e a construção de um mundo aberto. Se para isso a educação for orientada.

Também K. Popper aproxima as condições de funcionamento da democracia com a boa prática da ciência. A racionalidade aplica-se como uma modesta revisão crítica e uma prudência pragmática. É importante desmistificar a ideia de que os governantes são sempre sábios e virtuosos. Por isso, na democracia, a discussão é essencial. É preciso enfrentar a mudança. O modelo autoritário procura a sua fonte de legitimidade no

²¹ Putnam, Hilary (1998) *Renovar a Filosofia*. Trad. Carlota Andrade. Lisboa: Instituto Piaget. p. 274. Esta citação inscreve-se no último capítulo da obra, intitulado «Uma Reconsideração da Democracia Deweyana», pp. 249-275.

²² Putnam, Hilary [em conjunto com Ruth Anna Putnam] «Dewey’s Logic: Epistemology as Hypothesis» in Putnam Putnam, Hilary (1996) *Words and Life*. Ed. By James Conant. Cambridge (Mass.) and London: Harvard University Press. (1996), p. 198. Todo o argumento de Putnam é uma síntese notável de tudo o que Dewey defendia como comunicação e racionalidade, e o seu desenvolvimento lógico na aplicação da ideia de democracia.

passado; a democracia outorga ao futuro (à experimentação e à crítica) a sua legitimidade. Popper ainda questiona: “Porque não desejaria Platão que os seus líderes fossem dotados de originalidade e tivessem espírito de iniciativa? A resposta parece-me clara. O filósofo abominava a mudança, rejeitando a ideia de que pudessem vir a ser necessários ajustamentos”²³. A racionalidade, para Popper tem a ver com a capacidade de lidar positivamente com a mudança, com a exploração audaz de novas hipóteses.

Tanto Dewey como Popper olham para a democracia como uma oportunidade de desenvolvimento de potencialidades humanas racionais e consideram a ética como uma das dimensões importantes (nucleares, até) da epistemologia²⁴. Além disso, uma atitude crítica é uma forte razão para a sustentação de uma ética e, conseqüentemente, da democracia, como valores permanentes e operantes. Sandra Pralong salienta a dimensão ética da racionalidade em Popper como uma condição fundamental para a Sociedade Aberta:

A perspectiva de Popper da ética não é apenas compatível com a sua ênfase no pensamento crítico individual, mas, na verdade, é uma boa ilustração disso, porque a regra que eu retiro dos seus escritos representa um método geral através do qual se pode decidir, por si próprio, o que é «bom» e o que não é”²⁵.

Apesar deste pendor e esta fé iluminista destes filósofos, na aposta no desenvolvimento da ciência como um importantíssimo contributo para a manutenção da democracia e do desenvolvimento do progresso humano, retomamos as inquietações iniciais por onde começámos, pois ainda que a ciência tenha, no seu cerne, o conjunto de aptidões que deveriam levar à construção de uma sociedade de desenvolvimento humano pleno, o que é certo é que o modelo de gestão de conhecimentos e o sacrifício da criatividade científica em favor do seu aproveitamento económico, justificam uma preocupação com o actual estado

²³ Popper, Karl (1993) [1945] *A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos* (Volume I). Trad. Teresa Curvelo. Lisboa: Fragmentos, p. 146

²⁴ Em *Racionalidade e Educação - entre Popper e Dewey* (2005) Porto: Edições Afrontamento, exploro em pormenor esta temática do cruzamento entre as filosofias destes dois autores.

²⁵ Pralong, Sandra (2003) «Is There an Ethics of the Open Society?» in Jarvie e Pralong (2003), [Ed.] *Popper's Open Society After Fifty Years*. London & New York: Routledge. p. 131.

da educação. Pense-se no projecto de Dewey para a educação e em como ele é hoje um ideal quase perdido ou, pelo menos, visto com alguma suspeita. Aliás Martha Nussbaum bem reconhece este dado. É o modelo político que constitui um perigo para a democracia e não propriamente a ciência, a tecnologia ou as ciências económicas. Na teoria pragmatista de Dewey a democracia e a educação têm um vínculo umbilical. Aliás, se recuarmos no tempo vemos que todo o projecto iluminista, tal como foi fundamentado pelo maior dos filósofos dessa altura - Kant, claro – se vinculava a um projecto pedagógico. Ao defender que o homem só é homem pela educação atribui a esta o papel de definir e orientar a evolução no sentido do progresso e que é precisamente a fuga ao obscurantismo o que motiva o grande projecto da Luzes. De algum modo, para sermos justos, esta ideia sempre presidiu à filosofia. Desde Platão e Aristóteles a filosofia da educação deveria iluminar as concepções políticas e a organização das formas de vida social. No capítulo VII de *Democracy ad Education*, intitulado precisamente «The democratic conception in education» afirma o autor: “o ponto de partida de Platão é o de que a organização da sociedade depende em última instância do conhecimento das finalidades da existência”²⁶. Ter um sistema educativo desvinculado de um fim, de propósito, de ideal para o qual se deva conceber e agir (para o pragmatismo conceber é já agir) é um erro que se paga bem caro. Normalmente o andar às cegas acaba quando batemos com a cabeça na parede ou então, ainda pior, quando caímos num precipício.

Face a um mundo cada vez mais cosmopolita, global, multicultural e cheio de desafios novos e imprevistos, senão mesmo só pela razão de que todos necessitamos de uma dimensão de sentido e responsabilidade nas nossas vidas, a educação e os sistemas educativos deveriam apostar nalgumas competências pessoais, comunicacionais e cívicas tão decisivas como a imaginação, a criatividade, o civismo, o respeito pela diferença, a tolerância, a auto-crítica e a consciencialização do mundo em que vivemos. Ken Robinson, por exemplo, tem investido muito do seu esforço em chamar a atenção para a necessidade de

²⁶ Dewey, J. *Democracy and Education*, o.p., p. 88.

valorizar a criatividade na vida escolar, coisa que os sistemas educativos não têm feito suficientemente²⁷.

Nussbaum escreveu também uma obra onde reflecte no papel que a literatura pode ter na formação ética. Em grande parte a moralidade pressupõe um conhecimento aprofundado de nós mesmos e das profundezas e subtilezas do nosso espírito e da nossa vida, além de, obviamente, ter capacidade de compreender o Outro. A pluralidade que pode ser constatada na reflexão sobre os outros que o património literário nos dá, oferece ainda uma vantagem acrescida que é a imprescindível capacidade para que o raciocínio moral se processe: o uso da imaginação. Este é um tema profundamente pragmatista, sobretudo presente na filosofia de John Dewey. Sermos capazes de nos colocarmos no lugar do outro, imaginarmo-nos em diferentes situações, sermos capazes de usar e construir dilemas (ao modo de Kohlberg) é algo que a cultura das humanidades nos pode dar.

É interessante notar como algumas experiências psicológicas (como aquelas realizadas por Stanley Milgram, Solomon Asch ou Paul Zimardo) revelam a que ponto os seres humanos estão predispostos a comportamentos manipuladores, agressivos, cruéis e até sádicos quando de algum modo se permite e premeia essas atitudes. Até o servilismo é um comportamento que se revela comum em situações em que a desresponsabilização impera. O que pode evitar, ou pelo menos, contribuir para uma evolução positiva no sentido de desenvolver o respeito pelos outros? E por si próprios? As experiências realizadas por estes psicólogos revelam à saciedade que os seres humanos são facilmente levados a comportamentos perigosíssimos, e que o seu grau de literacia pode não os impedir de atitudes mais críticas e mais éticas.

Por isto tudo, a Martha Nussbaum preocupa uma filosofia da educação que coloque o processo de desenvolvimento e crescimento económico como objectivo primeiro. Daí também que seja natural a estreita ligação (teórica e prática) com Amartya Sen, Nobel da economia, que tem defendido uma concepção de justiça na esfera da economia e na política (a sua *Teoria da Justiça* é um verdadeiro

²⁷ Robinson, Ken (2010) *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

tratado de filosofia política²⁸). Com Sen, Nussbaum tem desenvolvido o conceito de *capabilidade* como exercício de uma liberdade que a pessoa tem, ao tentar realizar o que projecta como valor para a sua vida e que lhe dá sentido: *Capabilidades* são “ a combinação alternativa de funções que são viáveis para a pessoa alcançar”, sendo uma *liberdade substantiva* que uma pessoa tem “para levar o tipo de vida que ele ou ela tem razão para valorizar”²⁹. Este termo, vulgarizado por Amartya Sen, foi usado como uma instância que permitia a comparação dos aspectos da vida social mais relevantes em termos humanísticos e que se relacionavam sobretudo com os conceitos de justiça. Na sua concepção de justiça, Sen atribuía às capacidades ou aptidões, a conotação de potencialidades ou liberdades de alcançar ou realizar algumas coisas básicas. Ele referia-se sobretudo à possibilidade de escolher entre um variado leque de opções e estilos de vida. Para que essas capacidades pudessem ser exercidas deveriam existir condições básicas de vida, tais como emprego, educação, cuidados de saúde, liberdade. Se houvesse uma privação de um destes bens a pessoa ficaria limitada no exercício destas capacidades. No fundo Sen partilha de uma concepção similar da de John Rawls acerca das condições primárias de justiça como equidade³⁰. No seu caso, no entanto, existe uma conversão necessária de mudança de objectivos na noção de desenvolvimento. Para o economista indiano, se entendermos correctamente a importância e o impacto da noção de capacidade, a meta do desenvolvimento deixa de se centrar na distribuição de riqueza/recursos, que são apenas um meio, para colocar a possibilidade de fazer algo que tenha valor como um fim. Mas a aposta de Nussbaum é um pouco diferente e vai mais longe, em termos sociais e políticos. Sobretudo marca uma diferença clara em termos éticos. É que para esta filósofa as capacidades podem ajudar-nos a construir uma concepção normativa de justiça social. Ou seja, o *bem* que caracteriza a *vida boa* - o que chamou de *vida florescente*, tem um valor substancial e não meramente instrumental. O que se ganha com isto? Em primeiro

²⁸ Sen, Amartya (2010) *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Almedina.

²⁹ Sen, Amartya (1999). *Development as freedom* (1st ed.). New York: Oxford University Press, p. 87

³⁰ Rawls já tinha proposto a ideia de um conjunto de bens primários.

lugar, a justiça não acontece apenas como uma possibilidade, mas como um conjunto de formas de vida que pode ser definidas com alguma objectividade (ainda que «vaga»). Além disso é preciso contar com uma essência real, como lhe chama, ou seja, como uma teoria da vida boa, ao modo de Aristóteles. Isto implica que o *bem* da teoria da justiça não reside na sua formalidade mas sim num conjunto de formas de vida que têm valor em si mesmas. Pode-se, segundo Nussbaum, elaborar uma lista de capacidades humanas que caracterizam a «qualidade de vida» que têm a ver com o conceito de dignidade humana. Uma caracterização de uma boa vida concebida deste modo permite definir uma “base adequada para dizer o que faz falta às vidas dos pobres, dos marginalizados e dos excluídos”³¹. O que a autora faz é actualizar a filosofia aristotélica da política e das virtudes. Existe um conjunto de virtudes não-relativas, ou seja, comuns aos vários seres humanos, e que podem ser enunciadas assim:

- Respeito pela mortalidade (a defesa da vida)
- Respeito pela corporalidade (saúde física)
- Respeito pela dor e prazer (integridade corporal)
- Respeito pela cognição (usar os sentidos, a imaginação e o raciocínio)
- Respeito pelas emoções (amor)
- Respeito pela razão prática (conceber o bem, criticar-se a si mesmo)
- Respeito pela sociabilidade (formar comunidades)
- Respeito pelas outras espécies (ecologia, direitos dos animais)
- Respeito pelo humor e pelo jogo (actividades recreativas)

³¹ Nussbaum (1988) *Political Emotions: Why love matters for Justice*. Harvard University Press, p. 150.

- Respeito pela individualidade (capacidade de viver a própria vida, comprometer-se politicamente)³²

Pense-se em tudo aquilo que a cultura das artes e humanidades pode dar: o desenvolvimento da sensibilidade, a promoção da imaginação, a participação no universo simbólico que nos identifica e caracteriza enquanto seres culturais, as aptidões para a comunicação, linguística ou outras, e ainda para a capacidade de explorar o mundo interior das emoções, dos paradoxos íntimos, do convívio com o mundo da beleza. O afastamento deste convívio com as artes, a poesia, as ficções, limita, pela certa, as nossas competências estéticas e a capacidade de nos emocionarmos com as coisas belas e o aprofundamento e respeito pelo universo que nos rodeia, tanto do património cultural, como natural. Junte-se a isto as capacidades críticas, de análise e explicitação de raciocínios e argumentos, no hábito do raciocínio complexo. E, por fim, - e esse é um aspecto que consideramos decisivo - reflitamos nas competências éticas. Saber olhar para o Outro, o diferente, para as formas de vida que nos são estranhas, a sensibilização para os problemas morais, políticos, sociais, ecológicos, o saber que reside por detrás de cada imagem, de um rosto, dos pormenores casuísticos dos vários aspectos das pessoas, está todo um mundo que justifica a própria vida que vivemos. Neste quadro de reflexão Nussbaum reflecte nas ideias de Rabindranath Tagore: “no seu entender as artes estimulavam o cultivo do próprio mundo interior”³³. A formação artística e literária pode abrir esses mundos importantíssimos para as competências de cidadania. Que consequências terá a sua não-inclusão nos currículos das políticas educativas, desde o nível inicial até ao universitário? O que ficará do humano quando, em nome do progresso, do crescimento do PIB, do aumento da riqueza, subvalorizar por completo a dimensão deste mundo que podemos trazer dentro de nós? A formação artística e literária pode – e deve – ter um papel determinante na construção da cidadania

³² Nussbaum refere esta lista em vários lugares da sua obra, com algumas nuances, mas esta pode ser uma das listas que mais utiliza.

³³ Nussbaum (2010), p. 141.

mundial, da emergência dos poderes da «sociedade civil»³⁴, e das competências para enfrentar os desafios éticos do futuro.

Em resumo, o que nos parece extremamente importante é entender que o esvaziamento ético das políticas de ensino pode ter um impacto tremendo no futuro que se avizinha e que a capacidade de nos entendermos, de entendermos e respeitarmos os outros, de projectar futuros que valha a pena viver, merece o nosso mais reverente respeito.

³⁴ M. Barbosa tem um texto sobre este tema, tomando como base precisamente o pensamento de Martha Nussbaum: «Educação e desenvolvimento: cultivando a humanidade nas esferas da sociedade civil» in *Espaço Pedagógico* - v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 41-60, jan./jun. 2014 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep