

GÊNESE DA CONFIANÇA E EDUCAÇÃO PARA O “ESTAR JUNTO”

Gênese da confiança
e educação para
o “estar junto”

*Hubert Vincent*¹

Resumo

Este artigo é uma análise de dois parágrafos da *Teoria da Justiça* de J. Rawls, § 70: A autoridade moral; § 71: A moral do grupo. Estes parágrafos me pareceram importantes porque há neles uma análise muito profunda e uma noção bastante heterodoxa de autoridade. Pode-se dizer que previamente não há nenhuma autoridade dada e sim uma relação em que a autoridade é construída ou não. Se esta relação depende de adultos, pode-se dizer que eles são responsáveis; no entanto, é, em um sentido muito especial, a noção de dependência. Finalmente, estes argumentos são fixados a uma certa imagem da subjetividade e uma reavaliação de passividade.

Palavras-chave: Confiança; estar junto; autoridade; Rawls; educação.

Abstract

This article is an analysis of two paragraphs of the *Theory of Justice* by J. Rawls: § 70: The moral of authority; and § 71: The moral of the group. These paragraphs seemed important because there is a very deep analysis and quite heterodox notion of authority. There is no authority might say, there is a relationship in which authority is built or not. If this relationship depends adults, if one can say they are responsible of it, however, it's in a sense quite particular of the notion of dependency. Finally, these arguments are fixed to a certain image of subjectivity and a revaluation of passivity.

Keywords: Trust; being together; authority; Rawls; education.

¹ **Hubert Vincent** é professor de Filosofia na Universidade de Rouen, Departamento de Ciências da Educação.

E-mail: huvinc@gmail.com

GÊNESE DA CONFIANÇA E EDUCAÇÃO PARA O “ESTAR JUNTO”

Gênese da confiança
e educação para
o “estar junto”

Ao longo do texto, procuro fazer uma defesa da subjetividade passiva, mostrando a importância desta temática para o que chamamos de “estar junto” e para as problemáticas relativas à educação para a cidadania.

Digo defesa, porque nada disso é evidente. No uso comum do termo, como em seu uso educativo, o sentido é quase sempre pejorativo. A pessoa passiva é aquela que espera, que não faz nada, aguardando que os outros a assumam. Também é assim a criança passiva por condição, no sentido em que é dependente e supervisionada, sendo a finalidade da educação fazê-la ultrapassar este estado.

Poderíamos dizer que a educação é o processo pelo qual as crianças deixam de ser crianças e abandonam sua passividade, enquanto qualidade e enquanto estado.

Ainda que faça sentido repreender alguém por sua passividade, existem muitas ocasiões e situações em que não prezamos particularmente o ser ativo, em que a passividade não representa necessariamente um mal. É o caso, por exemplo, das atividades que exigem uma espera e uma observação mais meticolosas; daquelas em que devemos seguir certos hábitos sem questionar em demasia suas razões (que parecem já ter passado por demonstrações); daquelas em que devemos voltar ao que sabemos, repensando-o de forma mais adequada, tornando-o nosso e nos apropriando melhor dele; daquelas ainda em que devemos “deixar brotar”, dizendo para nós mesmos que, se precipitarmos as coisas, elas não acontecerão. Se as palavras tiverem realmente um sentido, nada disso supõe ou exige uma atividade.

Sendo assim, podemos adiantar que, de forma alguma, a atividade é uma obrigação constante.

Educ. foco,
Juiz de Fora,
v. 20, n. 2, p.
169-194,
jul. 2015 / out. 2015

Sem entrar na diversidade dos casos ou situações em que a norma da atividade merece ser suspensa, gostaria de identificar as características gerais da subjetividade passiva e os seus objetos. Basicamente, o que requer de nós que sejamos sujeitos passivos? O que exige passividade, no lugar de atividade? Como delimitar melhor esta noção através daquilo que a produz?

Para dar maior precisão a certos traços da subjetividade passiva, me apoiarei em algumas análises de J. Rawls, mais precisamente nos § 70-72 de sua *Teoria da Justiça*, que me parecem muito fecundos para este ponto.

8. TORNAR-SE CONFIANTE

Alguns elementos gerais determinam a boa interpretação dos parágrafos em questão.

8.1 A CONFIANÇA COLOCADA COMO QUESTÃO

O primeiro elemento diz respeito ao lugar ocupado por estes parágrafos na economia geral do livro. Nos capítulos anteriores, Rawls apresenta a questão dos princípios de uma sociedade justa. Como sabemos, ele responde, por um lado, com o enunciado de três princípios fundamentais e hierarquicamente ordenados; por outro lado, com a legitimação de um procedimento suscetível de construir a necessidade destes princípios.

A problemática desenvolvida em seguida, na qual se inserem os parágrafos lidos neste trabalho, se apresenta algo independente da construção inicial. Rawls pretende tratar a questão da estabilidade dos regimes políticos e dos sistemas institucionais: o que faz com que uma sociedade permaneça estável e consiga regular e compensar seus desequilíbrios? Na medida em que toda sociedade pode ser tida como um sistema em equilíbrio relativamente frágil, como este sistema consegue se autorregular? O sentido da justiça de seus membros é uma

das forças positivas suscetíveis de regular este equilíbrio. Resta saber como ele se constrói.

Neste caso, a reflexão muda um pouco de sentido. Não se trata mais de pensar de maneira abstrata sobre os princípios de uma sociedade justa, mas de investigar o que faz com que estes indivíduos desenvolvam, ou não, um sentido de justiça. Ou seja, como se constrói, em cada um, um mínimo de confiança nas pessoas com quem vivem e nas instituições em que vivem. Reformulando do ponto de vista do objeto, trata-se de saber o que seria uma instituição ou o que seriam pessoas confiáveis, dado que a confiança se desenvolve com base nesta fiabilidade. O que faz com que as instituições e as pessoas que as incarnam nos pareçam até certo ponto fiáveis ou suscitem nossa confiança, antes mesmo de estarmos prontos para confrontar as realidades institucionais com certos princípios abstratos de justiça? Mesmo na criança, a confiança não é um dado imediato que possamos supor. Em todo caso, ela é distinta da dependência na qual a criança se encontra e responde a certas relações: mas quais?

Neste patamar, a questão encontra-se ainda muito solta: os indivíduos e as histórias são muito diversos. Alguns desenvolvem certo sentido da justiça, outros não. Alguns têm experiências de instituições e de pessoas fiáveis, conseguindo dar-lhes crédito para além de suas falhas pontuais, ainda que não sem limites, outros não. Por quê? De quê isto depende? O que podemos dizer sobre as condições gerais que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento da confiança relativa, concedida às instituições e às pessoas? Veremos toda a importância desta questão, se acrescentarmos que o desenvolvimento do sentido da justiça não é independente do desenvolvimento geral da pessoa; ou seja, as pessoas que efetivamente somos se desenvolvem em função de certa fiabilidade em relação a seu ambiente e graças a ela, porque puderam confiar.

A estabilidade de nossos sistemas institucionais é, portanto, irredutível ao enunciado dos princípios da justiça e ao conhecimento destes princípios. É preciso ainda um sentido

de justiça engendrado de outra forma e alhures, dependente, antes de mais nada, do crédito e da confiança concedidos às pessoas que nos cercam e às instituições próximas. O que nos tornou confiantes ou amorosos, se entendemos que nosso desenvolvimento (e a própria possibilidade desta questão) teria sido perturbado caso a confiança ou amor não tivessem acontecido? Nesse sentido, diremos que houve uma constituição primeira, que nossa “passividade” não é um dado bruto, mas uma evolução ou o resultado de algo (ou não).

8.2 FRAGILIDADE

Acredito que, além de possibilitar a apresentação da questão mais geral de nosso tornar-se passivo, ou do surgimento em nós da passividade ou confiança, este texto traz igualmente para a questão uma primeira resposta. Se o solicitarmos um pouco para além do que diz, devemos valorizar esta primeira ideia: o sentido da justiça é primeiramente feito da experiência ou da compreensão de que nossas instituições são relativamente frágeis ou mortais. Ele depende da intuição primeira, ou da experiência cultivada de que nossas instituições são frágeis. Como afirma Rawls, o sentido da justiça tem a função de regular o sistema titubeante e potencialmente instável de nossas instituições.

Um ponto importante: uma cidade, um vilarejo e um bairro podem morrer; uma família, uma turma de escola e um grupo de amigos podem morrer, assim como estes laços podem se apagar, diluir ou quebrar. A construção do sentimento da fragilidade - quando não exige de forma brutal nossa responsabilidade, mas sim o sentimento de que isto depende parcial e frequentemente de nosso agir, de forma bastante relativa - não me parece fácil nem irreduzível ao enunciado de um simples dever de responsabilidade. Da mesma forma, não me parece evidente a construção das seguintes experiências: se os laços ou a instituição se desfazem, esta é a ocasião e possibilidade para que outros laços se teçam; e nós somos, em parte, arquitetos desses novos laços.

Inversamente, a injustiça se desenvolveria baseada em uma norma de certeza ou de expectativa de serviços e instituições perfeitos, sem nenhuma carência ou defeito, como se não tivéssemos nada para mudar, como se tudo devesse ser perfeito, como se toda imperfeição devesse ser tratada como um defeito ou uma ausência e como se, de toda forma, nós, ou melhor, nossas ações, não pudessem modificar nada.

Acredito ver aqui um importante ponto da primeira argumentação de Rawls: falar de instituição em equilíbrio e portanto, frágil, equivale a construir um conceito de responsabilidade onde a manutenção dos laços e sua dissolução dependem, e não dependem, de nós. Se temos o poder de modificar, perturbar e invalidar a exterioridade a ponto de não poder ser atingida e se somos capazes de fazê-lo, ainda assim ela permanece até certo ponto sólida e sensível. Nem impotente, nem onipotente. Como sabemos, algumas vezes as crianças sentem a necessidade de testar a solidez de seus laços e de questioná-los, para sentirem que resistem, ou ainda para assegurarem-se de seu próprio poder. Acrescentemos algo que não parece apresentar maiores questionamentos: seja do ponto de vista das próprias crianças, seja do ponto de vista do que elas questionam, esta experiência não é ilimitada.

Deve ser colocada, por outro lado, a questão da educação e do desenvolvimento deste sentimento. Como educar para a experiência e para o sentido da fragilidade, no cruzamento das experiências de cada um, se distanciando ao mesmo tempo da ideia de que tudo é frágil e da ideia de que tudo é perfeitamente sólido e eterno? Me contentarei destas duas observações.

Primeiramente, poderíamos objetar que isto não é fácil, devido à impossibilidade de se viver constantemente em função desta preocupação. Não posso perguntar-me, a todo instante, se o que faço ou digo pode deteriorar e quebrar, ou refazer e emendar o estar junto, e de que maneira. Também não posso questionar-me a todo momento se este coletivo vale a pena ser mantido, ou não; se devo decidir abandoná-lo e aceitar este abandono, ou não. Sou eu, a cada instante, e em cada um de

meus atos, responsável pelo coletivo? Tal reponsabilidade não seria excessivamente esmagadora?

As últimas formulações são enganosas: elas argumentam como se a questão se colocasse em termos de ausência, ou de presença: os laços existem e são seguros, ou não existem. Tal questão seria angustiante e suscitaria, efetivamente, o impulso de se precipitar para este ou aquele vínculo. Precisamente, a construção do sentimento de fragilidade tenta escapar deste dualismo, criando a noção de uma responsabilidade limitada, mas segura.

Não mais original do que a primeira, a segunda observação consiste em dizer que a cultura de tal sentimento passa por um tipo de saber histórico: civilizações, impérios, cidades e famílias foram aniquilados. Aquilo que acreditávamos ser mais sólido e mais real revelou-se uma construção, ou uma realidade viva. Mais ainda, deparamo-nos aqui com toda a importância adquirida pelos saberes ecológicos, na medida em que se ligam aos saberes históricos e mostram que os “sistemas naturais”, tomados em qualquer nível, podem ser analisados segundo a ideia de equilíbrio ou segundo uma história específica.

O educar para o viver junto conhece a experiência da dissolução, da morte, da fragilidade das instituições e dos círculos em que vivemos. Este sentimento pode ser reforçado e elaborado graças a certas disciplinas, em particular a história, a ecologia, mas também a geografia e a economia, que integram os saberes históricos. A passividade se aloja, aqui, na experiência de que, na maior parte do tempo, não conhecemos ou dominamos mal o conjunto de razões e motivos do surgimento e da destruição de tal coletividade, reagrupamento ou meio. Se dominamos mal estes fatores, a razão está em fazermos parte deles por nosso próprio poder de agir.

Alegarão, talvez, que seria preciso olhar para os renascimentos, muito mais legítimos. Não concordo, pela seguinte razão: insistir exclusivamente nos nascimentos, porque supostamente caminham no sentido da vida, acentua

de forma demasiado sistemática a imagem adequada e, em parte, falsa, da natureza entendida como lugar de perpétuo renascimento, no qual não estaríamos mais atentos às condições do nascimento. Acima de tudo, famílias, cidades ou novas doutrinas não renascem no mesmo sentido que crianças, que renascem continuamente. Mesmo no plano da natureza, as coisas não são tão simples assim, e o nascimento nem sempre é natural: nos zoológicos, os animais têm dificuldade em reproduzir-se; casais modernos, na Europa do Norte pelo menos, têm tido dificuldade em dar à luz. O nascimento não transcende todas as condições; os nascimentos também são frágeis e incertos, mesmo no que toca à natureza. A questão seria então: em que medida este último saber não quebra nossa "confiança" na natureza mas, ao contrário, a reconstrói de outra forma?

8.3 DESENVOLVIMENTO OU CAMADA

O último elemento mais geral destas análises diz respeito ao estatuto exato das diferentes etapas de desenvolvimento do sentimento de justiça.

Rawls distingue três etapas. A primeira, denominada moral da autoridade, sobre a qual me estendi longamente em um artigo anterior, localiza a análise do sentimento de amor e a análise das condições de seu nascimento no centro deste momento. Em especial, investiga como ele é engendrado pela capacidade dos adultos de dirigirem-se às crianças e de acolher sua atividade espontânea. Está em questão, portanto, a construção da docilidade: a docilidade das crianças não é de forma alguma natural, nem evidente. Como, e em função de que relações, tal docilidade se constrói?

A segunda etapa, ou moral do grupo, coloca no centro da análise a leitura da confiança no grupo, mais exatamente no sistema institucional. Ela se foca nas noções de norma e de função social, mostrando que este aspecto das coisas é solidário com o desenvolvimento de certa inteligência, precisamente para compreender o "sistema" das obrigações recíprocas, nas

quais os indivíduos devem aprender a situar-se. A noção de norma e, mais ainda, de sistema de norma, apresenta-se de forma singular.

Por fim, o último elemento faz, da última etapa, seu objeto : trata-se da moral dos princípios, obtida de nossa capacidade de poder pensar sobre algo enquanto princípio, de acordo com o procedimento recebido do contrato, sob a forma dada por ele em sua teoria (o véu da ignorância).

Observemos que as diferentes etapas não possuem, ou pelo menos não somente, o sentido de um desenvolvimento que anula as etapas anteriores, fazendo com que elas desapareçam ou tornem-se ilegítimas nas etapas seguintes; mais ou menos como acontece com Piaget, para quem as etapas anteriores devem ser anuladas pelo desenvolvimento cognitivo e moral, ou como acontece com Freud, ou um certo Freud, que compreende toda doença ou nevrose como regressão ou fixação em uma etapa “normalmente” ultrapassada. No caso de Rawls, podemos falar de desenvolvimento, mas também de camadas que se conservam e devem conservar-se no desenvolvimento ulterior. Ele o diz claramente no fim da primeira etapa: a questão da tolerância, sobretudo, se enraíza na primeira etapa, na medida em que supõe um sentimento de confiabilidade com relação a nossas instituições, um simples sentimento de confiança naquelas. O sentimento de justiça será construído graças ao crédito que podemos conceder a nossas instituições; crédito este que se constrói primeiramente no conjunto de nossas relações pessoais, sem reduzir-se a elas. Trata-se, portanto, da fiabilidade, e de sua relativa independência com relação à reflexão sobre os princípios.

De forma subjetiva, isto significa que não devemos pensar que somos unicamente adultos realizados. Significa ainda que se, neste ponto, existir algum dever (esforçar-se em agir segundo a moral dos princípios), este dever não é absoluto. Ele é relativo e não poderia esquecer nosso gosto e nossa propensão para confiar e contar com os outros, de forma

simples, inconsciente e sem razão, seguindo sem mais certas normas e padecendo por isso.

Segue que a primeira etapa, ou “moral da autoridade”, na qual há certa docilidade e, mais precisamente, uma confiança em nossas instituições e em seu poder de resistir, tem seus direitos e seu lugar no seio da vida adulta. Faz, portanto, sentido dizer que a abordagem “princípial”, que examina e pode examinar segundo os princípios, deve compor com elas. Isto quer dizer que, qualquer crítica, ou poder crítico garantido pelo conhecimento dos princípios, deve poder levar em conta a continuidade ou fiabilidade de nossas instituições. Como diz o provérbio francês: “O melhor é algumas vezes inimigo do bem”. Algumas vezes.

Observemos que os elementos abordados em seguida são constitutivos tanto de uma relação com a infância, quanto da relação dos adultos consigo mesmos. Seguiremos a leitura de Rawls, que permite pensar o tema da subjetividade passiva para além da infância e para além da questão educacional (compreendida como um simples “ir além” da infância, na idade adulta).

9. O PRAZER COM A PRESENÇA DO OUTRO

O que encontramos face ao primeiro estágio ou primeira camada (a moral da autoridade)?

Rawls observa que, no tempo e no lugar em que a construção da docilidade está em pauta, devemos tornar possível algo como o simples prazer com a presença do outro. As crianças devem poder viver o acontecimento de adultos tendo prazer com sua mera presença. Dito de outra forma, devem poder viver o acontecimento do amor adulto não condicionado por um agir disciplinado. Os adultos devem poder oferecer este prazer tirado da presença simples e exclusiva.

O estar junto dos adultos com as crianças depende, pelo menos inicialmente, da capacidade daqueles de estar com

as crianças, de estar simplesmente com elas, sem finalidade. Chamarei isto de possibilidade simples e primeira de estar em “comércio com os outros”; resgatando um uso antigo da língua francesa para dizer a “relação com o outro”. O desenvolvimento das crianças depende dessa relação, porque ela libera sua capacidade de empreender, de tentar e de explorar.

Na negativa, isso significa que existe um primeiro nível de relação que se define pela não orientação em função de um fim, de um projeto ou de uma finalidade determinada. Trata-se de dizer que, aqui, a possibilidade do estar junto não depende da condição de agir segundo uma finalidade estabelecida e coletiva.

Segundo Rawls, encontramos, nesse caso, uma condição para o desenvolvimento da criança. Por esse viés, e somente por ele, a criança adquirirá confiança nela mesma e no outro, o que lhe permite ser o que ela é precisamente porque encontra prazer com sua presença simples e exclusiva. Nela, encontramos ao certo uma norma do nosso agir parental. Isto é, algo que nos permite aceitar julgar-nos a nós mesmos, lamentando por exemplo não poder ter estado próximos o suficiente de nossas crianças, e não poder ter simplesmente estado com elas (encontramos igualmente este sentimento em pais divorciados, pelo menos no caso dos que não têm a guarda, e dizem ser o “estar junto”, neste sentido, o que mais perdem). Isto não faz mais do que manifestar a realidade da norma.

Seria interessante debruçarmo-nos sobre as condições de tal experiência. E a intermitência me parece ser uma delas: “nos encontramos, nos esperamos, nos distanciamos e nos reencontramos toda noite, talvez toda semana. Te asseguro que estarei aqui”. Quero dizer que o prazer vivo com a presença de alguém depende ainda dos reencontros, do fato de se rever regularmente e de garantir este reencontro. Deste ponto de vista, podemos arriscar a hipótese de que existiria uma vantagem da escola sobre a família. Na família, a exigência de fazê-lo acontecer quotidianamente é mais dificilmente

sustentada. Nós, adultos modernos, estamos quase sempre ocupados demais e, felizmente, existem os avós, os professores e as professoras.

Devemos igualmente dizer que a escola reconfigura o “prazer com a presença do outro”, de maneira diferente. Ela poderia ou deveria, por exemplo, ligar este prazer ao motivo de um trabalho, de um diálogo sustentado, ou ainda de um risco compartilhado. O que significa ter prazer com a presença do outro quando trabalhamos em comum, quando dialogamos e quando nos expomos a riscos compartilhados? “Ter prazer com a mera presença do outro” toma aqui necessariamente outras figuras, que o aproximam do mundo adulto.

Se a escola reconfigura, desta forma, os diferentes modos de “ter prazer com a presença do outro”, ela também convida a compreender que esta norma não pode ser única, mas deve compor com outras expectativas recíprocas (por exemplo, a fiabilidade no trabalho e na palavra dada).

Minha leitura caminha no sentido de que estaríamos enganados em pensar que esta norma vale unicamente nas relações dos pais, ou adultos próximos, com as crianças. Ela vale também para nós adultos, na qualidade de nosso “estar junto”. Ter prazer com a simples presença do outro ou esforçar-se para que outros tenham prazer com nossa presença vale também para nós adultos, em nossas relações de trabalho e nas relações sociais mais amplas.

O tema tipicamente francês da relação com o outro foi muito elaborado, entre outros, por Montaigne (relação que o renascentista analisou por meio de três figuras: a conversação, o amor e os livros).

Apresentarei um exemplo próprio, para não permanecer demasiado indicativo ou geral. No âmbito da preparação de um colóquio, ou de certos modos de tomar a palavra publicamente, poderia e até mesmo deveria perguntar-me, ou ter-me perguntado sobre o prazer extraído da simples presença do outro. O que deve ser esta fala, para tornar efetivo algo

como o prazer de estar junto, não bebendo juntos, mas apenas conversando? Dito de outra forma, porque estamos aqui reunidos? Seria insensato admitir que, se aqui estamos, este estar aqui possui ou deve possuir, antes de mais nada, o sentido de um prazer vindo da presença e do pensamento de cada um? Quando falamos e trocamos algo, não são igualmente nossos pensamentos e reflexões que desejamos trocar? Acredito que tal exigência se adequa à nossa seriedade: a seriedade dos problemas e a urgência frequente em responder a eles. Estar atento ao “prazer com a presença do outro”, neste caso, equivale a poder distanciar os problemas, a desfazer a influência que a preocupação com o futuro nos impõe, muitas vezes de forma excessiva, e a dizer para si mesmo que, se existe um futuro, ele nasce primeiramente de nosso poder de estar juntos, não da exposição de nossas preocupações relacionadas a ele.

A modalidade de nossa relação com o outro, e com a temporalidade, são o ponto central deste simples prazer.

Nenhum professor, instrutor, conferencista ou trabalhador poderia dispensar tal questionamento.

O mesmo vale para a importância de nos perguntarmos como cada um pode preservar o simples prazer com a presença do outro; como seria necessário marcá-lo, com que tipo de sorriso, de cumprimento, de recepção, de escuta. Ou seja, com aquilo que poderíamos determinar como a boa educação, se este termo não estivesse envolvido por um certo conformismo.

Desenhei, de forma ampla, o tema de uma subjetividade passiva: ter prazer com a presença do outro sem finalidade, sem ação particular, atento a um tempo ou espaço partilhado, mas atento sem uma exigência determinada do que poderia surgir na sequência. O outro não vale pelo que é capaz de trazer para a coletividade; ele vale, antes de mais nada, pela sua presença e pela promessa mais ou menos associada a esta presença.

10. TRANSMISSÃO DAS NORMAS E RELAÇÃO COM AS NORMAS

Desde já atento à terceira camada, na qual encontramos nossa aptidão para pensar segundo os princípios, gostaria agora de estudar a segunda camada do desenvolvimento moral: a moral da coletividade, cuja maior noção se confunde com a norma e com a relação com as normas.

Insistirei em 3 pontos, ou aspectos.

10.1 AS DUAS VIAS

O primeiro aspecto que gostaria de percorrer, e que me parece ter sido explicitado nas análises de Rawls, consiste no fato de a experiência do “estar junto” ser assegurada por duas vias distintas, todavia relacionadas.

Para uma das vias dos princípios e da reflexão sobre os princípios, o procedimento do véu da ignorância resulta ser absolutamente central. Ela expressa a capacidade, em formação nos indivíduos, de especular por si e coletivamente sobre estes princípios, examinando suas vivências à luz dos princípios, para poder aprofundar, corrigir ou, poderíamos dizer, concretizar seu conhecimento dos princípios.

Outra via, um pouco diferente desta vez, toca o viver como tal, e o viver com os outros. Em particular, o viver segundo um sistema de normas e de funções, quando o sistema está ausente ou pouco presente; quando é dado e nos situamos nele ao invés de constitui-lo; quando é anterior a qualquer possibilidade de reflexão, mesmo devendo permitir sua existência; quando às vezes sentimos seu peso e seu excesso com relação ao que desejamos; e, por fim quando, às vezes, experimentamos que é útil e torna possível nossos próprios desenvolvimentos.

Esta distinção nos lembra a tese kantiana que contrasta dois aspectos da cidadania. Por um lado, temos o que Kant designa como uso privado da razão, no qual somos uma peça de uma máquina ou de um sistema no qual temos que fazer

nossa parte do trabalho social e que obedecer e realizar, da melhor forma possível, as tarefas de que fomos incumbidos. Neste caso, o cidadão obedece ou aprende a obedecer; isto é, a dobrar-se ou a adotar a função social à qual supostamente deve pertencer. Este uso é seguramente ligado à reflexão, ou pelo menos a uma reflexão de tipo instrumental.

Por outro lado, Kant fala de um uso público da razão, no qual todo cidadão, e os mesmos que anteriormente, podem expressar e articular qualquer crítica que considerem dever fazer à organização, neste ou naquele aspecto. Direitos e liberdades de expressão, direito também àquela “*voice*”, para retomar a categoria que Hirschman aplicou aos bens encontrados em situação de monopólio.

Gostaria de ressaltar aqui a ideia de que a capacidade de obedecer ou de me limitar à minha função, como simples executante, é com certeza condicionada pelo saber de que também posso, e de forma regular, fazer um uso público de minha razão. Existem lugares e tempos para isso, lugares e tempos nos quais se espera que os indivíduos expressem o que não vai bem, o que não convém em tal ou tal outra parte do sistema. Isto deve igualmente ser repensado de acordo com as novas perspectivas e finalidades, remetendo-nos a certos aspectos absolutamente centrais de nossas instituições políticas. Mas, no próprio seio da escola e porque não dizer das empresas e instituições, isto remete ainda à instituição regular de momentos nos quais sabemos que as dificuldades e experiências que podemos fazer do primeiro ponto de vista poderão ser ditas e, antes de tudo, formalizadas. Portanto, um espaço público. Certas correntes pedagógicas conseguiram colocar no centro da educação momentos em que seria efetivamente possível expressar as dificuldades encontradas no sistema e encontradas na adaptação aos elementos do sistema, aproximando-se e melhor compreendendo, por aí, as razões do sistema e os disparates locais. Construimos aqui a possibilidade de um reformismo, entendido como capacidade de compreender, de forma local, tal ou tal outro aspecto do

sistema, assim como de criticar este ou aquele outro. Mas também a possibilidade de uma relação inventiva com relação às regras (que devemos distinguir da preocupação com a originalidade). Nos surpreendemos com a constatação de que a mera instauração de um protocolo minimalista, que coloca efetivamente em relação o coletivo classe com o coletivo professores, apenas 3 ou 4 vezes por ano, pode ter efeitos reguladores sobre a relação com a instituição e com a regulação dos conflitos (Ver Escoubes e Moreau, *De la Démocratie à l'École*). Esta dupla relação vale tanto para os adultos como para as crianças, como mostrarei na sequência.

Gostaria de realçar que o que chamamos de "estar junto" não é uma coisa una, chata, homogênea e já mais ou menos presente. Ele é construído por duas coisas: por nossa vida dentro de normas e dentro de sistemas de obrigações recíprocas, e ao mesmo tempo por nossa capacidade de dizer a nós mesmos coisas sobre ela e antes de mais nada de sofrer com seu peso e seu excesso, capacidade de suportá-los e de não suportá-los. Por fim, de falar sobre ele e de dizê-lo. Não existe o estar junto sem isso, se não acontecer o jogo que remete continuamente nossas vidas à capacidade de dizermos constantemente as coisas, de formular nossas impaciências ou nossas paciências e de ouvir também os outros formularem e dizerem sua paciência e sua impaciência. Isto começa com a capacidade de poder formular e formalizar o que não está bem no que vivemos, e nas próprias regras que organizam nossas vidas. No princípio acontece a formulação: em primeiro lugar, o poder dizê-lo. É verdade, naturalmente, que esperamos que estas falas tenham um efeito sobre as regras, que a possibilidade e o gosto de dizê-lo seja dependente dos efeitos e das modificações efetivas que as palavras provocam. Ainda assim, acredito que podemos igualmente dizer que o prazer de falar e compreender, de formular o mais claramente o que não vai bem, de entrar em acordo com outros, de considerar injustas as fórmulas que nos reúnem, em si, seria já algo com efeitos iluminadores para a compreensão, a liberação, e a constituição

do estar junto. Estar junto significa, também, ser capaz de dizer coletivamente e claramente o que não funciona ou o que funciona, e poder concordar sobre este diagnóstico. Nesta medida, ele é irreduzível à preocupação de transformação. Encontramos aqui o mero prazer de estar junto, aquém da preocupação exclusiva com a ação transformadora.

10.2 RELAÇÃO COM AS NORMAS E INTRANSIGÊNCIA.

Passemos à questão das normas.

Rawls escreve: “ensinamos às crianças as virtudes de um bom colega ou de um bom aluno”.

Relativamente ao modo de apresentação destas normas, ele acrescenta em seguida, como virtudes desta idade, que: “achamos um pouco mais difícil zangarmo-nos, se os outros não fizerem suas obrigações”.

A transmissão das normas e, para seguir a direção de minha análise, também nossa própria relação com as normas se constrói a partir de duas coisas: por um lado, a partir do conhecimento e das condições progressivas de sua compreensão; de outro lado, a partir do sentimento de um excesso das normas e, diria, até mesmo de qualquer norma.

Como compreender tais formulações e, em particular, a segunda delas? Se é verdade que ela expressa alguma tolerância, como compreendê-la? O que nos torna tolerantes? O que faz de nós seres tolerantes?

Algo semelhante a uma crítica da intransigência é o foco desta formulação. O que significa ser intransigente? Alguém intransigente supõe que o defeito de adaptação às normas se deve à simples fraqueza ou preguiça, o que evidentemente acontece. Existe ainda outra coisa, dada a rapidez com que a fraqueza e a preguiça são desculpadas (são ainda crianças, seres fracos, devemos ser pacientes...). O que mais existe? Me parece que certo desconhecimento, certa ausência de distância de si mesmo com relação às normas.

Vejamos um primeiro exemplo. Um professor pede às crianças de uma turma da educação especial que apresentem uma definição verbal para o adjetivo "espesso". Uma criança responde mostrando ou fazendo uma mímica da espessura. O professor se enfurece e fica intransigente: ele considera a primeira resposta sem interesse e pede um equivalente verbal. A criança, por sua vez, não entende a razão: ela não sabia o que espesso significa, e não soube mostrá-lo?

Neste primeiro caso, a razão para o professor ter se mostrado intransigente e ter perdido rapidamente a calma está no fato de naturalizar a norma e considerá-la absolutamente evidente e óbvia, não sabendo muito bem, na realidade, o que estava exigindo. A crítica de sua postura não se deve exatamente ao fato do professor dever ser mais paciente, nem ainda ao próprio exercício (que talvez não fosse adequado àquelas crianças, para as quais deveriam encontrar outras vias). Ela se deve mais propriamente a ele não ter ideia alguma do significado da exigência da definição verbal ou do equivalente verbal.

O sociólogo B. Lahire que apresenta este exemplo explica que tal demanda constrói ou tem como pré-requisito uma distância com relação à língua que, no entender de alguns, não tem nenhum atributo óbvio. Desta forma, o sentido da norma existe em função da relação com a língua e da experiência de nossa relação com a língua.

Além disso, o professor do exemplo simplesmente desconhece a particularidade desta norma e, dito de outra forma, a particularidade do uso que ela pretende regular. Por que, ao certo, definir verbalmente, quando o mostrar pode em muitos casos ser suficiente e igualmente atestar que a criança compreende bem o sentido dos termos? Por quê, quando, onde e como desejamos definir? Para que efeito? O sentido de uma norma depende portanto do uso que ela busca reger e este uso deve poder ser explicado e sobretudo exposto.

O que este uso provoca em nós e em nosso espírito? O que ele exige? Que relação comigo mesmo, com o outro e com o saber ele pode inaugurar e construir? Como explicá-la?

A intransigência pode surgir quando não compreendemos este uso, nem sabemos o que fazer dele. Isto é, quando não sabemos dizer a razão, nem em que ocasiões ou circunstâncias devemos definir verbalmente, e o motivo para isto ser inútil e até mesmo contra produtivo em outras ocasiões ou segundo outras perspectivas. Ela é a ausência de um saber, o saber do uso. E remete subjetivamente ao fechamento da norma distinta do uso, que deveria supostamente reger.

Passemos ao segundo exemplo. Em uma escola, crianças de 6 anos devem copiar algo. Um professor constata que os resultados são ruins e que, no final das contas, elas não conseguem. Ele continua tendo paciência, mas as crianças parecem bloqueadas. Ele decide não se zangar, nem consultar um especialista da didática, mas colocar o problema para os alunos. E pergunta para as crianças: “Por que copiar? Por que é difícil?”. “O que fazemos quando copiamos? O que queremos fazer? O que quer o professor, que pede que vocês copiem?”. As crianças, neste caso, falam, se expressam, dizem um certo número de coisas, e em especial dizem que não sabiam exatamente como evoluir. Mas que já o viam melhor. De fato, os resultados melhoraram.

Encontramos aqui a ilustração das teses expostas acima: basta poder, por si próprio, analisar o por quê e o como para que a atividade alcance certa fluidez.

Qual é a natureza desta reflexão? O copiar foi colocado como um problema, mas foi desnaturalizado. Questionaram simultaneamente sobre o por quê e sobre o como, sobre as razões de copiar ou de não copiar em função das finalidades e efeitos procurados. Falaram igualmente das razões das dificuldades e das facilidades. O professor soube colocar palavras nos dois aspectos, assim como as crianças. Copiar é um exercício que, em certos casos e situações, pode fazer

sentido, mas em outros não. Daí em diante, ocorrem muito menos problemas na sua realização.

Para o professor, a questão não é de saber se ele faz bem ou não ao propor tal exercício. Acontecem os exercícios de cópia, mas acontece juntamente com eles uma reflexão ou o início de uma reflexão sobre o por quê e o como: o que permite o exercício e o que o impede.

Em ambos os casos analisados, reconhecemos a existência de normas, mas elas são situadas com relação ao uso que regulam. Ou seja, estimulamos na sala de aula uma reflexão sobre o quando, o como, o onde e o em que caso da norma e de seu uso. O que construímos ao fazer alguém copiar? O que construímos ao exigir e ao treinar a definição verbal? Estas reflexões um tanto quanto livres não são distintas do agir, mas o acompanham, sem contudo determiná-lo.

Desta forma, a intransigência do professor se deve ao fato de não "imaginar" o que significa "dar uma definição verbal". Ele não imagina outra alternativa, não vê que forma de vida particular se traduz ou se diz nesta norma, tudo o que ela permite e torna possível, nem que forma de vida ela supõe em contraste e por oposição a outras formas de vida. A intransigência, neste sentido, resulta do desconhecimento de si e das formas que nos constituem. A tendência a universalizar e a naturalizar certas formas de vida não passa de um desconhecimento de si.

Podemos adiantar, desde já, que tal fórmula (de Rawls) só pode ser efetiva com o desenvolvimento de um conhecimento da diversidade e dos modos de relação das normas possíveis. Em uma palavra, de um conhecimento histórico, antropológico e etnológico. Não se trata da crítica da norma, nem de dizer que a norma exigindo a capacidade de definir verbalmente deva ser denunciada. Trata-se de dizer que ela deve ser situada e conhecida em sua particularidade, ou criticada no sentido filosófico do termo.

O essencial seria dizer que a transmissão das normas supõe necessariamente uma primeira aproximação e um conhecimento de sua situação; por conseguinte, supõe o conhecimento e a abertura para outras situações possíveis. Dito de outra forma, a universalização e a naturalização são aquilo que prejudica ou danifica a transmissão das normas. Por outro lado, podemos pensar que elas são transmitidas corretamente quando apresentamos nossas normas em função de um contexto de vida.

A estrutura da subjetividade passiva abordada aqui diz respeito a nosso ser, dependente das normas e dos contextos das normas. Existem certos usos (copiar, ter que definir de forma verbal), mas o que estes usos fazem de nós? Quais são as alternativas possíveis? Não poderíamos imaginar um mundo em que as crianças não tivessem que copiar? Um mundo em que elas não devessem mais definir verbalmente? O estar junto se desenvolve, nestes usos, na medida em que todas as crianças se situam com relação a uma norma que nem eles, nem os adultos, escolheram, e cujos recursos ou limitações excessivas podem explorar da mesma forma que os adultos. O que estas normas fazem de nós? Que razões particulares temos para aceitá-las ou recusá-las, quando e onde?

Pedagogicamente falando, me parecem existir aí grandes consequências, porque a atenção do professor não é orientada pelas normas e pela preocupação em inculcá-las. Ela me parece ser de preferência orientada pela atenção aos contextos em que fazem sentido e aos contextos em que não se impõem. O que faziam os que não tinham que copiar? Se copiar equivale a memorizar, será que memorizamos bem copiando? Como memorizar sem passar pela cópia? Podemos ser tentados por isso?

A razão pela qual me detive mais na crítica da intransigência, e da condescendência à qual está ligada, está no fato de nossas sociedades e, em particular, a sociedade francesa de hoje (por razões relacionadas ao *ethos* particular da cultura francesa, pela pressão da concorrência internacional e pela

forma de enfrentá-lo), me parecerem padecer particularmente deste defeito. Somos ou vivemos em sociedades cada vez mais intransigentes. (Nobrememente, mas sem os critérios de nobreza; portanto, pela pura forma da obrigação).

10.3 NORMAS E IDENTIDADE

Por que não podemos ter normas do ser francês, por conseguinte do ser homem?

Farei uma observação: fórmulas como ser um bom francês, um bom canadense ou um bom camaronês estão ausentes desta lista. E o leitor o compreende. Isso não quer dizer que Rawls esqueceu algo importante. Me parece que as identidades, a questão das identidades ou do "quem eu sou" não dependem de nenhum discurso normativo.

Podemos desenhar o quadro do que é ser um bom pai, ou um bom colega. Cada um compreende ou pode compreender que, se desenharmos tal quadro, ele não se refere diretamente a nossas possibilidades de sermos, neste ou naquele outro momento, um bom colega ou não. A educação para o companheirismo não passa da exploração destes diferentes casos.

O mesmo acontece com o "ser um bom patriota": qualquer que seja o país de onde viemos, podemos examinar e desenhar esta função social. Mais uma vez, vamos em seguida examinar os casos: por que, e em que caso, isto seria fácil, difícil ou discutível?

O caso do "ser francês" me parece oposto, dado que a idealização tem um sentido diferente do que precede. Ela não desenha características abstratas ou elementos de funções, mas conserva preferencialmente os traços ideais da realidade complexa, escondendo os outros. Ela idealiza, porque mascara o lado ruim ou os lados que não desejamos ver.

Por isso Montaigne pôde dizer, quando queria mostrar-se exatamente como era, que não tinha a intenção de pintar um retrato idealizado dele mesmo, mas de mostrar-se como era, em

sua realidade plural, misturada e disforme. Evidentemente, ele pensava a mesma coisa do ser homem: tratava-se, para ele, de dizer o homem e sua natureza misturada, diversa, irreductível a uma unidade ou imagem, em qualquer sentido que tomemos esta noção. Ao mesmo tempo, isto não o impediu de tentar dizer o que era um bom leitor, um bom aluno, um bom amante, um bom príncipe, um bom servidor de seu rei, etc. Estas questões faziam sentido, enquanto as primeiras nem tanto.

Não existe, portanto, uma norma para a questão de nossas identidades. O problema de nossas identidades (a minha, a sua, a nossa) não depende da norma. Em termos wittgensteinianos, a gramática da norma é alheia à gramática de nossas identidades; provavelmente porque as normas regulam nossas ações e não nós mesmos. Nossas identidades são demasiado misturadas, profundas, obscuras em seus limites e ao mesmo tempo demasiado abertas, para que possamos nos preocupar com tal coisa. Elas deveriam ser algumas vezes expostas por sua insignificância, com frequência por seu ridículo, por seus traços ilustres ou exemplares.

Sou francês ou, poderia dizer, um filósofo tipicamente francês do fim do século 20 e início do século 21. Posso esta característica, perfeitamente reconhecível por qualquer um que tenha viajado um pouco, da mesma forma que um filósofo alemão, anglo-saxão, africano, etc. Algumas vezes isso me desalenta, outras vezes isto me reconforta, quando adivinho estes ou aqueles ancestrais sob meu semblante. Esta é precisamente uma característica de nossas identidades: ricas, diversas, obscuras, misturadas, algumas vezes objeto de vergonha, outras objeto de orgulho. Eis a relação com as regras e com as normas de nosso agir. Direi mais: sou assim, quaisquer que sejam os esforços para curvar minha linguagem às regras de certa cientificidade. Este é um fato perturbador, mas um fato, não uma norma.

Isto não equivale a dizer que a questão não tenha sua importância. Equivale a dizer que a questão da preservação

de nossas diferenças culturais e a preocupação em manter sua vitalidade me parecem absolutamente diferentes, não levando obrigatoriamente a algo como a idealização de nossas diferenças culturais. Ou equivale ainda a dizer que a injustiça começaria quando a preocupação em preservar nossas diferenças levasse a uma pretensão de normatizar nossas identidades.

CONCLUSÃO

Minha intenção era pensar sobre o motivo de certa passividade e medir seu peso para o que chamamos de “estar junto”, tanto quanto para sua educação.

Se procuro reunir as diferentes análises propostas, seguindo Rawls, mesmo que em sua maioria independam dele, creio que é porque procurei focar sobre um tipo de laço equívoco com aquilo que chamei de instituição, ou mesmo de vínculo; equívoco porque se é verdade que podemos dizer-nos dependentes desses laços, se nossas vidas efetivamente dependem deles do começo ao fim e dependem de laços que me parece impossível termos criado como desejávamos, também é verdade que estes laços de dependência não chegam a coagir-nos completamente. As normas em que aprendemos a situar-nos, desde nosso nascimento, são seguramente constitutivas do mais profundo de nosso próprio ser. Ao mesmo tempo, e isto foi o que busquei realçar, parte do jogo permanece aberta e a educação para o estar junto nada mais é do que o desenvolvimento desta parte do jogo. Ou seja, a recusa de uma pura e simples identificação com as normas e do fantasma de sua rejeição. Eis a reformulação de uma tese foucaultiana (*Dits et Écrits*; tomo 2, p. 1528).

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. *Dits et Ecrits*, Volume 4. Paris: Gallimard, 2001.
- HIRSCHMAN, A. *Vers une économie politique élargie*. Paris: Minuit, 1986.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalité scolaire*. Québec: PUL, 1993.
- MONTAIGNE, M. de. *Les Essais*. Paris: Gallimard.
- RAWLS, J. *Théorie de la justice*. Paris: Points, 2009.
- RUEFF-ESCOUBES, C. et MOREAU, J.F. *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros, 1988.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014