



Leo Strauss e a Educação Liberal¹

Walter Nicgorski

Tradutor: Bruno Irion Coletto*

NICGORSKI, Walter. Leo Strauss and Liberal Education. *Interpretation: A Journal of Political Philosophy*, XIII (May, 1985), p. 233-250.

Leo Strauss escreveu sobre educação liberal enquanto professor e inspirou-a amplamente por meio do trabalho de seus alunos. Este ensaio revisará e destacará o que ele escreveu sobre a educação liberal. Em seguida, argumentará que seus esforços para a educação liberal constituem uma contribuição crítica para o ensino superior norte-americano e, por sua vez, para a democracia dos Estados Unidos. Que ele realmente pretendia dar essa contribuição não poderia ser mais claro. Mas essa contribuição ainda está em uma forma seminal, dificilmente compreensível e enfrentando grandes desafios.

Leo Strauss escreveu especificamente sobre a educação liberal duas vezes. Ambos os escritos foram inicialmente preparados como

¹ NT: Originalmente publicado como: Nicgorski, Walter. Leo Strauss and Liberal Education. In: *Interpretation: A Journal of Political Philosophy*, XIII (May, 1985), pp. 233-250.

Agradecemos ao Professor Walter Nicgorski, autor do presente artigo, bem como ao Professor Timothy W. Burns, Editor-Chefe da revista *Interpretation*, pela pronta autorização e pelo incentivo à tradução deste texto. Agrademos, igualmente, ao Professor Elvis Mendes por ter tornado a presente tradução possível.

A versão original se inicia com a seguinte nota preliminar do autor:

Esta é a versão revisada de um artigo apresentado na American Political Science Association em 1983. A revisão se beneficiou dos comentários do professor Frederick Crosson da Universidade de Notre Dame.

* Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor em Instituto Mises Brasil (IMB) e em Instituto Ives Gandra. E-mail: coletto.bruno@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4717440398580073>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9720-7013>.

discursos. “*What is Liberal Education?*” foi proferido em 1959 para o *The Basic Program of Liberal Education for Adults* na Universidade de Chicago. “*Liberal Education and Responsibility*” foi um discurso proferido em março de 1960 para o *Arden House Institute in Leadership Development*, outra iniciativa para educação de adultos. Strauss relatou nessa última fala que seu convite foi baseado na expectativa de que ele explicasse duas frases do seu discurso de formatura no ano anterior. Nessas, Strauss havia dito: “a educação liberal é a escada pela qual tentamos ascender da democracia de massas à democracia como originalmente concebida. A educação liberal é o esforço necessário para fundar uma aristocracia dentro da sociedade de massas democrática”. Alguns anos depois, Strauss preparou um único ensaio com partes substanciais dos dois discursos e o publicou sob o título “*Liberal Education and Mass Democracy*”.²

² Este ensaio figurou em *Higher Education and Modern Democracy*, Robert A. Goldwin, ed. (Chicago: Rand McNally, 1967), pp. 73-96. “What is Liberal Education?” (de ora em diante apenas “What is...?”) foi reproduzido de uma publicação original da Universidade de Chicago na *Education for Public Responsibility*, C. Scott Fletcher, ed. (New York: Norton, 1961), pp. 43-51. As duas frases que provocaram o segundo discurso sobre educação liberal estão na página 46. O Segundo texto, “Liberal Education and Responsibility” (de ora em diante apenas “Liberal Education...”) deve ter sido publicado inicialmente em *Education: The Challenge Ahead*, C. Scott Fletcher, ed. (New York: Norton, 1962), pp. 49-70. Os textos de ambos os discursos foram reimpressos, após edições, como os dois primeiros ensaios de Leo Strauss, *Liberalism Ancient and Modern* (New York: Basic Books, 1968). As referências que seguem, a não ser quando expressamente referido em sentido contrário, são aos textos na forma como apareceram em *Liberalism Ancient and Modern*.

NT: todas as citações deste artigo foram diretamente traduzidas do próprio texto, em tradução livre, considerando-se a forma como efetivamente citadas pelo autor. Da mesma forma, com autorização do Editor, as notas de rodapé e as referências às citações e transcrições foram mantidas, dentro do possível, na forma original, sem que se buscasse adaptar o modo original do autor às formalidades da presente revista. Para as passagens em grego, optamos por transliterar a palavra, mantendo a grafia original entre parêntesis.

A NATUREZA DA EDUCAÇÃO LIBERAL

Strauss escreveu de forma precisa e vívida sobre a finalidade da educação liberal. “A educação liberal é a educação na cultura ou para a cultura. O produto acabado de uma educação liberal é um ser humano culto”. Strauss entendia que cultura significava “o cultivo da mente, o cuidado e o aprimoramento das faculdades nativas da mente de acordo com a natureza da mente”.³ Embora inicialmente Strauss sugerisse que esse significado de cultura é o principal hoje, quase que imediatamente ele recuava e confessava a diferença entre o destino deste conceito e o seu uso comum. Ele observou que sua “noção de educação liberal não parecia se adequar a uma era que estava ciente do fato de que não existe *a* cultura *da* mente humana, mas sim uma variedade de culturas”⁴. Observe que Strauss falou sobre “o fato” de uma variedade de culturas e parecia respeitar a visão de que “a cultura ocidental é apenas uma entre muitas culturas”. A definição inicial de cultura de Strauss (“o cultivo da mente...”) foi, ao que parece, pretendida como universal. Ou seja, não era, na linguagem da época, “vinculada à cultura”. No entanto, ele estava preparado para reconhecer que existe algum tipo de condicionamento histórico ou especificidade material em certas abordagens do desenvolvimento da mente. Há algo a ser dito sobre a existência da cultura ocidental e da cultura oriental, assim como parece haver algo em distinções como aquela feita entre a mentalidade inglesa e francesa⁵. Strauss deixava claro que, no curso do desenvolvimento da mente, na medida do possível, não se deveria, de forma alguma, ouvir exclusivamente as grandes mentes do Ocidente⁶.

³ “What is...?”, p. 3.

⁴ “What is...?”, p. 4.

⁵ Veja especialmente Pierre Duhem, *The Aim and Structure of Physical Theory* (New York: Atheneum, 1974), pp. 55-106.

⁶ “What is...?”, p. 7.

No entanto, todas as aparentes concessões de Strauss à pluralidade de condições pelas quais a mente humana trabalha foram feitas a partir da perspectiva de que existe *a* cultura adequada e, portanto, *a* excelência adequada *da* mente humana. Reconhecer o fato de que manifestações da mente são limitadas de várias maneiras não é aceitar a relativização generalizada da cultura que é adotada por muitos contemporâneos que falam de uma “variedade de culturas” e que significam quaisquer padrões de comportamento cultivados em qualquer grupo (por exemplo, “a cultura dos subúrbios” ou “as culturas de grupos juvenis”). Esse significado relativizado de “cultura” no uso comum compeliu Strauss a tentar outra descrição para a educação liberal.

Há muito se pensa que a educação liberal é, em certo sentido, libertadora. “Educação liberal”, escreveu Strauss, “é a libertação da vulgaridade. Os gregos”, ele acrescentou, “tinham uma bela palavra para ‘vulgaridade’; eles chamavam isso de *apeirokalia* (απειροκαλία), a falta de experiência em coisas belas. A educação liberal nos fornece experiência em coisas belas”⁷. O homem livre ou liberal já foi assim chamado para diferenciá-lo do escravizado que vive para outro ser humano ou daquele que se assemelha ao escravizado, pois “eles têm muito pouco tempo para si mesmos, porque precisam trabalhar para seu sustento e descansar para que possam trabalhar no dia seguinte”⁸. Este homem livre, chamado na tradição clássica de cavalheiro (*gentleman*) ou homem belo (*kalos kagathos* – καλος καγαθος), só é possível quando tem apoio material suficiente para ter o lazer e o tempo livre tanto para receber uma educação que o direcione para a liberdade e para a beleza, quanto para praticar as virtudes apenas parcialmente concretizadas na política e na filosofia enquanto ele vive uma vida em direção à sua realização completa. A educação liberal é então a educação na beleza da virtude ou para a plenitude dessa beleza⁹. Ela distingue.

⁷ “What is...?”, p. 8.

⁸ “Liberal Education...”, p. 10.

⁹ “Preface”, *Liberalism Ancient and Modern*, vii.

Dois aspectos da primeira formulação de Strauss sobre a compreensão da educação liberal podem agora ser melhor esclarecidos. Quando Strauss usou cultura em sua definição inicial para significar “o cultivo da mente”, ele pode ser entendido como tendo defendido a ideia de que o pico da virtude seria a virtude intelectual ou algum tipo de conhecimento. Outra maneira totalmente consistente de apreciar essa ênfase na mente é vê-la como uma afirmação, verdadeira para Aristóteles e Platão, de que todas as virtudes em sua completude teriam a virtude intelectual em seu cerne. As virtudes humanas são de um só tecido; em sua perfeição, elas são “inseparáveis uma da outra”¹⁰. O papel da mente em todas elas as torna virtudes distintamente *humanas*.

Strauss falou da educação liberal como educação “para a cultura”. Aqui, na primeira linha de seu primeiro ensaio sobre educação liberal, ele apontou para os temas mais importantes de toda a sua obra, seu interesse persistente na natureza da filosofia e a relação entre a filosofia e a cidade. “Para a cultura” é, como vimos, “em direção à sabedoria”, “em direção à virtude completa”. A educação liberal é uma fase do movimento possível da consciência comum através da filosofia e para a filosofia. Strauss distinguiu a educação liberal da educação filosófica ou da vida de filosofia.

À luz da filosofia, a educação liberal assume um novo significado: a educação liberal, especialmente a educação nas artes liberais, surge como uma preparação para a filosofia. Isso significa que a filosofia transcende o cavalheirismo (gentlemanship). O cavaleiro como cavaleiro aceita com confiança certas coisas muito importantes que, para o filósofo, são temas de investigação e questionamento. Portanto, a virtude dos cavaleiros não é inteiramente a mesma que a virtude do filósofo.¹¹

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ “Liberal Education...”, p. 13.

A filosofia é essencialmente a “*busca* pela verdade sobre as questões mais importantes ou sobre a verdade abrangente...”¹². Ficará claro, a seguir, que a educação liberal é, de acordo com Strauss, amplamente realizada por meio da participação na filosofia. No entanto, ela não é a vida de filosofia em si mesma; mas é propedêutica à filosofia e, de certa forma, mais “crédula” do que a filosofia. A educação liberal está na mesma linha ou “busca”, *em direção ao* objetivo da filosofia. O ser humano totalmente culto é realmente o fim da filosofia, o filósofo perfeito. A educação liberal, ao mover-se em direção à cultura, orienta-se a partir do fim da filosofia, mas chega ao seu fim em algum ponto ao longo de um *continuum* que se dirige à plena cultura ou sabedoria. Ao se orientar pelo fim da filosofia, parece que a educação liberal deve ser dirigida e moldada por aqueles que se movem explicitamente para esse fim, em outras palavras, pelos filósofos. Mesmo dentro do modo de vida filosófico, o fim da cultura plena é apenas mais ou menos, em vez de simples e totalmente atingível. Strauss certa vez escreveu sobre a filosofia como um modo de vida da seguinte maneira:

Sendo essencialmente busca, e não podendo jamais se tornar sabedoria, ao contrário da filosofia, os problemas são sempre mais evidentes do que as soluções. Todas as soluções são questionáveis. Agora, o modo de vida correto não pode ser totalmente estabelecido, exceto por uma compreensão da natureza do homem, e a natureza do homem não pode ser totalmente esclarecida, exceto por uma compreensão da natureza do todo. Portanto, o modo de vida correto não pode ser estabelecido metafisicamente, exceto por uma metafísica completa e, portanto, o modo de vida correto permanece questionável. Mas a própria incerteza de todas as soluções, a própria ignorância em relação às coisas mais importantes, torna a busca pelo conhecimento a

¹² *Ibid.* O sublinhado é de minha autoria.

*coisa mais importante e, portanto, a vida dedicada a ela, o modo correto de viver.*¹³

O compromisso da filosofia com a questionabilidade de todas as soluções está na raiz de sua tensão ou “desproporção” com a cidade ou com o político. Na medida em que a educação liberal é mais confiável do que a filosofia, parece haver alguma tensão ou desproporção entre a filosofia e a educação liberal. Na medida em que a educação liberal é alcançada por meio da filosofia e se move em direção à filosofia, há uma tensão entre a educação liberal e a cidade ou a responsabilidade cívica como convencionalmente compreendida¹⁴. Strauss parece sustentar que há um ponto específico no *continuum* que assinala o objetivo ou o fim da educação liberal. Este ponto indica a posse de uma curiosidade crédula – uma decência e lealdade apropriadas na esfera política marcadas pela consciência e respeito pela vida e pela tarefa da filosofia. O homem liberalmente educado, estando entre a cidade e a filosofia, deve experimentar em algum sentido a tensão entre as duas.

OS MEIOS E AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO LIBERAL

Algumas das frases mais memoráveis de Strauss são “somos compelidos a viver com os livros. Mas a vida é muito curta para viver com

¹³ Leo Strauss, “The Mutual Influence of Theology and Philosophy”, *The Independent Journal of Philosophy* III (1979), pp. 113-114.

¹⁴ Que Strauss via a situação desta forma é indicado em sua discussão sobre a tendência da filosofia moderna de baixar o fim da filosofia para algo “que seja capaz de efetivamente ser alcançado por todos os homens”. Ele escreveu: “temos sugerido que a justificação última para a distinção entre cavalheiros e não cavalheiros é a distinção entre filósofos e não filósofos. Se isso é verdade, então segue-se que ao causar o colapso do propósito dos filósofos, ou mais genericamente o propósito que essencialmente transcende a sociedade, no propósito dos não filósofos, causa-se o colapso do propósito dos cavalheiros no propósito dos não cavalheiros” (“Liberal Education...”, p. 19).

quaisquer que não sejam os melhores livros”¹⁵. A atração de Strauss pelos maiores livros não era simplesmente a de um filósofo que economiza seu alcance de tempo e atenção. Ele pensava que a educação liberal consistia “em estudar com o devido cuidado os grandes livros que as maiores mentes legaram...”¹⁶. Essa convicção sobre os meios primários da educação liberal o levou a endossar o impulso básico, se não todas as formas organizacionais, do movimento dos Grandes Livros nos Estados Unidos em meados do século. No seu discurso de 1960 na *Arden House*, ele pensava que “agora a educação liberal estava quase se tornando sinônimo de ler em comum os Grandes Livros”. A esse pensamento, Strauss acrescentava: “um começo melhor não poderia ter sido feito”¹⁷.

Poder-se-ia explicar a atração de Strauss pela educação através dos Grandes Livros por aspectos de sua biografia, e há algo a ser dito sobre isso, embora seja totalmente inapropriado chamá-lo de “explicação”. O que sabemos sobre sua educação e seus primeiros interesses na Alemanha e o que podemos rastrear de suas preocupações pessoais por meio de suas publicações manifestam uma vida de reflexão sobre as grandes questões colocadas pelos maiores pensadores da tradição ocidental e da tradição judaica dentro dela¹⁸. Seus dois discursos sobre educação liberal ocorreram em uma época em que se acredita que Strauss tenha voltado sua atenção de maneira especial para Sócrates. O exemplo de Sócrates acabou, talvez surpreendentemente para alguns, influenciando e apoiando não apenas a maneira como Strauss pensava sobre a educação liberal, mas também sua atração pela abordagem aos Grandes Livros. Strauss parecia apreciar uma declaração pouco conhecida de Sócrates, fornecida por Xenofonte:

¹⁵ “What is...?”, p. 6.

¹⁶ “What is...?”, p. 3.

¹⁷ “Liberal Education...”, p. 24.

¹⁸ Veja-se: Walter Nicgorski, “Leo Strauss”, *Modern Age* 26 (Summer/Fall, 1982), pp. 273-273, esp. nota 3.

*Aqueles que oferecem-na [a sabedoria] a todos os cantos por dinheiro são conhecidos como sofistas, prostitutas da sabedoria, mas pensamos que aquele que faz amizade com alguém que sabe ser dotado por natureza e o ensina todo o bem que pode, cumpre o dever de cidadão e cavalheiro. E eu ensino-lhes todo o bem que posso e recomendo-os a outros de quem penso que obterão algum benefício moral. E os tesouros que os sábios de outrora nos deixaram em seus escritos, eu abro e exploro com meus amigos. Se nos deparamos com alguma coisa boa, nós a extraímos e damos muita importância assim somos úteis uns aos outros.*¹⁹

O exemplo de Sócrates parece ter influenciado ou fortalecido uma ênfase especial de Strauss na abordagem do aprendizado e dos grandes pensadores. Strauss parecia compartilhar totalmente a socrática elevação das questões “humanas” e seu esforço para redirecionar a atenção da filosofia de assuntos naturais e divinos para assuntos humanos. Na terminologia convencional, Strauss elevou a filosofia moral e política acima de investigações abrangentes e profundas como ciência natural, metafísica e teologia. Dada a compreensão de Strauss da filosofia como busca e seu movimento natural para a metafísica, deve ficar claro que a prioridade que Strauss atribuiu à filosofia moral e política é, no máximo, uma prioridade cronológica e pedagógica, e não de significado inerente. As grandes questões morais e políticas impõem-se com especial urgência ao estudante ávido, à pessoa de bom senso, ao cidadão. Visto que a atividade da pessoa liberalmente educada se ocupará “das coisas mais importantes, das únicas coisas que merecem ser levadas a sério por si mesmas, da boa ordem da alma e da cidade”, pode-se esperar que a própria educação liberal enfatize essas “questões mais importantes”²⁰. Não só é útil pedagogicamente começar com o horizonte do cidadão, mas pareceu para Strauss, como para Sócrates, ser o ponto de partida útil e natural para

¹⁹ Xenofonte, *Memorabilia* I.vi.13-14. O sublinhado é de minha autoria.

²⁰ “Liberal Education...”, p. 11.

o investigador filosófico. Essa socrática orientação prática de Strauss significava que nem todos os grandes escritos poderiam ser considerados de igual importância para o propósito da educação liberal. Parece haver mais do que brincadeira erudita na ocasional observação reputada à Strauss no sentido de que uma faculdade de artes liberais poderia ser fundada em torno de quatro livros: a *Ética* de Aristóteles, o *Tratado da Lei* de Tomás de Aquino, *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Kant e um texto não mencionado²¹. Esta observação foi feita no St. John's College, a principal faculdade de Grandes Livros dos Estados Unidos; foi lá que Leo Strauss passou os últimos anos de sua vida e morreu. Parecia uma pedra angular adequada para uma vida de pensamentos e escritos sobre Grandes Livros e então de defesa deles como sendo o principal meio de uma educação liberal.

Mas ainda é preciso entender por que Strauss defendeu o estudo dos grandes livros como o melhor modo de educação liberal. Parece haver duas razões, ou dois níveis de uma única razão. Strauss, como muitos outros, falou dos grandes livros e das grandes mentes como exemplos de excelência humana. A tarefa da educação liberal é atrair os alunos para tal excelência por meio de uma exposição adequada a ela. “Educação liberal”, Strauss escreveu aludindo evidentemente ao contexto contemporâneo, “lembra àqueles membros de uma democracia de massas que têm ouvidos para ouvir, da grandeza humana.”²²

A outra razão é evidente a partir de uma apreciação completa do que acontece ou pode acontecer quando um aluno teve uma exposição adequada às grandes mentes em seus escritos. Strauss afirma que os grandes livros devem ser estudados “com o devido cuidado”. Para ele, acima de tudo, isso significava que os grandes livros deveriam ser estudados com total atenção às importantes diferenças entre eles. É confrontando e trabalhando essas diferenças que a mente do aluno e do

²¹ Ted A. Blanton, “Leo Strauss”, *The College* (magazine of St. John's College) 25 (January, 1974), p. 3.

²² “What is...?”, p. 5, veja também p. 6.

professor é verdadeiramente atraída para a companhia das grandes mentes. Confrontado com as diferenças de tais mentes sobre os assuntos mais importantes, o aluno é afastado de algo como a experiência da doutrinação e é atraído para a filosofia. “Esse filosofar” de alunos e professores “consiste, de qualquer forma primeiramente, e de certa forma principalmente, em ouvir a conversa entre os grandes filósofos ou, de forma mais geral e mais cautelosa, entre as maiores mentes...”²³. Mas escuta passiva não era o que Strauss tinha em mente, embora ele insistisse tão lindamente que essa escuta que pode educar liberalmente “exige de nós a ruptura completa com o barulho, com a pressa, com a falta de consideração, com o baixo valor da Vanity Fair dos intelectuais e dos seus inimigos.”²⁴ Na verdade, é preciso algo mais do que passividade até mesmo para ouvir uma conversa, pois Strauss observou que nós, alunos e professores, “devemos provocar essa conversa”, pois “as maiores mentes proferem monólogos” que devemos transformar “em um diálogo”²⁵.

Parece razoável supor que as contribuições dos pupilos “mais experientes”, isto é, dos professores, são importantes para a fabricação desse diálogo. Essa contribuição também é necessária de várias e sutis maneiras porque o diálogo entre as maiores mentes produz “uma dificuldade tão grande que parece condenar a educação liberal ao absurdo”²⁶. Essa dificuldade foi revelada apenas em parte e é essencialmente a incapacidade dos alunos mais experientes (professores) e dos alunos menos experientes (alunos) de arbitrar as divergências entre as maiores mentes. Strauss colocou a dificuldade desta forma: “uma vez que as maiores mentes se contradizem sobre os assuntos mais importantes, elas nos obrigam a julgar seus monólogos; não podemos confiar no que

²³ “What is...?”, p. 7.

²⁴ “What is...?”, p. 8.

²⁵ A óbvia questão relacionada com os diálogos platônicos foi antecipada por Strauss quando ele observou que “as grandes mentes proferem monólogos mesmo quando elas escrevem diálogos. Quando olhamos para os diálogos platônicos observamos que nunca há um diálogo entre as mentes da mais alta ordem...” “What is...?”, p. 7.

²⁶ *Ibid.*

qualquer uma delas diz. Por outro lado, não podemos deixar de notar que não somos competentes para ser juízes”²⁷. Qualquer que seja a “credulidade” que possa estar envolvida na educação liberal, aqui fica claro que ela envolve uma desconfiança, envolve a filosofia, e essa é uma filosofia que “deve estar em guarda contra o desejo de ser edificante...”. Assim é que a “educação liberal, que consiste no intercâmbio constante com as maiores mentes, é um treinamento na mais alta forma de modéstia ... e ao mesmo tempo um treinamento em ousadia”²⁸.

Agora é possível apreciar o fato de que o entusiasmo de Strauss pelo relato de Xenofonte sobre Sócrates; lendo “tesouros que os sábios de outrora nos deixaram” é apenas um entusiasmo qualificado. Sócrates foi retratado falando tanto da importância de ensinar aos amigos todo o bem que puder, quanto de como ele e seus amigos, ao encontrarem algum bem na leitura, o extraíam e se faziam úteis uns aos outros. Ao comentar esta passagem de Xenofonte em duas ocasiões distintas, Strauss observou que este relato indica implicitamente que nem tudo naqueles livros de sábios era bom e que o relato era “defeituoso, pois não nos dizia nada sobre o que Sócrates fez sobre essas passagens ... as quais ele não sabia se eram boas”²⁹. Os comentários de Strauss refletem a preocupação de que o relato, da forma como feito, possa dar uma falsa imagem, levando a subestimar a dificuldade de pensar através dos elementos mistos, bons e ruins, presentes em grandes escritos, bem como levando a uma dificuldade ainda mais fundamental e mais grave que é saber reconhecer o bem. Strauss parecia preocupado que o relato, tal como está, pudesse revelar um Sócrates que não era filosófico em suas relações com os amigos. A educação liberal por meio do engajamento no diálogo das grandes mentes deve envolver o questionamento e o espírito questionador da filosofia; mas ela não poderia

²⁷ *Ibid.*

²⁸ “What is...?”, p. 8.

²⁹ Leo Strauss, *Xenophon’s Socrates* (Ithaca: Cornell University Press, 1972), p. 29. Também: “What is...?”, p. 6.

se deixar ser tocada pela nobre, ainda que elusiva, compreensão completa que a filosofia busca.

Como, então, combinar a crédula confiança do cavalheiro liberalmente educado com a cética desconfiança do filósofo? Como combinar a resolução das prementes questões do bem e do mal exigidas pelos liberalmente educados com a insatisfeita premência pela compreensão completa que marca o filósofo genuíno? Essas questões simplesmente trazem para o primeiro plano as tensões entre a cidade e a filosofia, a filosofia e a educação liberal e a educação liberal e a cidade. Os escritos de Strauss sobre educação liberal levam os leitores a essas questões. Ele não prescreveu normas ou regras para o que pode ser dado ou ensinado na educação liberal em oposição ao que deve ser questionado na filosofia; ele não afirmou de forma universal o que se pode esperar dos alunos e o que seria perturbador para eles; ele não deu uma linha clara e distinta de separação entre a educação liberal e a filosofia. Strauss deixou essas questões, como talvez devam ser deixadas, para serem trabalhadas de acordo com as habilidades e disposições do professor e do aluno dentro do contexto de cada experiência da educação liberal, de cada luta com as lutas das grandes mentes³⁰.

Para Strauss, então, os meios da educação liberal eram principalmente as obras de grandes mentes abordadas de uma certa

³⁰ Em uma versão anterior de “*What is Liberal Education?*” Strauss começava o discurso indicando que o seu conteúdo era constituído por um “alerta” e que os ouvintes, uma vez que tinham tido uma educação liberal, teriam a capacidade de evitar assumir este alerta como um “conselho de desespero” (veja Fletcher, ed., *Education for Public Responsibility*, p. 43). Parece que o alerta é constituído pela ênfase que Strauss dá às graves dificuldades filosóficas e aos desafios inerentes à educação liberal e que o alerta resulta em seu questionamento ou sua dúvida, direcionada a seus ouvintes, preocupado se eles realmente receberam uma educação liberal (lembre que este é um discurso de formatura). Mesmo assim, estes ouvintes não devem desesperar pois eles receberam o suficiente de uma educação liberal para que saibam que o que eles tem é bom, mesmo que não seja a íntegra do conhecimento e, logo, uma garantia da bondade que eles estão cientes. Talvez, contudo, a intenção de Strauss fosse indicar que eles não se desesperariam, pois a educação liberal fornece à pessoa perspectiva e, conseqüentemente, capacidade para aceitar as limitações humanas, especialmente limitações sobre a nossa própria capacidade de atingir o conhecimento completo.

maneira. Condições importantes para esta formação são as qualidades do professor e do aluno e o ambiente institucional em que estudam. Comparado com seus extensos comentários sobre os grandes livros e a abordagem adequada a eles, Strauss disse pouco explícita e diretamente sobre essas condições. Quando Strauss falou sobre o “cuidado adequado” com que se devem ler os grandes livros, ele explicitamente convocou professores (os alunos mais experientes dos livros) e alunos marcados pela *humildade* e *docilidade* perante as grandes mentes e pela *ousadia* e *independência* na avaliação de oposições e tensões. Ele também buscava uma disposição para o *cuidado*, a *seriedade* e a *honestidade* e o tipo de *habilidade intelectual* que permitisse a alguém se não necessariamente superar, o que seria raro de fato, mas pelo menos se envolver com o pensamento de grandes mentes. O aluno mais experiente, o professor, precisaria, via de regra, ser marcado por essas qualidades em maior grau, bem como pela apropriada “perceptividade e delicadeza” pela responsabilidade de líder do aprendizado liberal. À luz dessas qualidades necessárias para a educação liberal e sua variação de pessoa para pessoa, a melhor forma de educação liberal seria individual ou triádica, o aluno, o professor e os grandes livros. A educação para a sabedoria teria que ser um encontro pessoal para responder com sensibilidade e, portanto, corretamente, a perguntas sobre por onde começar e até onde tentar esticar ou ascender. Sócrates é conhecido por ter ensinado cada indivíduo como um indivíduo³¹. Essa educação liberal, preocupada com as almas daqueles que estão sendo educados, não pode ser, como disse Strauss, semelhante a uma indústria ou a uma máquina³².

Quando, em certa ocasião, Strauss falou de modo bastante explícito e direto sobre as condições da educação liberal, sua declaração foi notável

³¹ Aquilo que é exemplificado regularmente nos apontamentos dramáticos de Platão e de Xenofonte é explicitamente destacado por Xenofonte no começo do Livro IV da *Memorabilia*, onde Sócrates é reconhecido por ter havido seu método de acordo com a disposição da pessoa com a qual está travando uma conversa séria.

³² “Liberal Education...”, p. 25.

em alguns aspectos. Strauss começou com uma autorrevelação interessante, se não surpreendente para muitos:

Reconheço que a educação é, de certo modo, o assunto do meu ensino e da minha pesquisa. Mas estou quase exclusivamente preocupado com o objetivo ou fim da educação em seu melhor ou mais elevado sentido – da educação do príncipe perfeito, por assim dizer – e muito pouco com suas condições e seus comos. As condições mais importantes, parece-me, são as qualidades do educador e do ser humano a educar; no caso da educação mais elevada, essas condições são muito raramente preenchidas e não se pode fazer nada para produzi-las; as únicas coisas que podemos fazer em relação a eles são não interferir em sua interação e evitar tal interferência.³³

Quando Strauss afirmou que as qualidades necessárias para a forma *mais elevada* de educação muito raramente são encontradas e não estão ao alcance da criação humana, ele estava evidentemente falando da educação filosófica e da educação do príncipe-filósofo. Uma vez que a educação liberal é significativamente filosófica e uma vez que é preliminar à educação filosófica propriamente dita, ou seja, à vida de filósofo, seria de se esperar que o que Strauss disse sobre a raridade e a natureza dada das qualidades para as formas mais elevadas de educação fossem proporcionais ao grau de educação liberal. Essa conclusão é afirmada de modo direto no final do mesmo discurso em que Strauss advertia: “não devemos esperar que a educação liberal possa se tornar educação universal. Sempre será obrigação e privilégio de uma minoria”³⁴.

A intenção de Strauss, no entanto, ao observar que as qualidades necessárias para as formas superiores de educação estão além da criação humana, não deve ser entendida como um abandono romântico do esforço humano para *cultivar* a excelência humana. Muito do que Strauss disse em

³³ “Liberal Education...”, p. 9.

³⁴ “Liberal Education...”, p. 24.

ambos ensaios sobre educação liberal e ao longo de sua obra é indicativo do esforço extenuante que ele considerava necessário para tal cultivo ou aculturação. Dois comentários podem ajudar a esclarecer a intenção de Strauss ao dizer que “não se pode fazer nada para produzir” as qualidades necessárias e que “as únicas coisas que podemos fazer em relação a eles são não interferir em sua interação e evitar tal interferência”. Em primeiro lugar, Strauss quase imediatamente seguiu essa declaração com um exemplo de conselho que dá aos alunos de pós-graduação em relação ao ensino. Este conselho, frequentemente ouvido de Strauss, era “sempre presume que há um quieto aluno em sua classe que é muito superior a você na mente e no coração”. Strauss então explicava as implicações deste conselho da seguinte forma: “não tenha uma opinião muito elevada de sua importância, mas tenha a mais elevada opinião acerca do seu dever, da sua responsabilidade”³⁵. O exemplo de Strauss deixa claro quão seriamente ele assumiu a responsabilidade para com aquele tipo mais elevado raramente encontrado, a alma filosófica, que pode estar em nosso meio. Assim, Strauss, bem no início de seu “*Liberal Education and Responsibility*”, e antes de lidar com temas mais amplos, falou sobre o mais raro dos tipos humanos e a necessidade de a maioria responder a essa pessoa, especialmente no nível de educação superior, afastando-se e não interferindo.

O segundo comentário sobre a intenção de Strauss de colocar as condições críticas da educação além da *criação* humana envolve perceber que Strauss estava falando das condições para a educação durante os anos de faculdade e depois. Ele não estava minando o esforço humano nos primeiros anos de estudo em prol de *cultivar* as qualidades que mais tarde tornariam possível a educação liberal e filosófica. Além disso, mesmo com relação aos anos de faculdade e depois, Strauss disse que se espera que se “evite ... interferência” na interação do aluno qualificado e do professor qualificado. Prevenir tal interferência com a desafiadora, delicada e pessoal experiência da educação liberal e filosófica requer alguma

³⁵ “*Liberal Education...*”, p. 9.

consciência das forças que podem interferir ou que efetivamente interferem, bem como algum conhecimento sobre o ambiente de apoio para tal educação.

Strauss deu algumas orientações tanto no que diz respeito à preparação para a educação liberal, quanto em relação a um ambiente de apoio para esta e ainda para a educação superior. Não é de surpreender que Strauss parecesse apontar principalmente para um modelo grego de educação preparatória para a educação liberal. Além de fornecer as habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo, tal educação deveria consistir principalmente na “formação do caráter e do gosto”. “As fontes” para esta educação são os poetas³⁶. O gosto pelo belo estaria associado àquelas qualidades de caráter — por exemplo, honestidade, humildade e ousadia — que foram observadas acima como condições necessárias para a educação liberal. Strauss reconheceu que o genuíno refinamento de caráter e gosto exigidos para a educação liberal estava ameaçado pelas pressões do gosto comum e do conformismo em uma democracia de massas. Strauss escreveu corajosamente sobre essa preocupação em “*What is Political Philosophy?*”:

Também não podemos dizer que a democracia encontrou uma solução para o problema da educação. Em primeiro lugar, o que hoje se chama educação, muitas vezes não significa educação propriamente dita, isto é, a formação do caráter, mas sim instrução e treinamento. Em segundo lugar, na medida em que a formação do caráter é de fato pretendida, existe uma tendência muito perigosa de identificar o homem bom com o bom esportista, o companheiro cooperativo, o “cara comum”, isto é, uma ênfase exagerada em uma certa parte da virtude social e uma negligência correspondente acerca daquelas virtudes que amadurecem, isso se não florescem, em privacidade, para não dizer solidão: educando as pessoas para cooperar umas com as

³⁶ “Liberal Education...”, p. 11.

*outras em um espírito amigável, não se educam pessoas inconformadas, pessoas que estão preparadas para ficar sozinhas, lutar sozinhas, “rudes individualistas”.*³⁷

Strauss aparentemente também pensava que a educação religiosa muitas vezes desempenhava um papel importante na garantia da formação do caráter que era útil para a boa ordem política e a base para a educação liberal e filosófica. Ele falou em 1960 da “decadência da educação religiosa do povo” e acrescentou “me refiro mais do que ao fato de que uma grande parte da população não recebe mais nenhuma educação religiosa, embora na presente ocasião não seja necessário pensar para além desse fato”³⁸. É claro que, na visão de Strauss, a educação religiosa, mesmo quando recebida, havia perdido a ênfase central que outrora a caracterizava. Essa educação baseada na Bíblia havia buscado levar “cada um a se considerar responsável por suas ações e por seus pensamentos perante um Deus que o julgaria”³⁹. A morte dessa educação religiosa, pensava Strauss, criava uma “necessidade sentida” na sociedade contemporânea para a educação do caráter, que muitos consideravam ser um fato que chamava pela educação liberal. Strauss se questionava se certos proponentes da educação liberal, as vezes uma educação liberal bastante universal, compreendiam corretamente os problemas da época. Questionava ele: “nossa preocupação atual com a educação liberal ... não é devida ao vazio criado pela decadência do ensino religioso? Essa educação liberal destina-se a desempenhar a função anteriormente desempenhada pela educação religiosa? A educação liberal pode desempenhar essa função?”⁴⁰. Strauss acreditava que a democracia moderna – a concepção fundada por seus criadores – havia sido concebida para depender da

³⁷ Leo Strauss, “What is Political Philosophy?”, *What is Political Philosophy? and Other Studies* (Westport, Connecticut: Greenwood, 1973), pp. 37-38.

³⁸ “Liberal Education...”, p. 18-19.

³⁹ “Liberal Education...”, p. 15-16.

⁴⁰ “Liberal Education...”, p. 19.

educação religiosa do povo e da educação liberal dos representantes do povo. A decadência de ambas as formas de educação parecia explicar “a situação atual” da democracia de massas⁴¹.

Por maiores que fossem as forças e tendências que Strauss visse trabalhando contra a sólida educação de caráter, que era uma preliminar necessária para a educação liberal, havia desafios igualmente significativos aguardando o aluno bem preparado que chegasse a uma faculdade ou universidade para uma educação liberal. Para colocar a questão da forma mais positiva possível, Strauss estava ciente da ausência na educação superior do tipo de pessoa que pudesse ser um educador para a sabedoria. O que ele procurava nos educadores foi destacado no elogio que certa vez fez a Kurt Riezler, um colega dos dias de Strauss na New School for Social Research. Riezler, escreveu Strauss, era marcado pela “virtude da humanidade”.

*Seus interesses e simpatias estenderam-se a todos os campos de empreendimento humano digno. Ele poderia facilmente ter se tornado um estudioso notável em uma grande variedade de campos, mas preferiu ser um homem verdadeiramente educado a ser um especialista ... A atividade de sua mente tinha o caráter de emprego nobre e sério de lazer, não de trabalho árduo. E seus amplos interesses e simpatias nunca se separaram de seu senso de responsabilidade humana.*⁴²

Notável neste elogio é o “senso de responsabilidade humana”, liberdade do “trabalho forçado” e a liberdade da humanidade muitas vezes restrita do especialista. Strauss procurou por essas qualidades em educadores liberais e parecia achar que o ambiente das instituições educacionais não apoiava tais qualidades humanas.

⁴¹ “Liberal Education...”, p. 18.

⁴² Leo Strauss, “Kurt Riezler”, *What is Political Philosophy? and Other Studies*, p. 234.

Strauss escreveu especificamente acerca da “especialização cada vez maior, com o resultado de que a respeitabilidade de um homem passa a depender de ele ser um especialista”. Sua resposta pessoal, também instada a seus alunos e amigos, foi no sentido de que “nós somos realmente compelidos a ser especialistas, mas podemos tentar nos especializar nos assuntos mais importantes ou, para falar de maneira mais simples e nobre, na única coisa necessária”⁴³. À luz da visão de Strauss sobre o ponto de partida para a educação e do que está implicado no movimento em direção à sabedoria, fica claro que essa especialização “na única coisa necessária” dificilmente se assemelha à especialização normalmente encontrada na universidade moderna. A visão de Strauss, é claro, desafiava o igualitarismo radical entre matérias e disciplinas que permeia o ensino superior e que tornou a estrutura e a coerência curriculares um objetivo quase impossível em muitas instituições.

Strauss observou os efeitos do aumento da especialização não apenas nos educadores, mas também no que é vivenciado pelos alunos. Ele escreveu especificamente sobre a “educação científica” como estando “sob o risco de perder o seu valor para a abertura de horizontes e o aprofundamento do ser humano”. Ele então chamou a atenção para uma resposta curricular amplamente conhecida, mas totalmente inadequada, à especialização crescente.

O remédio para a especialização é, portanto, buscado em um novo tipo de universalismo – um universalismo que se tornou quase inevitável pela extensão de nossos horizontes espaciais e temporais. Estamos tentando expulsar a estreiteza da especialização pela superficialidade de coisas como cursos gerais de civilização ou pelo que tem sido apropriadamente comparado ao cinema interminável, como algo distinto de uma galeria de fotos, sobre a história de todas as nações sob todos os aspectos: econômico, científico, artístico, religioso e político. O gigantesco

⁴³ “Liberal Education...”, p. 23-24.

*espetáculo assim proporcionado é, na melhor das hipóteses, excitante e divertido; não é instrutivo nem educativo. Cem páginas – não, dez páginas – de Heródoto nos introduzem de modo imensuravelmente melhor na misteriosa unidade de singularidades e variedades nas coisas humanas do que muitos volumes escritos no espírito predominante em nossa época.*⁴⁴

Com essa declaração, Strauss revelou novamente sua visão sobre a capacidade dos grandes livros de educar de uma forma marcada tanto pela amplitude quanto pela profundidade.

Strauss estava obviamente preocupado com o fato de os educadores contemporâneos não conhecerem o lazer e a tranquilidade que permitiam uma investigação cuidadosa das obras das maiores mentes. Assim, lembramos, ele falou da educação liberal como exigindo de nós “a ruptura completa com o barulho, com a pressa, com a falta de consideração, com o baixo valor da Vanity Fair dos intelectuais e dos seus inimigos”⁴⁵. Então, em outro momento, ele falou da educação liberal como consistindo em “aprender a ouvir vozes mansas e baixas e, portanto, tornar-se surdo para os alto-falantes. A educação liberal busca a luz e, portanto, evita os holofotes”⁴⁶. Essas palavras sobre evitar os holofotes foram reimpressas na coleção intitulada “*Higher Education and Modern Democracy*”, onde também figurou um ensaio de Allan Bloom intitulado “*The Crisis of Liberal Education*”. Os comentários de Bloom sobre a universidade contemporânea parecem resumir as preocupações de Strauss.

A universidade tornou-se onipetente e sensível às necessidades da comunidade. Como tal, no entanto, é menos uma reserva para a contemplação silenciosa das questões permanentes que são frequentemente

⁴⁴ “Liberal Education...”, p. 23.

⁴⁵ Nota 26, acima.

⁴⁶ “Liberal Education...”, p. 25.

esquecidas na agitação dos negócios comuns e [para] a busca daquelas disciplinas cujo único propósito é a clareza intelectual sobre as coisas mais importantes, e mais um centro de formação de especialistas altamente qualificados. Essa mudança foi consagrada por uma transformação do nome: o que antes era a universidade tornou-se a multiversidade.⁴⁷

E, finalmente, daquelas qualidades que Strauss elogiou em Kurt Riezler e evidentemente buscou nos educadores, “o senso de responsabilidade humana” parece o mais difícil de encontrar e provavelmente é a chave, quando encontrada, para evitar os perigos de uma especialização estreita e de um apressado ritmo de vida “muito barulho por nada” no ensino superior. Essa afirmação só pode ser compreendida se prestarmos atenção ao que Strauss quis dizer com responsabilidade humana. Foi a análise de Strauss sobre o caráter predominante da modernidade que o levou a ver que a responsabilidade humana passou, em larga escala, a ser entendida como uma resposta aos padrões estabelecidos pela opinião pública. Strauss havia concluído que na filosofia moderna – Maquiavel e depois – “o fim da filosofia é identificado com o fim que é capaz de ser efetivamente perseguido por todos os homens”. Strauss explicou

Segue-se que, fazendo com que o propósito dos filósofos, ou mais geralmente, o propósito que essencialmente transcende a sociedade, colapse no propósito dos não-filósofos, faz-se com que o propósito dos cavalheiros colapse no propósito dos não-cavalheiros. A esse respeito, a concepção moderna de filosofia é fundamentalmente democrática. O fim da filosofia não é mais o que se pode chamar de contemplação desinteressada do eterno, mas o alívio do estado de homem.⁴⁸

⁴⁷ Allan Bloom, “The Crisis of Liberal Education.” *Higher Education and Modern Democracy*, p. 122.

⁴⁸ “Liberal Education...”, p. 19-20.

Mais tarde, na era moderna, até mesmo o alívio do estado de homem significando “saúde, uma vida razoavelmente longa e prosperidade” como representação de metas que derivavam de desejos objetivamente superiores é questionada. Strauss comentou

Uma vez que a ciência é então incapaz de justificar os fins para os quais busca os meios, ela é, na prática, compelida a satisfazer os fins que são buscados por seus clientes, pela sociedade à qual o cientista individual pertence e, portanto, em muitos casos pelas massas ... se olharmos então apenas para o que é peculiar à nossa época ou característica de nossa época, vemos apenas a interação do gosto das massas com alta eficiência, mas uma eficiência sem princípios estritamente falando. Os técnicos são, se não responsáveis, pelo menos são responsivos às demandas das massas; mas massas enquanto massas não podem ser responsáveis perante ninguém ou para alguém por alguma coisa.⁴⁹

Este é o mundo dos filósofos-cientistas ou simplesmente cientistas (com os filósofos vistos como irrelevantes) em que a “responsabilidade humana” assume novas dimensões. Essas novas dimensões significam que se trata de uma responsabilidade sem o padrão transcendente que deu sentido à concepção clássica de educação liberal defendida por Strauss. Nenhum padrão transcendente significa nenhuma aspiração além do convencional em cada sociedade e isso representa um colapso da tensão benéfica entre sociedade e educação liberal, e entre educação liberal e filosofia.

⁴⁹ “Liberal Education...”, p. 23.

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO LIBERAL E O MODELO GERMÂNICO DE UNIVERSIDADE

No que precedeu até aqui, a democracia moderna parece a vilã de um drama em que a educação liberal genuína é a vítima. Strauss chamou a atenção para as qualidades do aluno e do professor e, por consequência, para o ambiente da instituição que proporciona as condições primordiais para a educação liberal. Ele achava as condições contemporâneas esmagadoramente desfavoráveis à educação liberal e apontou a democracia de massas como causa e como sintoma (e, portanto, não como causa final) das condições desfavoráveis. A causa fundamental é, claro, o ataque moderno à possibilidade da filosofia no sentido clássico e a popularização desse ataque em um igualitarismo intelectual e moral que pode ser chamado de democracia de massas.

Strauss, no entanto, não se desesperou totalmente nessa situação, embora alguém pudesse ser falso em seus escritos sobre educação liberal para sugerir que era esperançoso ou otimista. Além disso, e isso é muito importante notar, Strauss não considerava a democracia e a educação liberal inimigos naturais pura e simplesmente. Em primeiro lugar, no espírito do apreço de Sócrates por Atenas, Strauss escreveu

Não podemos ser bajuladores da democracia precisamente porque somos amigos e aliados da democracia. Embora não nos seja permitido calar sobre os perigos aos quais a democracia expõe a si mesma e a excelência humana, não podemos esquecer o fato óbvio de que, ao dar liberdade a todos, a democracia também dá liberdade àqueles que cuidam da excelência humana. Ninguém nos impede de cultivar o nosso jardim ou de erguer postos avançados que podem vir a ser considerados por muitos cidadãos como salutarés à república e merecedores de lhe dar o seu tom. Desnecessário

*dizer que o esforço máximo é a condição necessária, embora de forma alguma suficiente, para o sucesso.*⁵⁰

Assim, Strauss chamou a atenção para o fato de que, pelo menos até certo ponto, a democracia contemporânea, em nome da liberdade, acomoda os seus e outros esforços para promover uma educação liberal clássica. Mas, então, ele também indicou que, se a educação liberal fosse mais do que tolerada em uma democracia, um grande esforço sem qualquer garantia de sucesso seria necessário.

Além disso, como Strauss deu a entender aqui e disse diretamente em outro lugar, a democracia moderna mais do que acomoda a educação liberal; ela requer tal educação para funcionar e sobreviver como originalmente pretendida. A democracia e a liberdade exigem líderes liberalmente educados, se não quiserem deslizar para a democracia de massas, para a licenciosidade e, finalmente, para a autodestruição. A frase de Strauss em seu primeiro escrito sobre educação liberal agora vem à tona. Lá ele falou da educação liberal como “a escada pela qual tentamos ascender da democracia de massas à democracia como originalmente concebida”⁵¹. A preocupação de Strauss com a educação liberal e sua relação com seu empreendimento maior é iluminada ao relembrarmos sua observação de que a “democracia liberal ... obtém suporte poderoso” de um modo pré-moderno de pensamento⁵².

Muitos, da esquerda e da direita, chamaram a atenção para as falhas e fraquezas da sociedade norte-americana. Ela é vista, em um momento ou outro, como sendo muito comercial, muito materialista, muito narcisista, muito igualitária ou muito desprovida de virtudes cívicas. Esta

⁵⁰ “Liberal Education...”, p. 24. Strauss também escreveu “que a democracia liberal ou constitucional se aproxima mais daquilo que os clássicos demandavam do que qualquer alternativa que é viável em nossa era”. Ver: “Restatement on Xenophon’s Hiero”, *What is Political Philosophy? and Other Studies*, p. 113.

⁵¹ Nota 4, acima.

⁵² Leo Strauss, “The Three Waves of Modernity”, in *Political Philosophy: Six Essays by Leo Strauss*, Hilail Gildin, ed. (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1975), p. 98.

não é a ocasião para olhar para essa vasta e muitas vezes deprimente literatura ou para tentar avaliar a justiça de várias alegações de deficiências. Aqui, a questão é simplesmente observar que muito poucos críticos apreciam e apontam os críticos anos de graduação universitária como um dos principais pontos passíveis de reforma na sociedade norte-americana. Independentemente de como se avalie a qualidade de vida ou o caráter moral da sociedade norte-americana, aqueles encarregados da educação dos universitários norte-americanos estão, talvez mais do que quaisquer outros, em um ponto crucial, um ponto de alavancagem máxima, no que diz respeito a toda a sociedade. Nos últimos anos da adolescência e primeiros anos da idade adulta, os líderes de quase todos os setores significativos dos Estados Unidos, mídia, negócios, direito, entre outros, vão para a faculdade. Esses anos de faculdade são anos críticos para o desenvolvimento humano e principalmente para os aspectos intelectuais e morais do desenvolvimento. Não é descabido atribuir boa parte da culpa de uma sociedade falha a uma educação falha, especificamente aos educadores encarregados de moldar e orientar uma fase crítica no desenvolvimento dos líderes da sociedade. Leo Strauss tinha uma boa percepção do papel vital e crítico que a educação liberal poderia desempenhar com relação à qualidade e estabilidade geral da democracia norte-americana.

Duas observações adicionais sobre o esforço de Strauss para voltar a democracia para a educação liberal são necessárias. Em primeiro lugar, como Jefferson, Strauss encorajou o desenvolvimento e o surgimento de liderança em uma aristocracia natural. Strauss escreveu que a maneira de passar da democracia de massas para a democracia como originalmente pretendida era fundar, por meio da educação liberal, uma aristocracia dentro da sociedade de massas democrática. Sem subestimar as importantes diferenças entre Strauss e Jefferson sobre a natureza da educação liberal, parece útil observar que tanto Jefferson quanto Strauss não viam a educação liberal como universal ou para todos, mas ainda assim ambos estavam cientes de que muitos que ainda poderiam se beneficiar da educação liberal não foram tocados por ela em seus tempos

por falta de material ou outras condições necessárias à essa educação. O ponto é que cada um pensou que muito deveria ser feito para reformar a educação e ampliar as oportunidades de educação liberal antes que se atingissem os limites do liberalmente educável nas sociedades que conheciam.

Uma segunda observação diz respeito à acusação frequentemente ouvida de que pessoas educadas humanisticamente são conhecidas por serem indecentes e inimigas da democracia constitucional. Os casos citados variam desde líderes nazistas até a acusação contra revolucionários de organizações como a *Students For a Democratic Society*. Deve ser suficiente dizer que essa acusação e quaisquer exemplos citados muitas vezes falham em distinguir entre o efeito decorativo do aprendizado humanístico e a experiência rigorosa da educação liberal conforme descrita por Strauss.

Strauss, no entanto, abordou casos mais difíceis do que o tipo em discussão trazido aqui. Ele citou Marx, “o pai do comunismo”, e Nietzsche, “o avô do fascismo”, como sendo “educados liberalmente em um nível que não podemos nem imaginar aspirar”. Aqui Strauss pode ter errado pela sua generosidade para com esses adversários eruditos, mas passou a argumentar que suas falhas nos ajudaram a entender novamente uma porção de sabedoria (isto é, nos ajudaram a uma educação liberal mais completa em certo aspecto). À luz dessas falhas, é mais fácil ver, de acordo com Strauss

que a sabedoria não pode ser separada da moderação e, portanto, entender que a sabedoria requer lealdade sem hesitação a uma constituição decente e até mesmo à causa do constitucionalismo. A moderação nos protegerá contra os perigos gêmeos das expectativas visionárias da política e do desprezo desumano pela política. Assim, pode novamente tornar-se verdade que todos os homens educados liberalmente serão homens politicamente moderados.

*É dessa maneira que os educados liberalmente podem novamente ser ouvidos até mesmo no mercado.*⁵³

Nas primeiras páginas de “*Natural Right and History*”, Strauss refletiu sobre o atual domínio nos Estados Unidos e no Ocidente do pensamento alemão de um período anterior ao século XX. Ele apontava a ironia no fato de que esta não era “a primeira vez que uma nação, derrotada no campo de batalha e, por assim dizer, aniquilada como ser político, havia privado seus conquistadores do mais sublime fruto da vitória, impondo-lhes o jugo de seu próprio pensamento”⁵⁴. O jugo destrutivo que Strauss tinha em mente era um relativismo, emergido do positivismo ou do historicismo, que atacava a própria base do direito natural e, portanto, o fundamento da tradição política norte-americana. Alguém seria excessivamente otimista em dizer que atualmente esse jugo foi quebrado, mas muitos desenvolvimentos, incluindo a força dos pensamentos e dos ensinamentos de Leo Strauss, trabalharam para conter a disseminação e o domínio desse relativismo, seja em sua forma “intelectual”, sejam em formas casuais.

Entretanto, a esperança de reviver e estender a educação liberal requer mais do que ter o melhor argumento contra várias formas de relativismo. Requer estruturas de apoio e um ambiente informado por uma compreensão adequada da educação liberal e das suas condições. As universidades norte-americanas e, indiretamente, suas faculdades foram, contudo, em grande parte moldadas pelo modelo das grandes universidades alemãs do século XIX⁵⁵. Isso foi explicitamente verdadeiro para aquela grande universidade de Chicago que abrigou e encorajou Leo

⁵³ “Liberal Education...”, p. 24.

⁵⁴ Leo Strauss, *Natural Right and History* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), p. 2.

⁵⁵ Para uma história selecionada e uma análise da emergência da universidade moderna ver: Charles Wegener, *Liberal Education and the Modern University* (Chicago: University of Chicago Press, 1978). Para o impacto do modelo de universidade alemã nos *colleges de liberal arts* norte-americanos e uma defesa da missão tradicional destes ver: Earl McGrath, *Values, Liberal Education and National Destiny* (Indianapolis: Lilly Endowment, 1975).

Strauss por tanto tempo. As universidades alemãs passaram para os Estados Unidos suas ambições de conhecimento cada vez mais especializado e o conseqüente progresso das ciências, e também passaram as estruturas para sustentar esse empreendimento. Essas eram as “comunidades” intelectuais que desenvolveram as ideias que tanto incomodavam Strauss. Essas eram as “comunidades” intelectuais tão notórias por seu intenso individualismo, rivalidade pessoal e ausência de virtude cívica⁵⁶. Leo Strauss nunca escreveu sobre uma ampla reforma das universidades. De fato, parece que ele via esse caminho de reforma como sem nenhuma esperança, de modo que conscientemente manteve suas recomendações específicas para os “modestos, pertinentes e práticos” programas de cursos de emergentes os professores de todas as disciplinas para ensinar com ênfase e abordagem que encorajassem “tudo o que amplia e aprofunda o entendimento” em oposição ao que, na melhor das hipóteses, “não pode, como tal, produzir mais do que uma eficiência estreita e sem princípios”⁵⁷.

Leo Strauss era nisso, como em todos os assuntos, um ícone do programa de curso “modesto, pertinente e prático”. Mas ele também era aquele que pedia o “esforço máximo” em juntar-se a ele em iniciativas “salutares à república” e merecendo dar a ela o seu tom. Esses esforços deveriam ser direcionados para inspirar uma educação liberal genuína. Esta foi sua ação salutar para a democracia norte-americana, bem como para a excelência humana. Se Leo Strauss nunca tivesse escrito sobre educação liberal e explicado sua natureza, seus meios e condições, seus alunos ainda seriam capazes de reconhecer a verdade da afirmação de Strauss quando confessou que “a educação é, em certo sentido, o assunto do meu ensino e minha pesquisa”. E seus alunos – ou seja, aqueles que o ouviram direta ou indiretamente e procuraram ouvi-lo – sabem que seu exemplo e seu ensino exigiam atenção e esforços para uma educação

⁵⁶ Para um exame do “fracasso da universidade alemã” que se caracteriza pela negligência para com a educação e o auto-centrado, na melhor das hipóteses amoral e fragmentado modo de vida, ver: Frederic Lilge, *The Abuse of Learning* (New York: Macmillan, 1948).

⁵⁷ “Liberal Education...”, p. 19.

liberal. Em uma situação em que o tom e a estrutura do ensino superior são definidos em grande parte pelo modelo da universidade de pesquisa alemã adaptada de certa forma aos requisitos da democracia de massas, esses esforços para a educação liberal precisam ser grandes, constantes e, é claro, prudentes.

Referências

NICGORSKI, Walter. Leo Strauss and Liberal Education. *Interpretation: A Journal of Political Philosophy*, XIII (May, 1985), p. 233-250.

Data de registro: 27/02/2023

Data de aceite: 04/10/2023