

ARTIGO 1

TEMA: *EDUCAÇÃO*

Educação dos excluídos: dádiva ou dívida?

Renato José de Oliveira

RESUMO

Este artigo discute dois modos diferentes de se compreender a educação inclusiva. O primeiro, defendido por Comênio e por alguns pedagogos cristãos do século XVII, concebe a educação como dádiva para os excluídos. O outro considera a exclusão educacional como dívida que o homem ocidental deve saldar se deseja construir um mundo cuja humanização requer, para o seu desenvolvimento, uma reciprocidade positiva e o emprego de práticas dialógicas.

ABSTRACT

This paper focuses two different ways of understanding inclusive education. The first one, which was defended by Comenius and other Cristian pedagogues of the seventeenth, conceives education as a gift to excluded people. The other one considers educational exclusion as a debt which western man has to settle if he wants to built a world whose humanization requires dialogical procedures and a positive reciprocity to be developed.

Introdução

No curso da história ocidental a cultura e a educação têm sido privilégio de poucos. Segundo o ensaísta, crítico literário e filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1941), a cultura é um campo marcado por aspectos contraditórios. À versão tradicionalmente aceita de que o legado cultural da humanidade é serenamente transmitido de geração em geração ele opõe uma outra, que procura salientar o fato de que nos processos de produção da cultura, muitos foram os que ficaram de fora: “Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais” (Benjamin, 1986, p. 225).

Não se trata, aqui, de rejeitar os legados grego, romano, cristão ou burguês, mas de colocar-se um pouco na contramão de uma narrativa que contempla apenas o ponto de vista dos vencedores, daqueles que fizeram a história passar por suas realizações. A abordagem benjaminiana chama, portanto, a atenção para a amplitude dos mecanismos de exclusão que desde os tempos mais remotos têm gerado uma legião de espezinhadados: mulheres, pobres, portadores de deficiência, enfim, todos aqueles cuja existência afrontava e afronta de algum modo as regras e os padrões estabelecidos como normais.

Situando a discussão nos marcos da modernidade, buscaremos mostrar, primeiramente, que as poucas vozes que se levantaram em defesa da ampliação das oportunidades educacionais dos excluídos o fizeram inspiradas por sentimentos de comiseração. Comênio e alguns poucos pedagogos cristãos do século XVII consideravam a educação e a cultura como dádivas que os senhores de bem deveriam ofertar aos menos privilegiados. Em seguida, argumentaremos em favor da tese de que a formação plena (intelectual, moral, física e estética) de todos os homens corresponde a uma imensa dívida de humanização para com aqueles que foram e têm sido marginalizados pelos mais diferentes tipos de preconceito e discriminação.

Direito à Educação: a mais bela dádiva da cristandade

Tendo vivido em uma época marcada por muitas mudanças, como por exemplo a liberdade de interpretação das Sagradas Escrituras, fomentada pelos reformadores cristãos¹, ou o advento da moderna manufatura, quando começava a se instalar a racionalização da atividade produtiva, ou ainda os novos métodos de investigação da natureza preconizados por Francis Bacon, Comênio (1592-1670) foi uma voz quase solitária em seu tempo. Defendendo de forma veemente a escola como *locus* fundamental da educação do homem e lançando as bases da pedagogia moderna², esse bispo da Morávia (região que atualmente pertence à República Tcheca) sintetizava seus ideais educativos na máxima “Ensinar tudo a todos”.

À primeira vista, uma afirmativa desse gênero pode parecer utópica ou mesmo extremamente pretensiosa. Para Comênio (1997, p.95), porém, o “tudo” não significava o conjunto de saberes relativos a todas as ciências e artes e sim os fundamentos, os princípios que permitiriam ao homem se colocar no mundo não apenas como espectador, mas sobretudo como ator.

Formar o bom cristão, sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas era o objetivo central da educação comeniana, que deveria contemplar os ricos, os pobres, as mulheres e os portadores de deficiências, desde que não fossem, segundo o senso comum da época, criaturas monstruosas. O argumento central de Comênio se sustentava na crença de que Deus, em sua infinita bondade, colocara a redenção ao alcance da maioria dos seres humanos, mas para tanto era necessário educá-los convenientemente. Em outras palavras, para o autor, negar oportunidades educacionais era antes ofender a Deus do que aos homens. Seu discurso estava, portanto, voltado para os reis, príncipes, magistrados e autoridades eclesásticas responsáveis pelos destinos dos que se achavam sob seu poder de mando.

Comênio não pretendia questionar a hierarquia social do mundo em que vivia. Sua convicção era a de que uns deveriam governar, mas não de forma coerciva, e outros ser governados, embora não de forma subserviente:

A quem um dia caberá governar outros (...), a estes, mais do que a ninguém, é necessária a educação profunda na sabedoria, assim como os guias precisam ter os olhos treinados, e os intérpretes a língua, a trompa precisa ser capaz de tocar, e a espada de cortar. Do mesmo modo, os súditos precisam ser iluminados, para que saibam obedecer com prudência aos que comandam com sabedoria: não por obrigação e com servil obséquio, mas de bom grado e por amor à ordem (*idem, p, 76*).

Os sentimentos de respeito aos governantes e demais mandatários são típicos do conformismo cristão, que prega uma ética baseada na aceitação de que a igualdade plena entre os mortais só é cabível na cidade celeste. No mundo terreno valem as prerrogativas e leis estabelecidas pelos homens. Todavia, para bem adorar a Deus não podem haver distinções, mesmo que as tradições seculares as autorizem. Desde a Grécia homérica o papel reservado à mulher, por exemplo, é o de gerenciar o lar e cuidar dos filhos. Em vista disso, dar à menina a mesma educação que era dada ao varão soava como algo inteiramente absurdo. Comênio não era defensor de uma redefinição dos papéis sociais de cada sexo, mas valendo-se do argumento de que muitas vezes Deus escolheu mulheres para bem aconselhar reis e príncipes, sublinhava a importância de não abandoná-las ao descaso em termos educativos:

(...) não defendemos a instrução das mulheres para induzi-las à curiosidade, mas à honestidade e à bem-aventurança. Sobretudo com relação às coisas que lhes convêm saber e obrar: para administrar bem a casa e para promover seu próprio bem, o do marido, dos filhos e de toda a família (*ibid, p.92*).

No discurso comeniano é freqüente o uso de analogias. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) salientam que tal recurso argumentativo goza de instabilidade, ou seja, pode tanto cumprir o objetivo buscado (a adesão do interlocutor) quanto gerar o efeito oposto. Ao visar a transferência de significado de uma relação bem conhecida e aceita para outra cujo mérito se deseja provar, a analogia corre o risco de ser denunciada como artifício, engodo ou mesmo falta de bom senso. Isso pode ser observado quando Comênio compara os portadores de deficiências, sobretudo os que sofrem de algum retardamento mental, a vasos furados que não podem armazenar água. A despeito de serem incapazes de desempenhar as funções para as quais foram concebidos, estes adquirem melhor aspecto quando limpos com frequência. Do mesmo modo, “também os imbecis e estúpidos, mesmo que não progridam nas letras, tornam-se não obstante mais civis nos costumes e aprendem a obedecer às autoridades civis e aos ministros da igreja” (Comênio, *op. cit.*, p. 90).

Sob um ponto de vista contemporâneo, a analogia do bispo morávio é marcada pelo preconceito: o portador de deficiências mentais está sendo tratado como ser de segunda categoria, inferior ao homem normal. É digno de pena e, como os demais excluídos, merecedor de uma dádiva, a educação, que pode torná-lo um pouco melhor do que seria se permanecesse para sempre nas trevas da ignorância. Já sob um ponto de vista típico da época, o mesmo argumento poderia ser taxado de ridículo, pois o melhor destino a dar aos vasos inúteis seria, sem dúvida, o esquecimento. Por isso, para que se preocupar com os retardados? Por que colocá-los em escolas, desperdiçando tempo e recursos que poderiam reverter em benefício de pessoas sadias?

Podemos concluir que vista como dádiva, a educação dos excluídos não tem perspectivas muito promissoras. Portanto, não seria o caso de concebê-la como parte de uma grande dívida contraída pela sociedade ocidental?

Uma dívida de humanização

Kant (1989) afirmava que o homem só se torna homem por meio da educação, posto que quando se acha isolado no mundo, ele é apenas mais um ser da natureza, não conseguindo superar a animalidade e conquistar a liberdade que lhe permite se instituir como ser moral. Para o filósofo alemão, a educação carrega consigo o compromisso ético de preparar o homem para viver em sociedade, portanto é tarefa que compete a todos, não só aos pais e familiares do educando, mas a todo o corpo social.

A concepção kantiana, desenvolvida na esteira do iluminismo oitocentista, fala de um homem genérico, de um sujeito de razão que sobrepuja tanto a condição de criatura regida pelas necessidades biológicas quanto pelas vicissitudes e contingências da vida cotidiana. O ser moral que a educação deve formar é aquele que age segundo a consciência do dever, isto é, visando o que é melhor para a humanidade e não o que circunstancialmente se apresenta como mais vantajoso para sua vida pessoal. O critério norteador da conduta se converte, então, em imperativo: fazer com que a própria vontade reflita os princípios de uma legislação universal (Kant, 1985).

O universalismo proposto por Kant esbarra em questões concretas que remetem o homem genérico à situação real de homem de carne e osso, sobre o qual recai inúmeras vezes o peso das discriminações e dos preconceitos. Os valores universais – O Bem, O Belo e O Justo – são objetos de fácil acordo, pois a grande maioria das pessoas afirma buscá-los. Todavia, conforme observam Perelman e Olbrechts-Tyteca (*idem*), as controvérsias aparecem logo que se começa a discutir o conteúdo concreto desses valores. Em outras palavras, o que está sendo compreendido por bom? Que parâmetros regulam a beleza? Quais critérios são realmente justos?

O que à primeira vista parecia simples torna-se extremamente complexo, já que os valores ditos universais não se descolam das visões de mundo dos sujeitos que os invocam. Por isso, é preciso considerar os contextos histórico-sociais em que aquelas se forjaram. A menos que se apele a um absoluto (Deus, o Estado ou a Razão) que fixe para sempre o conteúdo dos valores universais, a universalidade deve ser encarada como construção *a posteriori*, isto é, levada a cabo pelos homens no curso da sua existência social.

Nestes termos, o processo de humanização – entendido como condição universal de desenvolvimento pleno (intelectual, moral, físico, estético) do indivíduo – é antes um projeto, um “algo” cuja realização exige o deslocamento e a transcendência em relação a formas de pensar, agir e relacionar bastante cristalizadas. No mundo ocidental, os conceitos de homem (o guerreiro vitorioso, o cidadão participante das *ekkesias*,³ o bom cristão, o burguês empreendedor) têm sido expressão das identidades dominantes, as quais ditam o que vale e o que não tem significância. Tudo aquilo que reflete o mesmo, o semelhante, o comum, enfim, que realça a identidade, é validado enquanto o outro, o dessemelhante, o incomum, em síntese, a alteridade, é marginalizado.

A grande dívida de humanização, na qual a educação dos excluídos se insere, resulta do silenciamento das alteridades (a mulher como sujeito pensante, o deficiente físico como indivíduo capaz etc.) promovido pelas identidades que se impuseram como dominantes. E o silêncio reina toda vez que o diálogo é suprimido pela violência (física, verbal, simbólica) praticada pelos que vêem a si mesmos como espelho da verdade.

Dialogar significa pôr em confronto os *logoi*, isto é, as diferentes razões que alimentam os sistemas de valores, hábitos e crenças. Tais razões não são desencarnadas, não pairam acima dos homens e das coisas; pelo contrário, são compostas por raciocínios mas também por paixões e interesses múltiplos. Somente o debate – e não a eliminação deste em nome de concepções que se afirmam como as únicas cabíveis – pode promover a mútua fecundação das diferenças, não para homogeneizá-las, mas para engrandecer os sujeitos humanos, situando concretamente o exercício do que chamamos liberdade:

Apenas a existência de uma argumentação que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual.

(Perelman & Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, p. 581)

A educação só pode se tornar uma atividade humanizadora se deixar de contemplar apenas as elites, ou seja, os mais ricos, os mais capazes, os mais bem constituídos, os mais inteligentes, etc., e passar a incluir aqueles que historicamente têm constituído o outro indesejável, aquele que não possui tais qualificativos. Humanizar-se, portanto, não é estender a mão ao diferente em sinal de benevolência (como desejava Comênio), mas estabelecer um contexto relacional em que a reciprocidade seja algo efetivamente praticado, vivido.

Quando falamos em reciprocidade, temos por perspectiva algo que vai além da negatividade expressa pela máxima “não fazer ao outro aquilo que não desejamos que seja feito contra nós”. Tal princípio, embora seja um mecanismo de regulação importante, põe em destaque o “não fazer”, por isso não constrói. Atua como freio das ambições humanas mas não desenvolve a relacionalidade necessária à humanização. A reciprocidade “positiva” é aquela em que a máxima assume, por exemplo, a forma: “fazer ao outro o que gostaríamos que ele fizesse conosco”. Mas para fazer algo é preciso colocar-se em relação com o outro, penetrar em seu mundo, conferir às suas aspirações o caráter de fala a ser considerada como objeto de reflexão e não apenas como objeto de uma concessão benevolente.

Não se trata, portanto, de postular um dever-ser abstrato como no caso do sujeito racional kantiano e sim de apostar em um vir-a-ser construído por sujeitos cujas crenças e valores não precisam ser os mesmos, mas seguramente não podem se configurar em universos incomunicáveis, separados por um vazio de animosidade e discriminação.

Conclusão

O projeto de humanização aqui defendido e situado como dívida contraída pelo homem ocidental no curso da história pode parecer utópico. De certo modo, considerando o sentido etimológico do termo (lugar não existente), e o fato de que todo projeto se acha sempre em vias de construção (pois do contrário seria obra acabada), ele é uma utopia. Mas, na medida em que toma o homem real, concreto, movido por paixões e interesses – e não um tipo idealizado – como seu sujeito construtor, esse projeto não prevê a redenção da humanidade; aposta, outrossim, na viabilidade de se fazer um mundo mais fraterno e menos hostil.

Notas

1. O termo se refere aos movimentos reformadores da fé Cristã, levados a cabo no século XVI por homens como Martinho Lutero, João Calvino e outros.
2. A concepção da escola como instituição que realiza um trabalho pedagógico regido por planejamentos, em horários fixos, segundo metodologias de ensino apropriadas e desenvolvidas por pessoas devidamente formadas para a finalidade de educar (professores) é, sem dúvida, um legado de Comênio.
3. O termo se refere às assembleias de cidadãos que, em várias cidades gregas, se constituíram nas instâncias máximas de decisão política. Em Atenas, por exemplo, as mulheres, os escravos e os estrangeiros não tinham direito de participação.

Bibliografia

1. BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1986.
2. COMÊNIO, João Amos. A didática magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
3. KANT, Immanuel. Critique de la raison pratique. Paris: Gallimard, 1985.
4. _____. Réflexions sur l'éducation. Paris: Vrin, 1989.

5. _____ PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

*Renato José de Oliveira é professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, doutor em educação pela PUC-RJ, autor do livro *Utopia e razão* (Eduerj, 1998) e co-autor do livro *Ciência(s) da Educação* (DPA, 2000) em parceria com o Professor Tarso Bonilha Mazzotti.*