

DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA*

Renato José de Oliveira

Doutorado em Educação - PUC/RJ

Professor Assistente do Depto. de Fundamentos da Educação da FACED - UFJF/MG

RESUMO

Este artigo discute o problema do direito à educação, relacionando-o com os diferentes compromissos ético-políticos assumidos pelos homens em determinados contextos históricos. A proposição de Kant, segundo a qual a educação tem por função conduzir o homem da natureza à liberdade, é analisada e confrontada com a dicotomia existente entre a formação do homem como ser genérico e como indivíduo comum, sujeito a muitas formas de discriminação.

O autor pretende ainda mostrar que no momento atual é importante defender o direito a uma educação pluralista, a qual deve ter por base novos compromissos ético-políticos, capazes de permitir tanto a superação dos valores éticos tradicionais (os quais estabelecem claramente a distinção entre bem e mal) quanto do relativismo axiológico.

DIREITO À EDUCAÇÃO — ÉTICA — POLÍTICA — DISCRIMINAÇÃO — PLURALISMO

ABSTRACT

RIGHT OF EDUCATION: AN ETHICAL-POLITICAL ISSUE. This article discusses the right of education and its relations with different ethical-political engagements assumed by men in certain historical contexts. Kant's proposition which takes education as a way of guiding man from nature to freedom is analysed and contrasted with the dichotomy between the formation of man as a generic being and his formation as an ordinary man, exposed to many forms of discrimination.

The author also intends to show that nowadays it is important to defend the right of having a pluralistic education based on new ethical-political engagements, able to permit the surpassing of traditional ethical values (which clearly fix the difference between good and evil) as well as the surpassing of axiological relativism.

* Este artigo foi escrito a partir do trabalho de pesquisa em curso para a elaboração da Tese *Ética, Política e Razão: pensando a formação do homem contemporâneo*, no Departamento de Educação da PUC-RJ, sob orientação do professor Leandro Konder.

A afirmação feita por Kant (1989) de que "o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação" sugere que ser educado é um dos direitos fundamentais do animal humano. Uma vez no mundo, todo indivíduo tem diante de si o desafio de superar a condição natural que o limita, isto é, deve transcender à animalidade para conquistar a liberdade e instituir-se como ser moral. A partir daí é possível destacar que a ação educativa assume como compromisso ético genérico a preparação do homem para um futuro mais promissor que aquele representado pela simples existência biológica. O caso das meninas encontradas na Índia em 1920 (Aranha, 1993. p.5), vivendo entre lobos, é bastante significativo quanto a isso. Traços elementares de humanidade como o ato de rir ou chorar não faziam parte de suas histórias de vida, marcadas inclusive pelo desconhecimento do andar ereto, característico dos seres bípedes.

Para Kant, porém, o problema se torna agudo pelo fato de o ser humano não trazer em si disposições acabadas para realizar o bem, sendo preciso encaminhá-lo para esse fim. Afinal, segundo suas palavras, o homem "não é senão o que a educação faz dele". O determinismo presente nessa segunda afirmação, que segue a anteriormente citada, não se situa nos marcos de uma visão empirista da natureza humana (o homem como *tabula rasa*), a qual Kant critica, mas não deixa de estar fundado sobre constatações empíricas que apontam para a existência de uma inclinação para o mal, subjetivamente presente em todo homem:

Ora, que uma tendência perversa deste gênero deva estar enraizada no homem, isso é um facto, de que podemos prescindir de dar uma prova formal, dada a multidão de exemplos que falam por si, que a experiência das ações humanas nos apresenta. (Kant apud Vancourt, 1987. p.95)

Entende-se, então, que a educação deve dar ao homem condições para que possa conviver entre iguais, tornando-se sujeito de direitos e deveres. Mas de que homem efetivamente se trata? Do ser genérico, abstraído das diferenciações concretas estabelecidas pelos próprios homens entre si? Ou do indivíduo mortal, de carne e osso, para quem muitas vezes essas diferenciações se traduzem em discriminações?

A questão do direito à educação não se descola, portanto, do tipo de compromisso ético-político que os homens estabelecem entre si, variando conforme a época e a sociedade tomada como objeto de discussão. Sem pretender historiar cronologicamente o tema, busco, por meio de alguns recortes histórico-filosóficos, elementos que permitam ampliar a reflexão, situando, por fim, a necessidade de construir alternativas que superem as limitações com as quais ele hoje se defronta.

DO DEVER DE BEM GOVERNAR AO PRAZER DO LIVRE PENSAR

O bem, como algo que possui um contrário absoluto, o mal, responsável por tudo quanto é danoso ao homem, tem raízes na cultura judaico-cristã. Os dez mandamentos divinos traçam nitidamente as fronteiras entre o certo e o errado, indicando sempre em primeiro lugar o que *não* se deve fazer: não roubarás, não matarás, não desejarás a mulher do próximo etc. Na cultura grega, porém, o significado do bem era bastante distinto, representando, para Sócrates, o estado em que o ser do homem se coloca em harmonia plena com o cosmos, a *eudaimonia*.

Platão, por sua vez, considerava o bem como forma ideal perfeita cujas sombras ou simulacros se faziam projetar sobre o mundo dos homens. Para alcançá-lo, seria preciso trilhar a via do conhecimento, realizando um movimento de ascese que libertaria o espírito humano dos erros e ilusões proporcionados pela opinião (*dóxa*) ao elevá-lo ao mundo da clareza e da verdade (*epísteme*). Nesse processo a educação tinha importância crucial, devendo suprir as necessidades do corpo e da alma, pressupondo, então, a aprendizagem da ginástica, da música, da retórica, das matemáticas e, por fim, da dialética. O indivíduo assim formado estaria pronto para cumprir com o mais alto dever de cidadania, ou seja, governar a *pólis*. O direito a sair das sombras, a tornar-se sábio, encontrava seu fundamento ético-político no compromisso de usar o conhecimento em benefício dos governados, ficando agora o cidadão governante a serviço do Estado como antes este estivera a seu serviço, educando-o.

Entretanto, a metafísica platônica se assentava sobre o princípio de eunomia, segundo o qual cada indivíduo detinha um lugar de direito na sociedade. Nessa visão, a *pólis* se constituía em universo composto por partes distintas, harmonizadas entre si a partir de uma ordem hierárquica. Tal harmonia, semelhante à existente em um acorde musical, pressupunha a acomodação entre os conflitos de interesse, não sendo o respeito à hierarquia entendido como algo imposto, mas naturalmente aceito pelo coletivo de cidadãos. Conscientes de que a cada um se achava reservada uma fração de poder conforme as suas virtudes, os homens não teriam por que se desentender, reconhecendo que a tarefa de bem governar não poderia caber a qualquer um. É o que sugere a fábula contada pelo personagem Sócrates no livro III da *República*, no qual é dito que apenas os que tiveram ouro misturado à substância constituinte de suas almas possuem o poder inato de mando. Só eles, após terem passado por um processo educativo judiciosamente dirigido, saberiam e deveriam governar, constituindo-se no que Platão chamava de reis-filósofos.

Sob um ponto de vista moderno, o compromisso ético-político da educação platônica é criticado não só pelo idealismo (o bem como forma ideal perfeita), como pelo elitismo, presente na concepção de que o mais sábio é quem melhor governa. Autores como

Dandurand e Ollivier (1993) encontram aí as raízes das relações saber-poder que têm fundamentado a exclusão social ao longo da história:

Invocando Platão, não podemos deixar de lembrar o desdobramento do discurso que ele propõe para assegurar a gestão da cidade: a nobre mentira que toma a forma de uma fábula capaz de assegurar a adesão dos cidadãos (...) Sobretudo, será necessário explicar com simplicidade e tornar legítima a repartição desigual dos cidadãos na inevitável divisão social do trabalho. (p.382)

Entretanto, é preciso dizer que os críticos modernos freqüentemente não se dão conta de que o elitismo platônico, embora discriminatório por não assegurar o direito à plena educação para todo e qualquer homem, não visava garantir papéis dirigentes para quem quer que fosse em função da fortuna ou posição social ocupada. Conforme assinala Pessanha (1994. p.82), Platão não distinguia, *a priori*, os indivíduos que poderiam ser ensinados daqueles que não poderiam. Isso fica patente no *Mênon*, em que Sócrates, pelo método dialógico, se revela capaz de levar um escravo a resolver um problema de geometria enquanto seu amo não conseguira fazê-lo.

Outro ponto importante a ressaltar é o fato de que, em seu Estado ideal, Platão prevê a possibilidade de a mulher vir a ocupar as funções de governo. Assim sendo, sua alma não pode ser nutrida de modo diferente da masculina, não cabendo, portanto, dar a ela educação diferente da destinada aos melhores varões: "Se, portanto, exigimos das mulheres os mesmos serviços que exigimos dos homens, devemos formá-las por meio das mesmas disciplinas" (Platão, 1966. p.206).

Se em Platão o direito à plena educação, cujo estágio terminal é a formação filosófica, se acha limitado aos que tenham provado¹ possuir almas de ouro, Epicuro, no século III a.C., fez de seu jardim um espaço educativo no qual a filosofia era ensinada a todos, homens, mulheres, estrangeiros, sem qualquer prova de capacitação prévia. Na visão epicurista, qualquer um que precisasse encontraria no discurso filosófico, na palavra como *fármaco*, cura para os males da alma, colocando-se na condição de discípulo-paciente (Pessanha, 1994. p.58). O que unia as pessoas era o sentimento de *philia*, o grande amor pela humanidade, que se expressava tanto no desejo de buscar a felicidade terrena quanto na necessidade de exercitar o *logos*, a razão iluminadora, capaz de libertar o homem das malhas da credência.

A escola do jardim firmava, portanto, seu compromisso ético com o indivíduo, cuja aspiração maior era tornar-se livre à medida que pensava livremente e se permitia desfrutar dos prazeres do corpo. Tratava-se da valorização do homem como carne e como espírito, o que sem dúvida afastava o epicurismo da metafísica platônica, a qual concebia o corpo como mero suporte de uma alma condenada a viver nas sombras até que as luzes do saber a libertassem. Sem dúvida, em Platão, a libertação da alma possuía, como foi

dito, o fim social de bem governar, o que não era compartilhado por Epicuro. Os iguais que freqüentavam o jardim ali se recolhiam para evitar o convívio com os insensatos da cidade, sendo a vida política objeto de crítica na medida em que se voltava para a conquista de glórias e honrarias (Brun, 1987. p.97), problema, aliás, também observado por Platão (Andrade, 1994. p.198-9).

Nota-se aqui que se não existe discriminação quanto a quem pode receber o fármaco, discrimina-se quem não o deseja ter, isto é, a multidão que ao isolamento do jardim prefere a vida agitada e leviana da *pólis*. Assim, se por um lado o indivíduo é positivamente valorizado como ser para si, constituindo-se, a partir daí, em ser para o mundo, por outro, essa ontologia se funda no princípio de que o homem não é sociável por natureza nem possui *doces costumes* (Brun, 1987). Em vista disso, a felicidade se traduz essencialmente como projeto pessoal ou, no máximo, de um grupo de amigos que conungam dos mesmos ideais e adotam as mesmas orientações para suas vidas. Nessa perspectiva, o amanhã não se configura em objeto de preocupação, pois o existir se esgota no ato de desfrutar, da melhor maneira possível, apenas o aqui e o agora.

Sem esse balanço, o hedonismo epicurista pode ser idealizado e convertido em sustentáculo do individualismo, fortalecendo a crença de que a educação, como veículo de promoção humana, seria tão mais libertadora quanto mais permitisse ao homem encontrar-se consigo mesmo a partir de um necessário alheamento do mundo.

MODERNIDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO

O conceito de modernidade é, sem dúvida, bastante amplo. Uma cultura pode ser designada como moderna se é capaz de empreender a crítica filosófica de seu tempo (Vaz, 1991. p.147), o que revela a existência de diversas modernidades no curso da história ocidental. Tomando como referência a cultura européia do século XVII, o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês se apresentam como marcos de uma crítica moderna ao pensamento filosófico tradicional, de base escolástica e aristotélica. Descartes e Bacon, a despeito de partirem de pressupostos filosóficos distintos, mostraram ser preciso desenvolver métodos de investigação científica capazes de ampliar e consolidar o domínio humano sobre a natureza.

Vivendo uma época em que a revolução copernicana aponta os caminhos de inversão da posição do homem no cosmos, os mares não são mais fronteiras

1 Platão (1966. p.164-6) salienta ser preciso selecionar, por meio de vários tipos de provas (físicas, intelectuais e de caráter), os indivíduos mais aptos ao exercício do governo. Esses terão efetivamente provado a boa constituição de suas almas, que de per si não é garantida pelo nascimento, pois filhos nascidos de pais cujas almas contêm ouro podem possuir almas de bronze e vice-versa (p.166-7).

para a aventura exploratória humana, a imprensa redimensiona o universo cultural e o desenvolvimento das manufaturas começa a estabelecer novas relações de trabalho; Comênio é um educador cuja obra pedagógica reflete as tensões e contradições entre os antigos valores e os novos tempos que se anunciam (Gasparin, 1993. p.77). À medida que o homem se afirma como ser dotado de múltiplas capacidades e interesses, os quais ultrapassam em muito as aspirações do mundo medieval, outros tipos de relação entre o indivíduo e o conhecimento se impõem. Dentro desse espírito, nasce a proposta comeniana de ensinar tudo a todos. Subsidiado pela ética cristã, a qual estabelece que os homens nascem iguais, o direito à educação se afirma aí como condição indispensável para a construção desse ser universal que tem um mundo a descobrir e conquistar. É preciso, portanto, colocá-lo à altura das exigências de um tempo em que as questões de natureza mais especulativa, como, por exemplo, provar a superioridade das verdades de fé ou sua equivalência com respeito às verdades de razão², cedem lugar a um saber de cunho mais operativo. Assim sendo, o “tudo” a ser ensinado não tem tanto por objeto a essência das coisas, voltando-se preferencialmente para o conhecimento dos mecanismos básicos segundo os quais funcionam a natureza e o que é produzido pelo homem.

Se o “ensinar tudo” possui seus limites, o “a todos” também sofre restrições, sobretudo no que se refere aos níveis terminais de ensino. Isso significa que o ingresso nas Academias é franqueado a poucos, aos “engenhos mais seletos”, à “flor dos homens” (Comênio, 1976).

A generalidade presente no discurso pedagógico comeniano acaba, portanto, sendo redimensionada em virtude das contingências históricas, uma vez que a nova ordem econômica, marcada pelo desenvolvimento do comércio e das manufaturas, exige apenas certo tipo de qualificação profissional, para a qual a educação de base é suficiente. A discriminação nos níveis mais altos da pirâmide escolar é justificada pelo fato de que, ao longo da vida, as diferenças de capacidade entre os homens, não evidenciadas pelo nascimento, afloram, permitindo aos mais capazes o acesso às funções de direção e administração nos diversos postos de mando da sociedade. Se há, portanto, um compromisso ético genérico de educar, tal compromisso é objetivamente limitado em decorrência do tipo de atividade dirigente a ser desempenhada por quem é educado.

A Revolução Francesa, falando também em nome de um homem universal, traduz, posteriormente, as aspirações do homem burguês, cuja visão de mundo se constrói entre a igualdade formal de direitos prevista na lei e a desigualdade real, fundamentalmente expressa pela distinção entre proprietários e não-proprietários. Nesse contexto, o direito a uma educação básica comum a todos, filhos de pobres ou ricos, de proprietários ou não-proprietários, pode então ser defendido como meio de garantir genericamente a prosperidade econômica das nações. No entender dos

grandes teóricos da economia política burguesa, como por exemplo Adam Smith, as sociedades capitalistas marcham inexoravelmente para o progresso, o qual não pode ser detido pelo nível de instrução insuficiente das massas. A educação básica, embora implique despesas, deve ser garantida pelo Estado: minimamente instruído, o povo não se torna presa fácil de utopias que atentem contra a ordem, condição essa indispensável ao desenvolvimento da produção.

Razões semelhantes levam, no continente americano, Thomas Jefferson (1978) a considerar que a garantia da democracia reside na escolarização básica do povo. Isso porque, na visão jeffersoniana, todo governo humano traz em si os germes da degenerescência, podendo caminhar para a corrupção. Entretanto, se o povo governado possuir alguma instrução estará vigilante e não se deixará envolver pelas mazelas dos maus governantes, já que é fácil corromper meia dúzia de indivíduos mas impossível corromper toda a massa.

Observa-se, então, que o direito à educação é sustentado mais por compromissos econômico-políticos do que pelos princípios éticos de promoção e engrandecimento da pessoa humana. Por outro lado, há em jogo um *status quo* cuja preservação não depende do caráter desse ou daquele indivíduo (que pode não ser prudente nas ações nem piedoso no coração como preconizava Comênio) mas do comportamento global da sociedade. A ética liberal, assentada sobre a máxima de que é preciso respeitar o outro para não ser desrespeitado, pode assim tolerar comportamentos transviados desde que não ponham em risco o padrão de normalidade seguido pela maioria. Com isso, difunde a crença de que todos são livres para traçar seus próprios destinos, quando, na verdade, determinados saberes, opiniões, costumes e valores já se acham legitimados como expressão do que é socialmente justo e sensato. O “mal” pode assim assumir nuanças diversas, mais ou menos palatáveis, contudo o “bem” é universal e possuidor de uma única face: a do homem branco, ocidental, cristão, chefe de família, temente a Deus etc.

DO NOVO HOMEM SOCIALISTA À MODERNIZAÇÃO REACIONÁRIA FASCISTA

A pretensa liberdade de escolha entre agir conforme o que é admitido como “bem” ou segundo seu contrário (“o mal”), caracterizada no mundo ocidental como livre-arbítrio, é, por exemplo, denunciada por Fourier (1973. p.94). Se o “mal” é escolhido, pesa sobre quem fez a opção uma série de privações e castigos, de sorte que na realidade só há mesmo uma

2 Pela teoria da dupla verdade, sustentada por Averróis, verdades de fé e de razão podem se opor sem que por isso uma seja necessariamente menos verdadeira que a outra. Para São Tomás, porém, tal relativismo é inadmissível, de sorte que, no caso de conflito, a verdade de fé é sempre superior à verdade de razão.

escolha: agir conforme as normas sociais estabelecidas. Fica aí colocada, portanto, a necessidade de ruptura em relação a uma visão de mundo que só contempla o universal no nível do discurso, pois a grande maioria dos homens de carne e osso se acha efetivamente submetida a algum tipo de discriminação. Tanto pior, no entender de Bakunin (1979. p.32), se essa discriminação se expressa pela diferença de educação, a qual, subsistindo mesmo após a eliminação de quaisquer outras diferenças, seria suficiente para instituir as relações de dominação e exploração do trabalho.

Para que a ruptura se cristalize é preciso conferir a todos os mesmos direitos quanto à aquisição dos mesmos saberes, condição que prevê para cada indivíduo, independente das posses ou da origem de classe, acesso a um ensino tão completo quanto permitir a capacidade intelectual do século. Tal reivindicação coloca imediatamente a questão de que se todos vierem a dominar os mesmos conhecimentos, ninguém se disporá a realizar os trabalhos mais duros, ligados à esfera da produção de bens materiais, situação que acabaria por levar a sociedade ao colapso.

Bakunin (1979), porém, responde que "toda a gente deve trabalhar e toda a gente deve receber instrução", caracterizando como balela o argumento de que os operários se tornariam maus sábios e esses, maus trabalhadores. Na nova ordem social a ser construída, todos deverão fazer de tudo, princípio que — a despeito das divergências quanto à organização política das massas e ao encaminhamento das lutas sociais necessárias à sua emancipação³ — se acha também presente nos pensamentos de Fourier e Marx:

O estômago recusará prontamente as melhores comidas se lhe forem dadas diariamente e a alma se tornará débil pelo exercício de qualquer virtude que não seja realçada pelo exercício de outra virtude (...) A principal origem da alegria dos harmônicos é a freqüente variedade de ocupações. A vida é um suplício perpétuo para nossos operários, obrigados a doze, quinze horas diárias consecutivas, a um trabalho enfadonho. (Fourier, 1946. p.107-8)

(...) na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico. (Marx, Engels, 1986. p.47)

O compromisso ético de construir um novo homem, para quem a liberdade e a igualdade sejam direitos concretos e não princípios formais, é pois um traço comum do pensamento socialista do século XIX que se estende ao século XX, materializando-se em

propostas político-pedagógicas como a da escola unitária defendida por Gramsci (1991). Tendo em vista colocar os filhos dos trabalhadores simultaneamente em contato com a história humana e com a história das coisas por meio de um ensino intelectual e técnico, a proposta pedagógica gramsciana pretendeu forjar condições para que as massas adquirissem o saber necessário à construção de uma consciência crítica capaz de engajá-las nas lutas que viriam a travar pela emancipação social.

Formar integralmente o homem é, para Gramsci, um compromisso ético inseparável do compromisso político de transformar a sociedade, sobretudo em um tempo em que o interlocutor principal não está constituído pelo Estado liberal burguês, o qual situa, ainda que no plano jurídico-formal, a educação como direito de todos. O inimigo a combater é o Estado discricionário fascista, francamente avesso à democratização dos saberes. Como ministro da educação de Mussolini, o filósofo hegeliano Giovanni Gentile propôs uma reforma de ensino que previa serem os estudos secundários destinados aos intelectualmente mais capazes e aos filhos de boas famílias, pois só eles saberiam como cultivar os mais elevados ideais humanos. Franquear a todos aquele tipo de ensino seria, nas palavras de Gentile, o mesmo que "lançar pérolas aos porcos" (apud Ponce, 1980).

Sendo capaz de inserir as massas em "uma esfera pública ritualística" (Bolte, 1994), o fascismo lhes dá um perfil aterrador ao convertê-las simultaneamente em espectadoras e intérpretes do culto aos heróis nacionais. Estes, encarnados nas figuras do Duce (Itália) e do Führer (Alemanha), lideram todo um movimento de "modernização reacionária" (idem), pautado no enaltecimento das conquistas tecnológicas e cuja expressão estética maior se materializa na arte da guerra. Como consequência, os princípios éticos e de solidariedade humana não têm lugar em uma educação que cultiva, ao contrário, a crença na superioridade racial (caso típico do nazismo) e na ação militar enquanto veículo que funde a um só tempo vida e espetáculo:

Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem e gravação, a massa vê seu próprio rosto (...) As massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se exprimam, conservando, ao mesmo tempo, essas relações. Ele desemboca, conseqüentemente, na

3 Enquanto o socialismo libertário de Bakunin e o socialismo científico de Marx, por caminhos políticos distintos, postulavam a revolução social como mecanismo indispensável de ruptura com o *status quo* burguês, Fourier apostava na construção pacífica de uma nova ordem social, representada por um estágio superior do desenvolvimento humano, a Harmonia. Os harmônicos seriam indivíduos que teriam superado todas as formas de egoísmo, estando em plena comunhão com o gênero humano, caracterizada pela filantropia sem limites e pelo cultivo do amor universal.

estetização da vida política. (Benjamin, 1987. p.194-5)

Na turbulência social do século XX, o projeto de re-humanização do homem presente no ideário socialista não conseguiu se realizar, não só por contrariar os interesses das sociedades capitalistas, mas também pelo fato de representar, nos países em que o socialismo foi implantado, um horizonte distante, algo a ser conquistado após árduos sacrifícios. Na verdade, ao se fazer acompanhar pelo drástico cerceamento das liberdades individuais, o processo de redução das desigualdades sociais não pôde se afirmar como meio de promoção do amor à coletividade, caracterizando-se mais como dissolução do indivíduo em um coletivo cuja expressão maior, o Estado, veio a se constituir em olhar controlador do cidadão. A exemplo do homem universal burguês, o novo homem socialista converteu-se apenas em abstração para os seres de carne e osso. Sem encontrar alternativas reais no compromisso ético-político do igualitarismo, as massas se tornam duplamente espectadoras e protagonistas de ações violentas contra um outro, a quem atribuem todas as culpas pelos flagelos da existência. Longe de ser um fenômeno historicamente morto, o fascismo ressurgiu em movimentos diversos como os *skin heads*, as seitas necrófilas ou os grupos de extremínio.

Nesse contexto, há que se refletir profundamente sobre a formação do homem, colocando em questão o que significa construir e desfrutar da condição de ser-livre-no-mundo.

UM RETORNO A KANT OU NOVOS COMPROMISSOS ÉTICO-POLÍTICOS?

Em um mundo hoje marcado pelo recrudescimento da fome, da miséria e da violência nos mais diversos níveis, como fica a questão do direito à educação? E mais: que tipo de educação deve ser pensada tendo em vista a formação do homem nessa virada de século? É possível ainda situar, tal como fez Kant, o trabalho como meio de levar o educando da natureza à liberdade?

Hoje em dia a questão da liberdade assume feições mais complexas do que o constituir-se como ser moral no sentido kantiano. Transcender à animalidade, conforme foi discutido na introdução deste trabalho, não é algo que tenha perdido importância, todavia não é mais possível atribuir apenas à razão centrada no sujeito o governo sobre o agir ético⁴, o qual deve superar a inclinação para o mal existente em todo homem.

Na medida em que o modelo kantiano de razão perde o prestígio e a posição de centralidade outrora ocupada⁵, não se pode definir normas éticas tais que sejam automaticamente aceitas por todos os seres racionais. Do ponto de vista da moderna antropologia, perante a multiplicidade das culturas os valores se relativizam, dando origem aos diversos particularismos

éticos. Segundo assinala A. Moser (apud Oliveira, 1995. p.178), as várias culturas possuem lógica e coerência tais que não podem ser avaliadas a partir de referenciais externos, que a elas se julguem superiores. O menor grau de desenvolvimento tecnológico de uma dada cultura não é, por exemplo, condição suficiente para que seja considerada atrasada ou inferior a outra. Diferentes níveis de avanço técnico demonstram apenas que as culturas são diferentes entre si.

O homem branco, ocidental, cristão tem dificuldade em aceitar a idéia de que a cultura não obedece necessariamente a um vetor teleológico orientado do atraso para o progresso. Desse modo, faz de suas aspirações, preocupações e valores o centro para o qual devem convergir, como mariposas em direção à luz, as demais culturas. Pierre Clastres (1990. p.134) critica com muita propriedade esse etnocentrismo cultural ao assinalar, a exemplo de Moser, que não há nenhum tipo de hierarquia no campo técnico-científico que possa delimitar a superioridade da cultura ocidental e, em virtude disso, difundir para todo o mundo os seus valores, hábitos e crenças. Assim, o que importa discutir não é a posição ocupada por determinada cultura na escala do dito vetor teleológico (pré-industrial, industrial ou pós-industrial), mas a capacidade que ela tem de satisfazer, com os recursos disponíveis, suas necessidades sociais, éticas, políticas, morais etc.

Não há, portanto, instância capaz de arbitrar, para todos os homens, as mesmas normas éticas, a não ser que se adote uma perspectiva etnocêntrica, a qual, falando em nome de uma razão pretensamente universal, pretenda uniformizar para todo e qualquer contexto cultural um mesmo código de valores. Entretanto uma tal razão, que tem por base o sujeito transcendental kantiano, se acha hoje falida. Os predicados mantidos por ela (universalidade, intemporalidade e necessidade) se chocam frontalmente com uma consciência de época que não permite ver a história como "processo unilinear e universal da liberdade, que, partindo da cultura ocidental, terminaria por perpassar todas as outras histórias" (Oliveira, 1995).

Em vista disso, que alternativas podem ser pensadas e que relações guardam elas com a condição de ser-livre-no-mundo?

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar claramente a postura pluralista, marcada pela busca do diálogo entre os diferentes, da postura relativista, para a qual no plano axiológico todos os gatos são pardos. O plu-

4 Tomando a razão como princípio fundante das normas éticas, Kant entende que agir eticamente significa orientar-se segundo máximas capazes de estabelecer as formas corretas de conduta. Essas máximas são estabelecidas pela faculdade do discernimento que, tendo em vista o universal, institui regras para as situações particulares.

5 A problemática em questão vem sendo bastante discutida ultimamente. Veja-se, por exemplo, o ciclo de conferências organizado pela FUNARTE, em setembro de 1995, sob o título *A Crise da Razão*.

ralismo prevê a interlocução entre referenciais distintos, visando à conquista de um determinado auditório que, uma vez persuadido da justeza desta ou daquela proposta, servirá de avalista para sua legitimação. Conforme destaca Pessanha, modernamente o conceito de auditório é mais amplo do que o termo, à primeira vista, sugere. Não há que se considerar apenas aqueles que ouvem determinado discurso (como nas assembléias de cidadãos no período clássico da democracia grega), mas também aqueles que lêem e vêem. Desse modo, a argumentação persuasiva ultrapassa o nível da linguagem falada, materializando-se nas "áreas da propaganda e da publicidade, da catequese religiosa ou política, da pedagogia" (1989. p.235-6).

Naturalmente, a ampliação da noção de auditório torna mais transparente o fato de que os auditores não são *tabulas rasas* mas conjuntos de indivíduos que admitem previamente a validade de determinadas teses. Assim, o nível de adesão por eles dispensado a uma nova proposta é variável, conforme essa, confrontada com teses rivais, possua maior ou menor poder de convencimento. Como a ética e a política são disciplinas cujos princípios nascem do confronto de idéias e opiniões, é no campo da argumentação que suas verdades serão construídas. Mesmo quando certa tese é admitida por conjuntos cada vez maiores de indivíduos, aproximando-se da conquista do que se poderia chamar de auditório universal, a generalidade postulada é ainda contingente, pois nunca se acha totalmente ao abrigo de controvérsias e críticas eventuais. Nenhum auditório pode ser pensado tão homogêneo a ponto de expressar *ad infinitum* as mesmas reações e convicções:

Toda a ontologia e toda a epistemologia que se esforcem por fornecer os critérios da realidade e do conhecimento válido, independentes das reações do auditório, fundar-se-iam necessariamente sobre reações privilegiadas — a evidência, a intuição irrefutável — de um espírito, quer se trate do espírito divino, ou do espírito do orador para impor, ou pelo menos propor, a todos, as conclusões às quais ele próprio chega. (Perelman, 1987. p.241)

A moderna argumentação, que Perelman também denomina Nova Retórica, se acha assim distante dos modelos argumentativos próprios a uma razão de caráter eterno e universal. Vale salientar que, para Platão (s.d. p.177), a única retórica digna do homem seria aquela capaz de convencer os próprios deuses, pois, assim procedendo, demonstraria ser a expressão da verdade. Se essa não é única para cada assunto em discussão, como julgava o filósofo ateniense, nem se acha ao alcance de uma razão centrada no sujeito (Kant), há que se reconhecer a existência de várias verdades concorrentes que buscam se legitimar tendo por modelo uma razão de natureza conflitual, polêmica.

O embate argumentativo torna, portanto, possível o estabelecimento de compromissos ético-políticos

cujas validade não será eterna mas efêmera e circunstancial, já que quem não for convencido pelas razões do outro buscará sempre novas razões para justificar-se. Por outro lado, no contexto persuasivo, os argumentos tecidos com base em uma razão polêmica não apelam apenas para as faculdades racionais do indivíduo, devendo, como salienta Perelman (1988), buscar a adesão do homem pleno:

Aquele que argumenta não se dirige ao que se considera faculdades, tais como a razão, as emoções, a vontade. O orador se dirige ao homem completo e, segundo a situação, a argumentação buscará efeitos diferentes e utilizará, a cada vez, métodos apropriados ao objeto do discurso e ao tipo de auditório sobre o qual se quer agir. (p.26-7)

A partir daí é possível situar a condição de ser livre-no-mundo não como um absoluto, mas como algo construído sobre o solo argumentativo, desde que os interlocutores disponham efetivamente de iguais condições para tornar públicas suas opiniões. Se um deles detiver, por exemplo, o monopólio da mídia ou algum tipo de poder (econômico ou militar) que o outro não detenha, já não há mais argumentação e sim dominação: a adesão do auditório é tão-somente uma adesão ao espetáculo, como no caso do fascismo.

Na virada para o século XXI, o pluralismo, centrado na prática argumentativa, se coloca como alternativa para a constituição de novos compromissos ético-políticos, opondo-se à intolerância e ao desejo de obter, pela força, a adesão a determinadas propostas. Sem dúvida, a vida social é complexa, sendo atravessada por interesses que fomentam tanto a colaboração e a solidariedade quanto os mais diversos conflitos entre os homens. O pluralismo proposto por Perelman não é solução milagrosa: situa-se justamente no campo do humanamente possível por entender que os pólos opostos da fraternidade e da discórdia não podem ser apagados do existir humano. Todo sistema normativo que busque eliminar o segundo pólo tende a falir, pois alimenta, ainda que não revele explicitamente, a intenção de construir algum tipo de éden na Terra. Em tais buscas, não é incomum o recurso a formas de discriminação e autoritarismos diversos. Por outro lado, ao apostar no apagamento do primeiro pólo, o "vale-tudo" do relativismo ético não nos situa hipoteticamente em um estado de natureza beligerante, tal como foi um dia pensado por Hobbes, mas nos aproxima de fato da tão temida guerra de todos contra todos.

Assim, o que representa defender hoje o direito a uma educação centrada nos princípios do pluralismo argumentativo? Representa, sem dúvida, ter como perspectiva a formação de um homem que possa reconhecer o esgotamento dos compromissos ético-políticos universais pautados na defesa do Bem contra o Mal, do Certo contra o Errado, do Justo contra o Injusto. Um homem que saiba conviver, por exemplo, com diferenças étnicas, raciais, de credo político e re-

ligioso. Mas conviver não significa encampar quaisquer teses e legitimar quaisquer atitudes por considerá-las igualmente válidas. Significa escolher, após examinar as teses concorrentes — tendo sempre clareza que a adesão pode ser revista —, um bem, um certo ou um justo. Superar os marcos de uma ética regida por “nãos”, trazendo para a realidade humano-social a perspectiva de respaldar o que é afirmado em um contexto de discussão ao invés de cultivar negações postuladas *a priori* (não farás isso, evitarás aquilo etc.), é um dos compromissos ético-políticos perseguidos pelo pluralismo argumentativo.

Formar o homem tendo por base essa filosofia representa, também, formar indivíduos cujo compromisso ético-político maior é pensar e criticar o existente, apoiando-se em uma razão polêmica que recuse tanto o galardão da universalidade conferido pelo kantismo quanto o atestado de óbito da racionalidade assinado pelo relativismo. Trata-se, em síntese, de formar um homem que possa, nos conturbados dias de hoje, abandonar tanto os ufanismos redentores quanto o ceticismo cego, combatendo em todos os fóruns da vida social aqueles que desejam impor ao mundo suas vontades e verdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, R. G. *Platão: o Cosmo, o homem e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BAKUNIN. *O Socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979. p.32-52. A Instrução integral (Coleção Bases, n.22).
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.165-96, v.I: A Obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica.
- BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRUN, J. *O Epicurismo*. Lisboa: Setenta, 1987 (Biblioteca Básica de Filosofia, n.34).
- CLASTRES, P. *A Sociedade contra o estado*. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- DANDURAND, P., OLLIVIER, E. Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.46, p.380-407, dez. 1993.
- FOURIER, C. *Crítica de la civilización y de las ideologías*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1973.
- _____. *El Falansterio*. Buenos Aires: Intermundo, 1946.
- GASPARIN, J. L. A Didática de Comênio em seu momento histórico. *Cadernos Anped*, Porto Alegre, n.5, p.65-102, set. 1993.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a formação da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- JEFFERSON, T. *Escritos políticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- KANT, I. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1989.
- MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- OLIVEIRA, M. A. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.
- PERELMAN, C. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, v.11, p.234-65, 1987.
- _____. *L'Empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.
- PESSANHA, J. A. M. As Delícias do jardim. In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.57-85.
- _____. A Teoria da argumentação ou nova retórica. In: CARVALHO, M. C. M. (org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papyrus, 1989. p.221-47.
- PLATÃO. Fedro. In: *Diálogos: Mênon, Fedro, Banquete*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p.129-83 (Coleção Universidade de Bolso).
- _____. *La République*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- PONCE, A. *Educación y lucha de classes*. México: Cartago, 1980.
- VANCOURT, R. *Kant*. Lisboa: Setenta, 1987. (Biblioteca Básica de Filosofia, n.2).
- VAZ, H. L. Religião e modernidade filosófica. *Síntese Nova Fase*. v.18. n.53, p.147-65, 1991.
-