

## DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO. A LEITURA DE CLÁSSICOS GREGOS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

### *FROM EXCLUSION TO INCLUSION. THE READING OF GREEK CLASSICS IN PHILOSOPHY OF EDUCATION*

Maria Teresa SANTOS

*Universidade de Évora / Cidebus / Portugal*

msantos@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2546-1607>

**RESUMO: Introdução:** Aceita-se comumente que Atenas é a matriz referencial da democracia e aponta-se a contradição da natureza excludente da cidadania, em particular a respeito das mulheres. É em *A República* de Platão que se avança uma discussão argumentativa sobre um governo inclusivo suportado por uma educação igualmente inclusiva. O texto platónico tem eco na comédia *Mulheres no Parlamento* de Aristófanes. Todavia entre os dois textos existe uma diferença notória: o primeiro admite, como exercício reflexivo, a inclusão paritária em toda a extensão; o segundo substitui a situação de exclusividade da governação das mulheres pela situação contrária, ou seja, de exclusiva governação por parte das mulheres. O texto platónico permanecerá na história das ideias como uma utopia; o texto aristofânico será tomado como um referencial literário realista. Retornar aos textos da tradição filosófico-literária tem por objetivo geral a apropriação da memória das ideias, de modo a fundamentar e estabilizar conceitos-chaves da educação. **Metodologia:** Adotando-se a hermenêutica como metodologia e no quadro do projeto Seminários Permanentes de Filosofia da Educação, pretende-se destacar que: i) existe uma articulação contínua entre política, educação, exclusão/inclusão; ii) a compreensão da inclusão não pode fazer tábua rasa dos pressupostos excludentes aos quais se opôs. **Resultados:** O resultado, não quantificável, só ganha expressão à medida que as atitudes críticas dos estudantes façam emergir as condições de possibilidade da inclusão e da interculturalidade. **Conclusões:** Ora visitar *Mulheres no Parlamento* permite compreender como se foi configurando e reforçando o conceito de exclusão ou, na perspectiva oposta, como se foi resistindo à inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** exclusão; inclusão; Filosofia da Educação; Aristófanes; Platão.

**ABSTRACT: Introducción:** It's commonly accepted that Athens is the referential matrix of democracy and it's pointed out the contradiction of the excluding nature of citizenship,

particularly in respect to women. In Plato's *The Republic* is advanced an argumentative discussion about an inclusive government supported by an equally inclusive education. The Platonic text is echoed in Aristophanes' comedy called *Women in Parliament*. However, there is a notable difference between the two texts: the former admits, as a reflective exercise, parity inclusion to the fullest extent; the latter replaces the situation of exclusivity of women's governance with the opposite situation, i.e. exclusive governance by women. The Platonic text will remain in the history of ideas as a utopia; the Aristophanic text will be taken as a realistic literary reference. Returning to the texts of the philosophical-literary tradition has as a general objective the appropriation of the memory of ideas, in order to ground and stabilize key concepts of education. **Methodology:** Adopting hermeneutics it is intended to highlight that: i) there is a continuous articulation between politics, education, exclusion/inclusion; ii) the understanding of inclusion cannot turn a blind eye to the excluding assumptions to which it is opposed. **Results:** The result, not quantifiable, only gains expression to the extent that the students' critical attitudes bring out the conditions of possibility of inclusion and interculturality. **Conclusions:** Revisiting *Women in Parliament* allows us to understand how the concept of exclusion was configured and reinforced or, in the opposite perspective, how inclusion was resisted.

KEYWORDS: exclusion; inclusion; Philosophy of Education; Aristophanes; Plato.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste texto propomo-nos a deslocar o ponto de vista adotado – a inclusão – para focar a exclusão. O deslocamento, de ordem semântica e não linguística, vai diretamente à busca do fundo racional que sustenta a exclusão. São duas as razões desta incursão: a primeira, porque a determinação do sentido da inclusão pressupõe uma demarcação clara do sentido que a inverte, ou seja, da exclusão. Assim, abordar a inclusão, realçando a sua valorização ética, exige conhecer aquilo a que ela se opõe. A segunda razão advém do reconhecimento de a inclusão não se poder dar por assegurada. Quer dizer, a exclusão não é um fenómeno desativado; pelo contrário, persiste na contemporaneidade nas áreas político-económico-religiosa, continuando a empurrar os indivíduos para fora do círculo ao qual pertencem e no qual fixaram a identidade. O sociólogo Serge Paugam (1996) considerava que a exclusão correspondia ao paradigma social da década de noventa, caracterizado pela segregação espacial e pela fratura social, ambas decorrentes da degradação do mercado de trabalho, do enfraquecimento dos laços sociais e dos riscos de marginalização das populações. Todavia, apesar do livro ter quase três décadas, os fatores de exclusão não se alteraram, agravando-se com a migração e a pandemia, o que reforça a nossa posição: não ignorar a exclusão quando se pretende compreender inclusão.

Se, ao contrário do que propomos, tivéssemos enveredado pela abordagem direta da inclusão, a questão a pesquisar visaria as discriminações que, fundadas em juízos de valor positivos ou negativos, se formam dentro das sociedades juridicamente inclusivas tal como Geneviève Fraisse (2010) esclarece em entrevista. A discriminação remete, na sua etimologia latina (*discriminatio, -onis*), para a «distinção visual» que separa de um todo, gerando diversidade. Esta

diversidade, se valorada positivamente, reconhece aos indivíduos o direito à diferença identitária dentro de comunidades e do todo social ou, se valorada negativamente, cria estereótipos por referência a um padrão normalizado que resvala na exclusão. Fraise adverte assim para a fragilidade que afeta a inclusão no modelo sociopolítico moderno, mesmo que firmado em tratados e declarações. A abertura à diversidade de ordem multicultural (pluralidade de grupos étnicos, religiosos, etc.) e de afirmação individual ou grupal, pode gerar tensões e antagonismos excludentes, e no seio da inclusão podem-se concretizar práticas de intolerância. Will Kymlicka também reconhece este problema no seu estudo sobre multiculturalismo (2007) e, por isso, vai defender, na linha liberal da ética da justiça de John Rawls, o retorno do tema ao debate público para revisão da declaração universal dos direitos humanos e suplementação com os direitos das minorias.

Ora, não obstante a diferença dos respetivos quadrantes teóricos, Fraise e Kymlicka corroboram a necessidade de reflexão sobre conceitos que gravitam em torno da inclusão para evitar que sejam aniquilados os princípios éticos dos direitos humanos. No âmbito da Filosofia da Educação interessa-nos a violência divisionista que, simbólica ou factualmente, expulsa espacialmente os indivíduos para as margens da cultura, das instituições e comunidades ou mesmo dos territórios que habitam. Na escola, o *bullying* é uma das expressões dessa violência, indo da intimidação sistemática, psicológica ou física, ao afastamento coercivo do indivíduo. Outras marginalizações são consensualizadas na escola, mais ou menos conscientes e mais ou menos expressas publicamente, como a inferioridade social (raça, suporte económico...). Em todas se nutrem e manifestam atitudes condizentes com o desprezo cultural e a negação de direitos, ambas condenando o ser humano à insignificância. Tais atitudes de consentimento à marginalização surgem como que por distração racional e deixam-nos à superfície da vida, insensibilizando para a dignidade ôntica do outro e incapacitando para a empatia. Por conseguinte, a exclusão representa o mundo de sombras da interrelacionalidade, precisamente o inverso da inclusão que traz para dentro de si a diversidade do humano. Se a educação contribui para uma vivência vocacionalmente relacional, então a exclusão é uma peça temática a ser pensada.

Deixámos para o final desta introdução a referência ao tema da interculturalidade, ínsito na educação da cidadania inclusiva. Na perspetiva existencial a interculturalidade não tem lugar num mundo de sujeitos hegemónicos protegidos de contágios ônticos com a diferença e fechados às pluralidades das cosmovisões. Enfim, sem a fecundação mútua do diálogo que constitui o núcleo axiomático da interculturalidade, a inclusão é insustentável. Lembrando o aforismo de Panikkar, «Sin diálogo, el ser humano se asfixia», é no livro *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica* que este estudioso da teologia pluralista melhor esclarece a relação entre interculturalidade e diálogo ao afirmar que não se trata de um exercício hermenêutico de ideias para sobrepor uma cultura e inferiorizá-la. O diálogo intercultural estrutura-se, e passo o quase pleonasma, em atitudes dialogais. Atitudes em que pensar e sentir se sintonizam na vontade de transformar a relação no mundo e, por conseguinte, de efetivar condições de possibilidade. A primeira condição consiste na superação das visões privadas que leva «[...] mas alla de los intereses particulares» (2006, p. 36). A segunda, implica autenticidade epistemológica. Trata-se de buscar razões e de as apreciar em radicalidade e amplitude, sem a

motivação predatória que disseca tudo até ao osso para dominar e manipular. Motivação que está, como Panikkar refere, na base da «epistemologia del cazador» (2006, p. 37). A terceira e última condição dialogal é a do abandono da postura de superioridade ocidental que mais ou menos inadvertidamente se toma como normativa e, por conseguinte, se prioriza como «el pensamiento único del sistema» (2006, p. 40). A unir as três condições está a disposição de descentramento, sem a qual não se respeita e acolhe o diverso.

Como vimos, o compromisso entre inclusão e interculturalidade instaura um patamar dialogal fecundo que é de ordem educacional. Trata-se sempre de aprender com o outro o que dele lhe é próprio e de aprender com o outro o que de nós nos é próprio. A questão está em saber se também instauramos este patamar dialogar na escola ou se nos limitamos a cumprir as boas práticas da inclusão e da interculturalidade que nos são ditadas. Não deixo de observar que nas turmas em que estão estudantes africanos, quando é necessário formar pequenos grupos de trabalho, nunca são eles a perguntar: «Quem quer trabalhar comigo?» ou «Quem quer trabalhar connosco, pois falta um elemento?». Aguardam que os colegas tomem a iniciativa de os acolher ou de a eles se associarem. A tensão, muito mitigada, persiste.

É certo que as boas práticas de socialização e convivência têm nobreza intrínseca e há que não descurar a sua aquisição para viabilizar a universalidade dos direitos humanos e do estar comum, mas isso não significa que as boas práticas convencionadas dispensem a reflexão pessoal sobre a experiência de viver junto dos outros. Não basta exigi-las; há que fundamentá-las. Ora uma das atividades proposta em Filosofia da Educação é ganhar dimensão histórica, ainda que pelo viés da literatura clássica, na história do pensamento ocidental, da experiência de introdução de práticas inclusivas dentro da tradição excludente e das resistências que persistem. Como veremos com o texto escolhido, o que se afigura como tentativa de inclusão não é mais que adoção de outro modelo de exclusão. Por que razão a experiência de rutura do modelo excludente não resulta, saindo, ao contrário, reforçado?

## 2. METODOLOGIA

Metodologicamente segue-se o exercício hermenêutico para interpretar um texto da literatura grega clássica, na medida em que nele se encontra a experiência humana do mundo (Grondin, 2007, p. 402). Serve de recurso a comédia de Aristófanes, *Mulheres no Parlamento*. O regresso aos textos clássicos não é prioritariamente devido ao reconhecimento histórico da sua influência na formação do pensamento ocidental, mas à urgência de fazer frente à crise das humanidades, nas quais se nutre o pensamento crítico e sem o qual, como precisou Martha Nussbaum, a democracia entra em crise (Nussbaum, 2010, p. 142). Sobre o efeito de uma educação de tendência tecnocientífica e técnica, orientada para o lucro económico-financeiro escreve Martha Nussbaum em *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*: «Education based mainly on profitability in the global market magnifies these deficiencies, producing a greedy obtuseness and a technically trained docility that threaten the very life of democracy itself [...]» (2010, p. 142). De facto, o espírito crítico é determinativo na abordagem de temas como inclusão, exclusão, equidade, interculturalidade, multiculturalidade e tantos outros

que se indicam na bibliografia da disciplina de Filosofia da Educação e que são estudados em turmas de com uma média de vinte estudantes, na maioria do género feminino.

Com a escolha de *Mulheres no Parlamento* visa-se mostrar que a exclusão está na base da assimetria relacional entre homens e mulheres, mesmo quando estas assumem o poder. Isto significa, como se concluirá, que a inclusão não é um processo fácil e tem como condição o diálogo e a convivência em respeito, igualdade, empatia e esperança. Fica ainda o alerta, em alinhamento com Nussbaum, que a inclusão não deve ser tomada como garantida na contemporaneidade.

### 3. RESULTADOS

Que resultados se colhem do exercício hermenêutico? Provavelmente a clarificação de pressupostos, o redimensionar das problemáticas, o ganhar consciência da presença de questões e, o mais importante, a aceitação de perguntas em aberto e que cada um responderá na auscultação da experiência de si com os outros. Resultados medíveis? Não interessa. E processamento de dados? Não há. O que apresentamos é uma leitura, entre outras possíveis, que tem como ponto de fuga a seguinte tese: a exclusão gera exclusão ou a difícil instauração da inclusão. A pergunta contextualizadora é a seguinte: quais os primeiros textos gregos a abordarem a dupla face da exclusão-inclusão político-social? Na área da literatura registam-se os de Fenócrates que criou papéis femininos para muitas das suas comédias como, entre outras, *Tirania*, *As Velbas*, *A Treinadora de Escravas*.

Mas foi Aristófanes quem satirizou a ginocracia em *Mulheres no Parlamento*, comédia estreada no ano de 392 a.C. Esta não é a única comédia de Aristófanes a expor a situação das mulheres atenienses da alta e média sociedade do século V a.C., devendo-se acrescentar, tanto quanto se conhece, *Lisístrata* e *As mulheres que celebram as Tesmofórias*. Na área da filosofia importa mencionar Platão, também ele educado para ser escritor de tragédias e que retomou o tema no livro V de *A República*. Aí se traz à discussão o paradoxo da democracia ateniense pautada pela participação inclusiva, mas negadora dos direitos jurídicos às mulheres o que as excluía da vida política.

De acordo com a dialéctica platónica, mesmo que se tenha a impressão de uma tese estar fundamentada, há que a colocar como provisória e testar a validade racional dos argumentos a favor e contra. Ora a tese de que parte é a seguinte:

Portanto – prossegui eu – se se evidenciar que, ou o sexo masculino, ou o feminino, é superior um ao outro no exercício de uma arte ou de qualquer outra ocupação, diremos que se deverá confiar essa função a um deles. Se, porém, se vir que a diferença consiste apenas no facto de a mulher dar à luz e o homem procriar, nem por isso diremos que está mais bem demonstrado que a mulher difere do homem em relação ao que dizemos, mas continuaremos a pensar que os nossos guardiões e as suas mulheres devem desempenhar as mesmas funções. (Platão, V. 454d-e)

Na passagem transcrita, a polaridade da natureza sexuada dos seres humanos não é impeditiva do desempenho paritário das funções políticas, sendo de sublinhar o argumento

constituído na parte final da última frase. Em obediência à racionalidade da justiça, os iguais devem desempenhar funções iguais. Ora este argumento é incompatível a estrutura de poder vigente e só pode ser considerada sem lugar e sem tempo. Diga-se, utópica e ideal.

Ao contrário de Platão, Aristófanes mostra o lado equívoco de uma política dirigida pelas mulheres, ignorando totalmente a paridade. Poderia ter admitido um cenário de inclusão, em que a votação e a governança paritária fossem direitos e funções comuns a homens e mulheres, mas recorre a uma estratégia dicotómica disjuntiva: substitui o cenário de exclusão das mulheres da cidadania pelo cenário de exclusão dos homens por parte das mulheres. Esta estratégia de «ou eles ou elas» dá intensidade à comédia, particularmente ao centrá-la em torno da figura de Praxágoras, líder do movimento feminino ateniense. Em certo dia, ela e as amigas disfarçam-se de homens e tomam assento na assembleia, na expectativa dos poderes legislativo e executivo lhes ser entregue, tornando-as responsáveis pela vida da cidade. O que importa sublinhar no texto de Aristófanes, distinguindo-o do de Platão, é que a tomada de poder nasce da necessidade de superar a carência familiar básica: o sustento dos filhos. É a carência, algo vivenciado, que impulsiona as mulheres à ação imediata e confere autenticidade ao agir. Não se trata de um capricho feminino ou de uma inveja freudiana. Todavia esta carência, que mais parece elemento próprio de uma tragédia, acaba por perder significado ao longo da comédia cedendo, a fim de provocar o riso no público, ao aturdimento governativo das mulheres, então em rodopio para aplicação extensão máxima do igualitarismo.

Recordemos o enredo, resumidamente. Praxágora entra em cena impulsionada pelo descontentamento e pela decepção. O quadro é negativo: o marido descomprometeu-se da política e os demais atenienses, sôfregos do lucro individual, deixaram-se corromper sem pensar no bem comum e no bem-estar das respetivas famílias. Se por um lado a política deixou de ser a atividade primeira própria de cada cidadão, por outro, foi reduzida ao mínimo de atividade. É a crítica à degradação do exercício de cidadania que a ressoa na voz de Praxágoras: «É que esta terra é tanto minha como vossa. E dá-me engodos ver a podridão que vai por esta cidade. O mal está em que a vejo sempre deitar a mão a governantes da pior espécie» (Aristófanes, vv. 173-176). Mas Praxágoras, apesar de ter vivido no gineceu da casa sempre ocupada na rotina das tarefas domésticas e de não ter educação adequada ao exercício público do governo da cidade, não se atrapalha e opta pragmaticamente por um princípio de transferência espacial. O argumento é simples: se ela sempre governara a casa de um determinado modo e com êxito, porque não governar a cidade do mesmo modo para garantir o igual êxito? O apelo à autoridade da experiência doméstica como avalizadora da capacidade governativa é aceite: «É às mulheres que se deve confiar a cidade. Tanto mais que, em casa, é a elas que confiamos o governo [...]» (Aristófanes, vv. 214-232). Mas como se caracteriza, na comédia, o mundo das mulheres? Na ótica no escritor, cheio de afazeres e sem grau de inventividade, por isso, com poucos sobressaltos e maior segurança. Este tipo de afazeres prende o pensamento na rotina e revela uma racionalidade débil. Para começar, todas elas mergulham a lã em água quente, à moda antiga, sem visionarem um procedimento alternativo e «Fazem os grelhados sentadas como dantes; trazem fardos à cabeça como dantes; celebram as Tescmofórias como dantes; cozem bolos como dantes; enganam os maridos como dantes; metem amantes em casa como dantes; moldam pratinhos como dantes; gostam de uma boa pinga como dantes; [...]» (Aristófanes,

vv. 214-228). Sem flexibilidade, sem espírito de curiosidade indagadora e sem criatividade, as mulheres são previsivelmente incapazes de governar e pré-anuncia-se o desastre. O princípio de transferência espacial de Praxágoras afigura-se demasiado simplista e enganador e é precisamente o engano que vai ser usado pelo escritor para marcar a viragem no enredo da comédia.

Aristófanes não coloca obstáculos ou impõe condições à cedência do governo às mulheres. Consensualidade tranquila: «A elas, meus senhores, confiemos-lhes a cidade, sem mais discussão, sem sequer tentarmos saber o que elas vão fazer. Deixemo-las governar à vontade» (Aristófanes, vv. 229-232). Esta confiança não é mais que uma estratégia de disposição aberta para medir forças, sabendo-se à partida de se vai ganhar. Uma estratégia que investe momentaneamente na igualdade quer para visibilizar bem a abissal diferença entre o modelo de governo dos homens e o modelo das mulheres, quer para provar plenamente a incapacidade governativa destas e, logo, fundamentar a razão de as excluir da cidadania. Nunca na comédia há uma tentativa para ensaiar a inclusão e a cooperação. Os homens parecem simular obediência, entrando no jogo do comando das mulheres, e toda a ação se vai desenrolar de acordo com a aplicação do princípio de transferência espacial. A cidade começa por ser arrumada com medidas legislativas que a transformam num círculo de partilha comunitária como se uma grande casa fosse. O fracasso espreita a cada medida tomada, confirmando-se a pouco e pouco a tese da recusa do direito de cidadania às mulheres.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto que esta comédia teve na mentalidade ocidental estima-se pela durabilidade secular da resistência ao reconhecimento dos direitos de cidadania às mulheres. Neste sentido, a comédia tem algo de tragédia. Ela representa bem o que de divisionista há na matriz relacional dos seres humanos e revela o carácter quase inexpugnável das estruturas mentais. A ficcionada experiência governativa das mulheres apresentada por Aristófanes está, logo à partida, condenada ao fracasso por se sustentar num erro lógico, mas é o fracasso que constitui prova inequívoca a favor da exclusão. A naturalidade da privação de cidadania surge na comédia como própria da condição humana das mulheres.

Ao contrário das aparências enganosas do texto, não há diálogo entre o mundo da cultura feminina grega, que é reduto identificativo das mulheres – *oikos* –, e o mundo da cultura masculina. Os homens exercem a sua ação nas instâncias do espaço público – *polis* – e mesmo quando se desleixam das obrigações cívicas não se demitem da cidadania. Por outro lado, as mulheres que se tornam temporariamente cidadãs também não optam pela paridade participativa e excluem os homens. De facto, o texto de Aristófanes não substitui o paradigma excludente pelo inclusivo, como se isso fosse um absurdo racional para a mentalidade helénica, e cultiva, sim, a tensão que sustenta a dicotomia de género. E esta dicotomia só é possível por persistirem dois mundos educacionais distintos: um que prepara para a rotina mental da casa – a razão débil – e outro que fortalece a razão argumentativa e inventiva da cidade – a razão forte. Em conclusão, a passagem da exclusão à inclusão requer educação própria, unindo competências múltiplas.

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do CIDEHUS - projeto UIDB/00057/2020.

## REFERÊNCIAS

- Aristófanes, (1988). *As Mulheres no Parlamento*. INIC.
- Fraisse, G. (2010). De l'exclusion à la discrimination. Une généalogie historique, philosophique et politique. Entretien avec Geneviève Fraisse, réalisé par Hélène Périvier. *Revue de l'OFCE*, 3(114), 29-44. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0029>
- Friedman, M. (2005). *Women and Citizenship* (Studies in Feminist Philosophy). Kindle Edition.
- Grondin, J. (2007). Hermeneutics. En C. Boundas (Ed.), *The Edinburgh Companion to Twentieth-Century Philosophies* (pp. 402-414). Edinburgh University Press.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford University Press.
- López Férez, J. (2010). Aristófanes: escena y comedia. *Nova Tellus*, 28(1), 369-379. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185)
- Lukes, S. y García, S. (Comps.). (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- Mikander, P., Zilliacus, H. y Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Nussbaum, M. (2010). *Nor for profit, why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. L'Harmattan.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González Arnaiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Biblioteca Nueva.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder editorial.
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Paugam, S. (1997). L'exclusion. Généalogie d'un paradigme social. *Sociétés & Représentations*, 2(5), 129-155.
- Platão. (1972). *A República*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodríguez Moreno, I. (2006). Mujer y filosofía en Grecia. En *Estudios sobre la mujer en la cultura griega y latina. XVIII Jornadas de Filología Clásica de Castilla y León* (pp. 111-122).
- Veltman, A. (2005). The Justice of the Ordinary Citizen in Plato's Republic. *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, 22(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1163/20512996-90000069>