

**textos referenciais para a
educação em direitos humanos**

Eldon Henrique Mühl
Elisa Mainardi
Iltomar Siviero
Márcia Carbonari
Nilva Rosin
Paulo César Carbonari

Organizadores/as

Angelo Vitório Cenci - Arnaldo Nogaró - Bertilo Brod
Castor M. M. Bartolomé Ruiz - Cleidir A. Magri - Diego Ecker
Eldon Henrique Mühl - Elisa Mainardi - Ésio Francisco Salvetti
Iltomar Siviero - João Alberto Wohlfart - José André da Costa
Leandro Andrighetti - Luiz Rohhner - Márcia Carbonari
Nilva Rosin - Paulo César Carbonari - Robinson dos Santos
Solange Maria Longhi - Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

Autores

textos referenciais para a educação em direitos humanos

Passo Fundo
IFIBE
2013

© 2013 Instituto Superior de Filosofia Berthier - IFIBE

Edição: Editora IFIBE
Coordenação Editorial 2ª edição: Iltomar Siviero
Revisão de Texto: Paulo César Carbonari, Nilva Rosin, Iltomar Siviero
Capa e Normatização: Diego Ecker
Diagramação: Diego Ecker e Wanduir Sausen
Impressão e Acabamento: Gráfica Berthier

Organização:
Eldon Henrique Mühl
Elisa Mainardi
Iltomar Siviero
Márcia Carbonari
Nilva Rosin
Paulo César Carbonari

Promoção:
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos
Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE)
Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (FAED/UPF)
Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF)

Editora IFIBE
Rua Senador Pinheiro, 360 - Rodrigues
99070-220 - Passo Fundo - RS
Fone (54) 3045-3277
E-mail: edh@ifibe.edu.br

1ª edição - 2009
2ª edição - 2013

CIP – Catalogação na Publicação

T355 Textos referenciais para educação em direitos humanos / Eldon
Henrique Mühl... [et al.] organizadores – 2.ed., rev. e ampl.
- Passo Fundo: IFIBE, 2013.
184 p.; 25 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-8259-004-1

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Educação - Filosofia.
I. Mühl, Eldon Henrique, coord. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Daniele Rosa Monteiro - CRB 10/2091

2013

Proibida reprodução total ou parcial nos termos da lei.
Instituto Superior de Filosofia Berthier - Editora IFIBE

*Para quem faz da educação uma prática de liberdade
e da liberdade um exercício de aprendizagem
e de humanização.*

*Que a educação em e para os direitos humanos seja,
acima de tudo, espaço e tempo oportunos para que
a vida seja, sempre, melhor!*

SUMÁRIO

Apresentação / 9

Theodor W. Adorno / 11

Nilva Rosin

Karl-Otto Apel / 17

Paulo César Carbonari

Hannah Arendt / 23

Iltonmar Siviero

Enrique D. Dussel / 28

Márcia Carbonari

Paulo Freire / 34

Cledir A. Magri

Jürgen Habermas / 40

Eldon Henrique Mühl

Franz Hinkelammert / 48

Paulo César Carbonari

Hans Jonas / 54

Robinson dos Santos

Immanuel Kant / 58

Robinson dos Santos

Emmanuel Levinas / 62

José André da Costa

Herbert Marcuse / 67

Nilva Rosin

Karl Marx / 71

Angelo Vitório Cenci

Moisey Pistrak / 75
Elisa Mainardi

Jean-Paul Sartre / 82
Diego Ecker

Agnes Heller / 88
Márcia Carbonari

Axel Honneth / 99
Angelo Vitório Cenci

Anton Makarenko / 104
Bertilo Brod

Sócrates / 111
Bertilo Brod

Walter Benjamin / 122
Castor M. M. Bartolomé Ruiz

John Dewey / 130
Arnaldo Nogaro

Hans-Georg Gadamer / 138
Luiz Rohden

Martin Heidegger / 143
Iltomar Siviero

Georg W. F. Hegel / 150
João Alberto Wohlfart

Norberto Bobbio / 157
Leandro Andrighetti

Boaventura de Sousa Santos / 163
Solange Maria Longhi

Alain Touraine / 172
Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

Giorgio Agamben / 176
Ésio Francisco Salvetti

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que fazemos chegar às suas mãos a segunda edição, revista e ampliada, da coletânea de Textos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos. As duas edições nasceram das reflexões realizadas e motivadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos, formado por professores do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (FAED/UPF) e por educadores/as da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

A primeira edição foi motivada pela experiência de trabalho desenvolvida no Curso de Especialização em Direitos Humanos – Turma 2008-2009, que teve como eixo a Educação em Direitos Humanos. Contou com apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR). A segunda edição foi motivada no contexto dos debates que o Grupo de Estudo e Pesquisa vem realizando sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos, publicadas em Resolução do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação em 30 de maio de 2012. Em seu artigo 1º, a Resolução estabelece que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. O artigo 7º da Resolução obriga a inserção de conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, podendo ser pela transversalidade, por meio de conteúdos específicos em disciplinas existentes ou ainda de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade, abrindo espaço para outras formas e iniciativas das próprias instituições, desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da educação nacional.

A coletânea reúne pequenos textos que contém extratos das obras de diversos pensadores de diferentes áreas do conhecimento, de modo especial da filosofia e da pedagogia, com o intuito de oferecer subsídios a quem atua na educação em direitos humanos na educação superior e na educação básica e não formal. Os textos levam os títulos dos próprios pensadores. Cada texto começa com uma rápida apresentação do pensador estudado; em seguida há a transcrição de trechos selecionados de suas obras; segue, em complemento, um rápido comentário que tem por objetivo subsidiar a compreensão e fomentar ao debate de interpretação do texto na sua relação com a educação em direitos humanos.

O trabalho aqui apresentado pretende oferecer desafios a quem atua na formação de educadores e educadoras a fim de que se animem a assumir a tarefa de fazer educação em direitos humanos. Espera-se que encontrem apoio para que continuem a reflexão e a sistematização da própria prática, articulando-a com as reflexões propostas pelos textos comentados. O objetivo último não é a compreensão dos textos, mas o uso dos textos como subsídio para a compreensão e o confronto crítico com as práticas. Não é demais lembrar que o que oferecemos está longe de substituir o conhecimento do texto completo dos autores apresentados. Por isso, quer servir de aperitivo para que, quem os ler, sinta-se motivado a ir às fontes. Para ajudar nesta tarefa são apresentadas referências complementares para provocar oportunidade de aprofundamento.

Os textos oferecem subsídios para estratégias didáticas, no entanto, almejamos que eles sejam mais que apenas uma ferramenta didático-pedagógica. Nossa intenção é de ajudar os educadores e as educadoras a refletirem criticamente sobre o sentido e a finalidade do que fazem. Por isso, confrontar a prática com as reflexões sistematizadas em teorias e pensamentos é sugestão para manter aberto o senso crítico e aguçada a criatividade.

O exercício realizado pelos diferentes autores trazidos nesta coletânea quer servir de motivação para que a educação em direitos humanos atinja a sua real finalidade que é a de promover a atuação crítica e responsável daqueles e daquelas que desenvolvem práticas de educação. Partimos da compreensão de que a educação em direitos humanos é, acima de tudo, a promoção de atitudes e vivências que tomam a dignidade humana como tarefa histórica de respeito, defesa, proteção e promoção.

Agradecemos a todos e todas que colaboraram com a construção, revisão e ampliação desta obra e desejamos que os textos subsidiem e ajudem a atingir sua finalidade maior, que é a promoção efetiva dos direitos humanos de cada uma e de todas as pessoas. Esperamos que cada leitor encontre nos textos um instrumento que somente terá sentido se for superado por ações verdadeiramente engajadas na promoção da dignidade humana.

Passo Fundo, abril de 2013.
Organizadores/as

THEODOR W. ADORNO

Nilva Rosin

Mestra em Filosofia pela PUCRS, professora de Filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos, sócia da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

O filósofo Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt, Alemanha (1903) e faleceu em Visp, Suíça (1969). Fez parte do movimento filosófico que desenvolveu a Teoria Crítica da ideologia da sociedade industrial e da vulgarização da cultura pela “massificação”. Entre suas obras principais destacam-se: *Dialética do Esclarecimento* (1947), *Mínima Moralia* (1947), *Dialética Negativa* (1966) e *Teoria estética* (1970). Em seus escritos, levou em conta o ser humano, sua liberdade, sua criatividade e seu desenvolvimento harmonioso. O trecho que apresentamos a seguir é parte de uma conferência radiofônica que Adorno proferiu

em abril de 1965 com o título *Educação após Auschwitz*. Reforça um dos princípios norteadores defendidos em outras obras de sua autoria: a própria civilização produz a barbárie. A preocupação central da conferência é mostrar que um dos objetivos nos quais a educação deve investir é na desbarbarização, de tal sorte que seja capaz de fomentar esperança de saídas e possibilidades de alternativas na formação humana para que os direitos humanos sejam defendidos e promovidos. Por isso inicia com o imperativo: “Auschwitz não se repita”. O texto resume o que Adorno entende por educação como esclarecimento e emancipação.

TEXTO

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz (p. 104) não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. [...] A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista. [...] Milhões de pessoas inocentes - e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades - foram assassinadas de uma ma-

neira planejada. [...] O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. [...] Além disso, não podemos evitar ponderações no sentido (p. 105) de que a invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexos histórico que o genocídio. Tornou-se habitual chamar o aumento súbito da população de explosão populacional: parece que a fatalidade histórica, para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contra-explosões, o morticínio de populações inteiras. Isto só para indicar como as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial. [...] Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. E necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. [...] eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo (p. 106) em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade (p. 107).

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. [...] Porém quero enfatizar com a maior intensidade que o retorno ou não retorno do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica. Refiro-me tanto ao lado psicológico somente porque os demais momentos, mais essenciais, em grande medida escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos. [...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. [...] (p. 108).

Para mudar essa situação, o sistema normal de escolarização, frequentemente bastante problemático, seria insuficiente. Penso numa série de possibilidades. Uma seria — e estou improvisando — o planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevralgicos daquele peculiar estado de consciência. Além disto, imagino a formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários, de cursos e de ensino suplementar. Naturalmente sei que dificilmente essas pessoas serão muito bem-vistas. Mas com o passar do tempo se estabelecerá um pequeno círculo que se imporá e que talvez tenha condições de se irradiar. [...] Mas aquilo que gera Auschwitz, por um lado, eles representam (p. 111 e 112) a identificação cega com o coletivo; por outro, são talhados para manipular massas, coletivos. [...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em (p. 113) relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] (p. 119).

Para terminar gostaria ainda de discorrer brevemente a respeito de algumas possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, sem os quais Auschwitz dificilmente aconteceria. O conhecimento desses mecanismos é uma necessidade; da mesma forma também o é o conhecimento da defesa estereotipada, que bloqueia tal consciência. Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo. (p. 121) Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes — conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia —, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo. Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços. Além disso, seria necessário esclarecer quanto à possibilidade de haver outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz. Amanhã pode ser a vez de outro grupo que não os judeus, por exemplo, os idosos, que escaparam por pouco no Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes. [...] Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser (p. 122) que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências (p. 123).

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Palavras e sinais: modelos críticos*. 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-124.

Comentário

Na clássica conferência sobre *Educação após Auschwitz*, Adorno chama atenção para a tarefa da educação no sentido de evitar *Auschwitz*, símbolo histórico do horror do holocausto levado a cabo pelo Estado nazista. Qualifica a barbárie sofisticada que conduziu a humanidade à própria barbárie como “consciência coisificada”, ou seja, uma anticivilização em seus terríveis resultados. Uma indagação que cabe de imediato é: qual o papel da educação e da sociedade hoje para combater a barbárie? E ainda, o que poderá evitar a repetição de *Auschwitz*?

Pensar na possibilidade de não repetir *Auschwitz* é, em certo sentido, empenhar-se para evitar uma nova barbárie. Isto exige, segundo Adorno, uma crítica radical às dimensões da modernidade que são altamente destrutivas. Portanto, aponta à necessidade de uma educação capaz de promover a auto-reflexão crítica que leve à percepção das armadilhas do mundo globalizado, e das estratégias planejadas e programadas para manter a “consciência coisificada”. Para enfrentar esta “consciência” é necessário superar todo tipo de relação ambígua com o mundo administrado que nada deixa de fora, pois atinge tanto a racionalidade como o fetiche que conduz ao ofuscamento/cegueira. Consequentemente, se a educação é um direito de todos, isto significa afirmar que há necessidade de resgatar um modo de pensar que prime pela dimensão emancipatória no processo ensino-aprendizagem.

A educação em e para os direitos humanos quer impedir ataques

às dimensões dos direitos humanos que a própria *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) garante: “Os homens nascem e permanecem livres e com igualdade de direitos. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência contra a opressão”. Notamos que os direitos humanos são negados em muitos casos concretos nos quais a dignidade humana sofre violação em todas as partes do planeta. Quando Adorno afirma que “nossa sociedade ao mesmo tempo em que se integra, gera tendências de desagregação”, quer dizer que *Auschwitz* tem algo a (contra)dizer, já que se constitui, ao mesmo tempo, num problema – pois conflitos arrastam-se e deixam efeitos devastadores – e numa lição no sentido de agir para evitá-lo. A análise das causas que levaram a tal acontecimento nos alerta para algumas atitudes necessárias no enfrentamento de fatos semelhantes. Entretanto, Adorno rompeu com o tabu de *Auschwitz* ao mostrar que a democracia só é possível a partir de uma auto-análise, proporcionando meios para interagir e para se tornar parte da sociedade e da escola a fim de mudar o que é “problemático e insuficiente”. Aponta meios capazes de fazer com que as pessoas, na sua autonomia, enxerguem o aspecto humano e não sucumbam à anti-civilização.

Nesta direção, o fragmento da obra de Adorno dá indicativos de aspectos que contribuem para que a educação em e para os direitos humanos propicie auto-reflexão crítica orientada para a formação dos sujeitos que nem sempre estão de acordo com os objetivos declarados e que submetem outros se-

res vivos pelos seus atos. Uma educação orientada para os sujeitos favorece instâncias que podem multiplicar e alargar oportunidades de transformação do planeta como um todo (“dever ser”), que é movido mas que também descontrolado pela indústria capitalista e sua “fome de lucro”, pela ciência e pela técnica que põem em risco a qualidade da vida na terra. Consequentemente, implica princípios éticos, econômicos, culturais, entre outros. As concepções adornianas levam a primar pela auto-determinação frente aos bens de consumo da indústria cultural, oferecendo subsídios para escapar de se deixar contaminar pelos seus efeitos. A escola ainda é uma alternativa no desenvolvimento de uma consciência proativa nos sujeitos que dela participam, isso se os agentes que estão nela souberem promover uma educação comprometida com a formação do caráter e da dignidade humana, como por exemplo: a inserção dos esportes de modo recreativo e não competitivo; o ensino num clima intelectual, cultural, espiritual e social, estimulador da inteligência humana e do conhecimento, promovendo situações socializadoras e capazes de lidar positivamente e em perspectiva de superação consciente e mediada dos conflitos.

Mantemos a interrogação inicial, pois a conscientização para o desenvolvimento autônomo e democrático de uma sociedade é parte integrante de uma educação que provoque consciência. Isto contribui para a superação de modelos de ensino-aprendizagem autoritários, assistencialistas e reprodutores de sistemas e a promoção de processo de consciência e de poder

compartilhados. As mudanças significativas só ocorrem na medida em que nos empenharmos efetivamente para eliminar o hábito da reprodução determinista e apostarmos na capacidade de modificar condutas humanas, transformando-as responsabilmente para o melhor, impedindo novas bárbaries e tantos horrores que a humanidade já viveu, muitas vezes em nome da civilidade, o que é pior. Portanto, o que está em jogo é encontrar caminhos para fazer frente à forma instrumental de ação em todos os cantos do mundo e, mais perto, na América Latina e em outros sub-continentes e países, que facilmente legitimam o poder pelo direito como dominação racional. Exemplo disso é o chamado “estado de exceção”, que é uma negação dos direitos humanos, dado que submete o ser humano, sujeitando-o ao poder abusivo. A educação precisa transformar “carências em oportunidades”, para que, de fato, os cidadãos/as possam ser livres e para que o “processo civilizatório” seja um projeto humano e, efetivamente, o “amanhã não seja a vez de outros”.

Referências complementares

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Trad. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: UFSCAR, 2003.

PUCCI, Bruno. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSIN, Nilva. *Arte e racionalidade: estudo sobre a superação da racionalidade instrumental em Adorno e Horkheimer*. Passo Fundo: IFIBE, 2007.

KARL-OTTO APEL

Paulo César Carbonari

Mestre em filosofia pela UFG, professor no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) onde coordena o Curso de Especialização em Direitos Humanos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos. Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

Karl-Otto Apel, alemão de Dusseldorf (1922), foi catedrático de filosofia em várias universidades alemãs. Entre suas principais obras estão *Transformação da Filosofia* (1973) e *Discurso e Responsabilidade* (1990). Recentemente vários de seus textos nos quais debate diretamente com Habermas a questão da ética, do direito e dos direitos humanos foram reunidos no livro *Discurso, Verdade e Responsabilidade* (1998) [em português *Com Habermas, contra Habermas*]. Faz o debate sobre o tema dos direitos humanos no contexto de sua proposta de construir uma *ética do*

discurso, um esforço teórico em vista a construção de uma nova racionalidade comunicativa. Neste sentido, a preocupação de Apel procura estabelecer o que chama de *unidade sintética* da razão como busca do consenso na comunidade de comunicação (*ideal*, como contrafático; *real*, como realização histórica). Sua proposta ética é construída no contexto do que chama de transformação da filosofia transcendental com os aportes da filosofia da linguagem, sobretudo em sua versão pragmática. Daí que, sua filosofia é conhecida como pragmático-transcendental.

TEXTO

A problemática ética contemporânea

Quem reflete sobre a relação entre ciência e ética na moderna sociedade industrial planetária se defronta, a meu ver, com uma situação paradoxal. Pois, de um lado, a carência de uma ética universal, isto é, vinculadora para toda a sociedade humana, nunca foi tão premente como em nossa era, que se constitui numa civilização unitária, em função das consequências tecnológicas promovidas pela ciência. De outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação racional de uma ética universal jamais parece ter sido tão complexa, e mesmo sem perspectiva, do que na idade da ciência. Isso porque a ideia de validade intersubjetiva é, nesta era,

igualmente prejudicada pela ciência: a saber, pela ideia cientificista da “objetividade” normativamente neutra ou isenta de valoração (1994, p. 71-72).

Norma ética básica

Entre os pressupostos indiscutíveis (entre as condições normativas de possibilidade) da argumentação séria está o ter aceito já uma norma fundamental no sentido das regras de comunicação de uma comunidade ideal e ilimitada de argumentação (1990, p. 19).

Ora, quem, a meu ver, põe a questão significativa pela justificação do princípio moral, já toma parte na discussão, e [...] se pode “dar-lhe a entender” o que ele “sempre já” aceitara como princípio básico, e este princípio ele deve aceitar, através de um reforço voluntário, como condição de possibilidade e validade da argumentação. Quem não o entende, e, respectivamente, não o aceita, retira-se, com isso, da discussão. Mas quem não participa da discussão absolutamente não pode pôr a questão (ou propor a pergunta) pela justificação de princípios éticos básicos e, desta forma, não tem sentido falar da falta de sentido de sua pergunta e recomendar-lhe uma corajosa decisão de fé (1994, p. 145).

Quem argumenta reconhece implicitamente todas as possíveis pretensões de todos os membros da comunidade de comunicação, que podem ser justificadas por argumentos racionais (caso contrário, a pretensão da argumentação se autolimitaria tematicamente). Ao mesmo tempo ele (o argumentante) se obriga a justificar por argumentos todas as pretensões pessoais referentes a outras pessoas. Além disso, os membros da comunidade de comunicação (e isso significa implicitamente: todos os seres pensantes) também são obrigados, a meu ver, a respeitar todas as pretensões e reivindicações virtuais de todos os membros virtuais – e isso quer dizer: todas as “necessidades” humanas, na medida em que possam dirigir reivindicações aos demais. “Necessidades” humanas são eticamente relevantes como “reivindicações” interpessoais comunicáveis (ou pessoalmente intercomunicáveis); elas devem ser respeitadas enquanto podem ser justificadas interpessoalmente por argumentos [...] O sentido da argumentação moral poderia, de fato, ser expresso no princípio [...] segundo o qual todas as necessidades humanas devem – como pretensões virtuais – que podem, pela via da argumentação, ser sintonizadas com as necessidades de todos os demais, tornar-se preocupação da comunidade de comunicação (1994, p. 149-150).

Pois, quem argumenta, sempre já pressupõe duas coisas: primeiramente, uma comunidade de comunicação real, da qual ele mesmo se tornou membro através de um processo de socialização; e, em segundo lugar, uma comunidade de comunicação ideal que, em princípio, estaria em condições de entender adequadamente o sentido de seus argumentos e de avaliar definitivamente sua verdade (1994, p. 155).

[...] quem realmente pensa concreta e radicalmente, deve estar preparado para fundamentar o seu engajamento social, em cada situação, através de uma ética fi-

losófica. É certo que esta ética não pode deduzir o engajamento situacional concreto, mas ela pode fornecer um parâmetro para a crítica, pelo qual possa ser medido o próprio engajamento [...] (1994, p. 159-160).

Ética e direitos humanos

Que resposta pode ser dada a eles? Devemos aceitar que a validade (reconhecida indefectivelmente) do princípio ético do discurso se encontra limitada de maneira particular e que, por exemplo, somente é válida para a forma de vida artificial do discurso argumentativo e não, digamos, para a regulação consensual de todos os conflitos de normas da comunicação do mundo vital, na medida em que adquiriu sua forma de reflexão [Reflexionsform] possível no discurso argumentativo? Temos que supor que a ideia pós-ilustrada dos direitos humanos [...] deve limitar-se também, de acordo com sua validade moral, à forma de vida ocidental, à forma de vida na qual tem se articulado claramente e na qual tem encontrado uma realização aproximada? (1992, p. 41).

1) A aplicação do princípio da ética do discurso – por exemplo, a prática de uma regulação discursivo-consensual de conflitos estritamente separada da aplicação de uma racionalidade de negociação estratégica – pode ser levada a cabo (aproximativamente) somente ali onde as relações mesmas da moralidade e do direito tornam isso possível [...]. 2) Em consequência, é necessário aceitar também que as normas básicas de conteúdo relativas a uma ordem de justiça suscetível de fundamentação filosófica [...] não podem ser derivados nunca exclusivamente a partir do princípio da ética do discurso e de sua aplicação num discurso de fundamentação de normas ideal (prático). Antes, devem ser entendidos sempre, simultaneamente, como resultado de uma vinculação à tradição existente do direito e da moralidade numa forma de vida dada (1992, p. 41).

[...] a justificação da universalidade dos direitos humanos nunca positivável de modo definitivo [...] pode hoje validamente ser substituída por uma reflexão transcendental sobre as condições de possibilidade moralmente normativas do discurso argumentativo como tal. [...] [na ética do discurso já estão contidos os] fundamentos incontestáveis da dignidade humana e dos direitos humanos que, do ponto de vista filosófico, é possível sustentar como universalmente válidos, por exemplo, num debate intercultural (1997, p. 350).

Neste sentido, os direitos humanos constituem-se num exemplo daquelas normas fundamentais [...], entretanto, somente dentro do discurso filosófico (que reflète sobre o próprio discurso) podem mostrar-se como pressupostos que, próprias de qualquer discurso de fundamentação de normas particulares, devem, nesses mesmos discursos, encontrar sua implementação procedural (1997, p. 351).

Tal mudança [a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948] indica que os direitos humanos já não são mais entendidos como demandas

da ‘soberania popular’, mas como tendencial limitação desta e também da soberania dos Estados particulares [...] (1997, p. 365).

Assim, confunde-se a necessidade (moral), em nada superada, de fazer valer os direitos humanos contra as configurações de fato na institucionalização legal (ou eventualmente na Constituição) – das democracias particulares e também as do estrangeiro – com a sua fundamentação última ético-discursiva (implícita, a meu ver, na exigência de co-responsabilidade pelas leis por parte de todos os envolvidos) ou sua codificação (positivação) num direito cosmopolita. Nisso reside, a meu ver, uma tarefa ao mesmo tempo moral e política no sentido de uma ética do discurso como ética da responsabilidade referida à história. É muito improvável que isso possa ser enfrentado sem valer-se das estratégias morais fundadas na força da parte B da ética do discurso (1997, p. 367-368).

APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Trad. Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación posmetafísica de la ética de Kant. In: APEL, K-O; DUSSEL, E.; FORNET-BETANCOURT, R. *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. Trad. Luis F. Segura. México: Siglo Veintiuno/Iztapalapa, 1992. [Neste material a tradução é nossa].

_____. *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Trad. M. Caimi; D. Leserre. Buenos Aires: Almagesto, 1990. [Neste material a tradução é nossa].

_____. Dissoluzione dell’ética del discorso? Sull’architettonica della differenziazione dei discorsi in Fatti e Norme de Habermas. In: *Discurso, verità, responsabilidad*. La ragione della fondazione: con Habermas contro Habermas. Trad. Virginio Marzocchi. Napoli: Guerini, 1997. [Neste material a tradução é nossa] [Em português: *Com Habermas, contra Habermas*. São Paulo: Landy, 2004].

Comentário

Apel compreende que o lugar dos direitos humanos está entre moral e direito. Isso o leva a fazer uma série de reservas tanto na crença de que direitos humanos são titularidades individuais anteriores aos Estados e, por isso, tarefa dos próprios indivíduos, quanto à crença de que se esgotam nos sistemas jurídicos positivos, mesmo os construídos em sociedades democráticas. Daí dizer que são “uma tarefa ao mesmo tempo moral e política”. Sua posição é

coerente com a defesa que faz dos direitos humanos no seio da proposta de fundamentação da ética de maneira discursiva, pós-convencional, que pretende superar tanto os resquícios de jusnaturalismo quanto de jusracionalismo presentes nos modelos de justificação dos direitos humanos.

A arquitetônica da fundamentação da ética por ele proposta, no sentido de uma ética da responsabilidade solidária, como resposta à situação paradoxal por ele diagnosticada, permite-lhe manter uma tensão produtiva e

que dialoga tanto com a dimensão ideal quanto com a dimensão concreta-histórica presente nos direitos humanos.

A questão não se resolve como síntese nem numa e nem noutra. Resolve-se como tarefa moral e política que convoca pessoas e instituições a se pensarem e se fazerem em processos de construção num longo caminho. Dessa forma, Apel entende ser possível reconhecer os avanços históricos concretizados na afirmação de instrumentos internacionais de direitos humanos e na constitucionalização. Eles apresentam desafios fundamentais tanto aos indivíduos quanto às instituições democráticas. Mas também abrem espaço para a reserva crítica a estes sistemas jurídicos não só porque são insuficientes em sentido histórico, mas porque são convocados contrafactivamente pelo ideal de serem sempre melhores.

As indicações do diagnóstico histórico e também epistemológico da situação ética indicam para a importância do pensar em diálogo com as situações concretas. Este conjunto de proposições tem uma repercussão educacional concreta tanto para o conjunto da educação quanto para a educação em direitos humanos em particular, dado que apontam posicionamentos concretos a serem assumidos por esta tarefa prático-histórica.

A construção das distinções entre diversos níveis e tipos de racionalidade e formas de fundamentação educa no sentido de dizer que diálogos somente podem ser feitos se cada um dos interlocutores estiver ciente de sua posição e reconhecer as posições dos outros,

mesmo quando diz desde lugares diferentes. Ou seja, mostra que nem todo mundo e nem sempre se diz da mesma forma sobre assuntos que até podem ser os mesmos.

A preocupação trazida em termos de direitos humanos indica, na perspectiva da construção histórica, espaço para ações educativas consistentes tanto no sentido de compreender o lugar da moral e do direito e como cada um destes campos pode orientar de forma diferente a ação humana. Ou seja, ao compreender direitos humanos no intervalo entre a moral e o direito recuara uma dimensão crítica fundamental dos direitos humanos, dando-lhe um conteúdo consistente e ao mesmo tempo não aprisionável exclusivamente num ou noutro dos âmbitos da racionalidade prática. Mesmo que não teça comentários sobre a dimensão educativa dos direitos humanos se pode deduzir que, da mesma forma que as direitos humanos estão no intervalo entre a moral e o direito, também a educação como prática e a pedagogia como saber não podem absorver de forma definitiva os direitos humanos, mesmo que tenham com eles, como componentes da racionalidade prática, uma relação direta e fundamental.

Assim sendo, a proposta de Apel ajuda a orientar a educação e a pedagogia para construir-se como parte do saber prático que, se não esgota os direitos humanos, também não têm simplesmente como escapar deles.

Referências complementares

CARBONARI, Paulo César. *Ética da responsabilidade solidária*. Estudo a partir de Karl-Otto Apel. Passo Fundo: IFIBE, 2002.

_____. Karl-Otto Apel: ética e direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César (Org.). *Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo*. Passo Fundo: IFIBE, 2006, p. 37-59.

HANNAH ARENDT

Iltoomar Siviero

Doutorando em Filosofia pela UNISINOS, professor do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos. Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

Hannah Arendt nasceu em Hannover, na Alemanha, em 1906 e faleceu em New York, EUA, em 1975. Arendt foi uma filósofa judia, perseguida pelo regime nazista, viveu no contexto das duas grandes guerras mundiais e, sobretudo, no auge da ascensão do nazismo que transformou a política em regime de violência e de terror. É deste ambiente que partem as problematizações das obras de Arendt. Seus escritos convocam a repensar as bases nas quais a tradição da filosofia política ocidental, mas, sobretudo, desmascarou os regimes totalitários do século XX pela barbarização sem precedentes na história da política. Tais regimes criaram as condições reais de desnaturalização e desumanização do humano, a ponto

de tornar uma grande parcela de pessoas como apátridas, isto é, viver no mundo sem a ele pertencer. As obras fundamentais de seu pensamento filosófico são: *Origens do Totalitarismo* (1951), *A Condição Humana* (1958) e *a Vida do Espírito* (1970 - inacabada). Deter-nos-emos, neste texto, nas reflexões realizadas na obra *A condição Humana*, na qual Arendt esclarece as atividades que compõem a vida activa: o labor, o trabalho e a ação. Nossa atenção centra-se, especialmente, na atividade da ação. Na ação radicaliza-se a condição humana da pluralidade, essencial para o aprofundamento das discussões sobre a educação em direitos humanos, foco principal da presente abordagem.

TEXTO

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política, mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política. [...] A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir (p. 15-16).

[...] a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (p. 188).

[...] ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe [...]. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda a vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo (p. 189).

[...] cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. [...] Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (p. 191).

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Comentário

O conceito arendtiano de ação convoca a um olhar para a condição humana, a fim de caracterizá-la na sua condição de diversidade e pluralidade, conceitos que remetem diretamente para o núcleo central dos direitos humanos em geral e da educação em direitos humanos em específico.

O conceito de ação não está sustentado em si mesmo. Sustenta-se na relação com as demais atividades que compõem a *vita activa*: o labor e o trabalho. É parte da *vita activa*. Arendt se debruça com profundidade sobre a ação, visando demonstrar a sua diferença da *vita contemplativa*. Mais, Arendt se propôs a recuperar e reconsiderar as atividades que compõem a *vita*

activa apresentando as diversas transformações nelas ocorridas, sobretudo, convocando para refletir e mostrar que a ação é a atividade política por excelência porque é a única que se realiza entre os homens, sem a mediação e a construção de coisas (*homo faber*) e de fins em si (*labor*). Deste modo, a filosofia estabelece as bases para esclarecer a natureza da política e a possibilidade de recuperação do seu sentido.

A pluralidade, condição humana da ação, é o fundamento no qual o espaço público ganha consistência e a vida privada visibilidade. Para ela, os seres humanos são iguais porque, além de criar códigos próprios e comuns que os diferenciam dos demais animais sobre a terra, possibilitam o entendimento de uns com os outros quando falam e

expressam em palavras as questões da sua subjetividade e das suas necessidades. Têm, além disso, a capacidade de pensar e de demonstrar preocupação com o futuro. No entanto, ao mesmo tempo em que têm muitos pontos em comum, têm também muitas diferenças, que se apresentam claramente no discurso e na ação. No dizer de Arendt: “A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns com os outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (2004, p. 189), que comunicam seus afetos e necessidades.

O elemento fundamental é que a ação reivindica, primeiro, a condição de existência humana e, segundo, da pluralidade que se manifesta no homem como distinção e como aparecimento da sua subjetividade, tornando-se singularidade, isto é, o próprio, o específico, o que é somente de um, mesmo que tenha semelhanças com os demais. Essa é condição que sela o fato de ser humano e não ocorre nas outras atividades da *vita activa*, já que é somente possível mediante o discurso e a ação. Sem essas duas dimensões pode-se até sentir e dizer que o mundo está nos seres humanos, mas resta a reclamação da não visibilidade de quem está fora dele e abandonado ao desaparecimento, à ocultação, sem palavra. Para caracterizar a vida humana, precisa-se agir, falar e estar entre os homens, abrindo as portas ao conflito, contra a autonegação, a ocultação e a mediocridade. Este é o ponto fundamental que dá origem e sustentação à educação em direitos humanos. Nela está em questão uma tomada de decisão e de reivindicação da pluralidade, que permite a condi-

ção da fala, do discurso, da presença, muitas vezes incômoda, porque diz das necessidades que traduzem desigualdades e que, por isso, demandam enfrentamentos de modelos e padrões de identidades amparados na homogeneização, típicos da lógica consumista, machista, racista, conservadora e excludente. Mas, essa não é uma questão de fácil enfrentamento *porque é a vida que está em jogo*. Os padrões de todo tipo criam mortes sem que as pessoas se apercebam o tamanho da brutalidade embutida, tudo parece “ser normal”.

A condição de pluralidade presente no conceito de *ação* significa que não se deve temer as posições individuais, sejam elas do tipo que forem. Mas, de antemão, precisa-se estar ciente e aberto às incertezas e, de outra parte, pronto para enfrentar o conflito, considerando que a *ação* desencadeia reações e novas respostas com outras posições e intenções, próprias do convívio humano. Aliás, é nas incertezas e no conflito onde Arendt localiza o elemento da fragilidade humana, visto que nele não há um porto seguro. Ele é central na *ação* porque a sua essência é ser sempre começo, assim como o nascimento, que inaugura uma nova pessoa e junto com ela uma nova forma de compreensão do ser humano. E, por mais que o avanço da medicina permita que se tenha a definição do sexo e até visualização da estrutura corpórea da criança quando ainda está no ventre materno, ainda assim, *nunca se saberá como ela será* pós-nascimento porque tem a capacidade de agir, que é sempre um novo começo. Neste sentido, a expectativa do nascimento é extraordinária, uma experiência ímpar. Eis o

que significa *ação*: começo, início, novidade, presença, discurso, preceito de liberdade. O que dela se pode é esperar o inesperado, prever o imprevisível, provar o improvável.

A ação permite que o homem dê início e marque a história como constante abertura para a novidade, sendo que a objetividade da distinção humana se apresenta mediante a palavra. Pela palavra, diz quem é, revela a dimensão interior, a subjetividade, constrói a identidade. Por isso que, tanto na política quanto na educação, em especial na educação em direitos humanos, a *ação* merece atenção porque é neste espaço que ocorre a convivência de uns com os outros, o relacionamento, e uns e outros se ocupam com pessoas, seres humanos, que *reivindicam espaço e condição para dizer quem são*. Eis aí o legado da *ação* presente no pensamento de Arendt e seu estendimento para a educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos rompe com toda forma de educação fadada ao treinamento, à transformação dos humanos em meros depósitos e merecedores de fórmulas que permitem uma vida economicamente mais estável, rica, mas humanamente mais pobre e pervertida; afasta-se de toda forma de instrumentalização pela qual os humanos são usados para aferir notas de desempenho escolar e posição das instituições no topo do *ranking* do mercado competitivo, cujo processo estabelece uma espécie de cerca entre os melhores e os piores; enfrenta toda forma de individualismo fincado nas máximas de realização e sucesso pessoal, onde o outro é mais inimigo potencial do que parceiro; rompe com as formas de intro-

jeção da cultura da homogeneização que, historicamente, deixou legados de consequência e ações que resultaram no aniquilamento da própria humanidade, a exemplo do holocausto promovido pelo nazismo.

Enfim, a educação em direitos humanos convoca a olhar e a praticar a educação como lugar da constante abertura ao novo, ao singular, ao distinto, sem abrir mão de que somos todos humanos e iguais em dignidade e em direitos.

Referências complementares

AGUIAR, Odílio A.; PINHEIRO, Celso de M.; FRANKLIN, Karen (Org.). *Filosofia e direitos humanos*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

AGUIAR, Odílio A. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Educação e Filosofia*, v. 44, p. 23-42, 2009.

ARENDRT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *A dignidade da política*. Ensaios e conferências. Trad. Helena Martins e outros. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *O que é política* [edição Ursula Ludz]. Trad. Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DUARTE, André. *Vidas em Risco*. Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIVIERO, Iltomar. Hannah Arendt: pluralidade e universalidade dos direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César (Org.). *Sentido filosófico dos direitos humanos*. Leituras do pensamento contemporâneo. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

SIVIERO, Iltomar. *Sentido da política*. Estudo em Hannah Arendt. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

_____. Aproximações entre o conceito de educação em direitos humanos e ação no pensamento arendtiano. *Revista Filosofazer*. Passo Fundo: IFIBE, vol. 19, n. 36, 2010, p. 43-59.

SIVIERO, Iltomar; ROSIN, Nilva (Orgs). *Hannah Arendt: diversas leituras*. Passo Fundo: IFIBE, 2010. (Coleção Temáticas Filosóficas; 3).

WINCKLER, Silvana (Org.). Dossiê Hannah Arendt. *Revista Grifos*. Chapecó: Argos, n. 13, nov, 2002.

ENRIQUE D. DUSSEL

Márcia Carbonari

Licenciada em História pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Direitos Humanos com enfoque nos Direitos da Criança e do Adolescente pelo IFIBE, Professora do Curso de Especialização em Direitos Humanos 2008-2009 e 2011-2012 (IFIBE), Professora do Curso de Pedagogia da FABE, membra do Grupo de Estudos Educação em Direitos Humanos e sócia da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo..

Apresentação

Enrique Domingo Dussel é argentino de nascimento (1934) e radicado no México desde o exílio, em 1975. Entre suas principais obras está *Para uma Ética da Libertação Latinoamericana*, em cinco volumes (publicada entre 1973 a 1977), além de muitas outras. Dussel constrói seu pensamento filosófico num contexto no qual a América Latina e outras regiões do Terceiro Mundo procuram caminhos para enfrentar a situação de opressão e de dominação com subsídios teóricos consistentes. Suas obras abrangem temas de vários campos do pensamento: filosófico, teológico, histórico, entre outros. Desenvolveu

um conjunto de análises e categorias filosóficas para dar conta da compreensão do que ficou conhecido como *práxis de libertação* e da filosofia a ela articulada, a Filosofia da Libertação, da qual é um dos principais expoentes. Nos últimos anos dedicou-se também a extensivos e profundos diálogos com pensadores e filósofos de várias correntes num programa que ficou conhecido como Diálogo Norte-Sul. É no horizonte de sua proposta filosófica que são conhecidos seus textos, nos quais, entre outros aspectos, defende o ser humano como ser com o direito de ser humano.

TEXTO

Nosso mundo não foi pedagogicamente aberto a partir do Outro; nosso mundo fica essencialmente aberto a partir da Alteridade, é alterativo por sua própria natureza. O Outro é a origem primeira e o destinatário último de todo o nosso ser-no-mundo. O face-a-face é a experiência primeira, radical do nosso ser homens. É entrar em contato de maneira supremamente real com o ser; não no modo de compreensão do ser, mas como a abertura e exposição meta-física ou ética sobre o rosto como limite depois do qual o Outro, pessoal, se levanta como quem, tendo direito, exige justiça, propõe a paz e protesta diante de minha pretensão totalizante (totalitária) de compreendê-lo. Então devemos descrever “o caráter incompreensível

da presença do Outro”; “o Outro permanece infinitamente transcendente, infinitamente estrangeiro, e como rosto, onde se produz sua epifania e de onde me chama, rompe com o mundo que poderia ser-nos comum”. Trata-se não de “o Mesmo”, nem sequer de “o Outro” como di-ferença ôntica em “o Mesmo”; trata-se de o Outro que é originariamente dis-tinto, sem unidade nem identidade prévia, que con-verge no encontro: encontro que é a origem mesma do mundo, alteridade meta-física e ética de onde surge o horizonte ontológico; realidade última e proximidade à qual o homem volta nos momentos privilegiados de sua história para beber a água de onde vive sua vida e que apaga sua sede de ser mais (1977, p. 116-117).

[...] como a práxis analéctica do Outro autônomo e livre em meu mundo, trazendo como dom, presente, gratuidade, o novo, aquilo para o qual eu não tinha dynamis (potência, pro-jeto, possibilidade). O novo vem do Outro: devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora [...] (1977, p. 118-119).

O outro se revela realmente como Outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor e, contudo, confiante: – “Estou com fome!, tenho direito de comer!”. O direito do outro, fora do sistema, não um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana (1980, p. 49).

É pela própria ontologia da Totalidade (não já cosmológica, mas moderno-sujeito), que a mulher passou a ser objeto do homem e pessoa à sua disposição, instrumento doméstico do varão. [...] “O mesmo” é o homem que inclui em seu ser (em sua “vontade de poder”) a mulher como “o outro” di-ferente dentro do próprio horizonte de compreensão. [...] Existe então uma dialética de dominação onde o Eu-o Outro sexuado originário deixou lugar às suas relações degradadas e por isso na forma de “vontade de poder”: o “Eu” do homem transformou-se na Totalidade (“o homem”), mas degradou-se em mero “se” (o man impessoal de Heidegger: o “se diz”); por sua parte, “o Outro”, originariamente dis-tinto e fora da Totalidade do “Eu”, se degrada como incluído dentro da esfera do “se” como mero “isto” (no melhor dos casos como “ela”)(1977, p.122-123).

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana*: acesso ao ponto de partida da ética. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977. v. 1.

_____. *Filosofia da libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1980.

Comentário

A sociedade moderna, pautada pela racionalidade, trouxe consigo o fechamento do ser na determinação da totalização. O outro não alcançou a emancipação, não lhe foi possível ser realmente Outro, distinto; foi entendido como o Mesmo, isto é, a extensão da razão totalitária presente unicamente no âmbito teórico e não existencial. Essa forma de compreensão contribuiu significativamente para a desumanização do humano através de atitudes de discriminação, exploração e apeque-namento do ser humano, que estão especialmente retratados nas violações encarnadas pelas mulheres, negros, índios, crianças e outros grupos sociais. Neste sentido, a proposta de “ouvir a voz do Outro, o pobre, o oprimido, que me interpela e que exige justiça”, que é apresentada por Dussel, é pertinente ao debate de gênero e direitos humanos em geral e, no âmbito da educação em direitos humanos, em específico, considerando que tanto um quanto outro é permeado pela condição de igualdade que se manifesta como interpelação pela realização da justiça.

No conteúdo dos direitos humanos estão os seres que se encontram em situação de violação de seus direitos e que devem ser ouvidos em primazia. É ao ser violado que se destinam os direitos humanos, pois, enquanto eles existirem, os direitos humanos ainda serão um ideal, uma demanda ética que interpela a cada um e a cada uma. A educação em direitos humanos oferece a possibilidade de construção de uma sociedade onde reine o respeito à dignidade humana. A educação em direi-

tos humanos feita de forma permanente, continuada e global, com foco na mudança cultural, a partir de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, tolerância e paz pode abrir novas alternativas. É na perspectiva da emancipação e do respeito ao ser humano que se situa o debate de fundo sobre alteridade e gênero no pensamento de Dussel. Em sua proposta de ética da libertação encontramos as tintas para esboçar uma reflexão sobre a emancipação feminina como reconhecimento da alteridade e o respeito aos direitos humanos.

Para Dussel, a ética só existe na relação com o Outro, livre, distinto do “Mesmo”. É na alteridade que se encontra a ética e, neste sentido, a consciência ética exige a escuta, ouvir a voz do Outro. Só ouve a voz do outro aquele que o reconhece como Outro e que se situa numa dimensão simétrica e não de dominação “é então o encontro da voz-do-Outro que interpela e exige justiça a partir de sua exterioridade dis-tinta, encontro de tal voz com aquele que sabe ouvir-o-Outro” (1977, p. 71). Se não há Outro, não há ética, por que a ética, como propõe Dussel, exige o reconhecimento do Outro e o respeito à sua condição de alteridade. A alteridade é a atitude humana de estar com o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diversidade. Quanto menos alteridade nas relações pessoais e sociais, mais a violência impera. A tendência é de colonizar o outro, torná-lo objeto, meio de satisfação individual. A afirmação da alteridade implica na problematização do individualismo, da coisificação do humano, da opressão do diferente, do

diverso, do que não se incluí no modelo “normal” de ser humano – homem, branco, ocidental, heterossexual. A pergunta que cabe aqui é: quem é o Outro? Se esse Outro é dominado, negado, como pode se libertar? O Outro não é também uma abstração? Para Dussel, o outro se concretiza no rosto do pobre, do oprimido, do índio e da mulher, enfim, de todos/as que são oprimidos. O Outro é aquele que se opõe à totalidade do que domina; é a existência da alteridade entendida como o Outro livre e com direitos, o pobre, o que se apresenta como exterioridade, como o que está fora do sistema. O Outro só pode se revelar quando irrompe na exterioridade, no horizonte de um sistema e não como parte dele.

Neste sentido, na perspectiva dusseliana, a mulher constitui o outro dominado, coisificado pela cultura patriarcal que instituiu o varão, o homem como o “Ser” – o centro – e todo o resto como o “Não Ser” – periferia. Neste sentido, a mulher é dominada e encarna a inferioridade. A mulher é o Outro dominado, negado enquanto ser, por ter sido destituída de sua alteridade e incorporada como “parte” a serviço do homem ou da totalidade que constitui o mundo masculino.

O ser humano como ser inacabado e em abertura, constitui-se sujeito na relação com os outros e na interação com o mundo. Neste sentido, é um ser não determinado desde sempre e para sempre, mas está sendo a cada momento, ou seja, o ser humano é um ser em construção e em caminhada. Embora ao nascer já encontre um universo construído que lhe impõe certos limites e possibilidades, confronta-se e se en-

contra com outros, intersubjetivamente. Daí nasce a constante relação entre o Eu, os Outros e o mundo. É na interação com os Outros e com o mundo que os seres humanos se constituem e são constituídos como sujeitos. Porém, essa relação nem sempre é tranquila, pacífica e simétrica. Essa discussão se estende para a formação do sujeito como gênero. As relações de gênero foram e ainda são hierárquicas, assimétricas e de dominação. Na relação homem-mulher, a mulher não foi reconhecida como sujeito; sempre foi a que deveria estar a serviço de, subjugada. Não lhe foi permitido desenvolver a subjetividade, a dignidade, a condição de ser humano, visto que oprimida pelo sistema que valoriza o masculino. A mulher enquanto sujeito histórico concreto sofreu e sofre na pele a discriminação e o preconceito por encarnar o feminino. Apesar dos avanços e das conquistas resultantes dos movimentos de luta pela igualdade feminina, pela valorização da mulher e pelo fim da discriminação e da violência, ainda prevalece a dicotomia que identifica o masculino como forte, racional, e o feminino com o sentimento, o não-racional, o inferior.

Neste sentido, o reconhecimento da alteridade do feminino como possibilidade de emergência do Outro distinto provoca a problematização da lógica binária, de dominação e inferiorização da mulher. Na reflexão dusseliana é na irrupção da alteridade, no reconhecimento do outro como Outro e não como a parte de um sistema onde só há o Ser e o não-ser, é que se constitui a abertura, uma nova dimensão, a possibilidade de o ser humano poder se oferecer para o outro, responsabilizando-se pelo outro.

Essa é a experiência humana por excelência! Neste sentido, ao reconhecer o feminino como alteridade e não como parte, prolongamento interno do sistema que institui o masculino como a identidade central, como “Ser”, adota-se uma nova forma de conceber o ser humano e as relações que se estabelecem com os outros e com o mundo. Homem e mulher, sujeitos de direitos e de dignidade, precisam ser respeitados para que haja a realização plena e integral do ser humano. Trata-se de promover relações de respeito, não de opressão deste ou daquele; relações simétricas entre homens e mulheres, não de sobreposição de uns sobre as outro/as. Ao irromper como sujeito, a mulher problematiza a dialética moderna de polarização entre masculino-feminino, público-privado, natureza-cultura, superioridade-inferioridade, e propicia a possibilidade de pautar o debate de gênero baseado na ética da alteridade e na realização dos direitos humanos para todos e todas.

A proposta dusseliana de libertação do Outro encontra ressonância no debate de gênero na medida em que se pode encarar a emancipação como um processo que não passa somente pela mulher, mas também pelo homem. Neste sentido, partindo da análise de Dussel, a emancipação de gênero em termos de reconhecimento da alteridade feminina não supõe a exclusão do homem, mas, antes de tudo, a valorização da pessoa humana que é feminina e masculina. A dimensão masculina e feminina está em cada pessoa. A emancipação de gênero requer o reconhecimento da alteridade e a realização da dignidade da pessoa humana. Na perspectiva do reconhecimento da alteri-

dade podemos afirmar que não há direitos humanos sem o Outro. Direitos humanos implicam reconhecimento do outro como Outro, como distinto. Direitos humanos na perspectiva de gênero significam a relação pessoa-pessoa, não só homem-mulher, mas homem-homem, mulher-mulher, etc. Se gênero é construção social, então relações de gênero alternativas implicam respeito e responsabilidade com o outro com dignidade. No entanto, só haverá possibilidade de respeito à dignidade se houver atitude ética de olhar o rosto do outro como concretude, na carnalidade. Direitos humanos exigem também reconhecer na pessoa violada, que não é um ser abstrato, distante, sem conteúdo, um ser concreto de carne e osso, palpável. O rosto é presença viva: é expressão, não uma imagem. O rosto do outro é o que dá a norma e o conteúdo ético para a realização da dignidade humana. Direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes, o que significa tomar muito a sério a pluralidade e a diversidade; refletem um sujeito de direito que não é uno, mas diverso, múltiplo, Outro, Outra. Neste sentido, a experiência do face-a-face, rosto de uma pessoa frente ao rosto de outra, é a experiência primeira, radical do ser humano. É o encontro de dois distintos e, por isso, livres. Encontro que possibilita a constituição do mundo. A proposta de emancipação de gênero que perpassa o reconhecimento da alteridade e a afirmação da realização da dignidade humana pela garantia efetiva dos direitos humanos de homens e mulheres não implica em uma receita pronta, em uma fórmula mágica que, de uma hora para a outra, extin-

guirá a discriminação e a desigualdade. A atitude simples e radical é a prática sistemática do *face-a-face*, da proximidade sem mediação do humano/a com o/a outro/a humano/a, sem pretensão de apreensão, mas de encontro de distintos/as que geram a *novidade*. Na relação de alteridade não existe previsão, não existe possibilidade de intuir o resultado. Esse é o âmbito do mistério da vida humana, contra a tendência ao controle, à manipulação e a espera do resultado previsível, que retira das relações todo o brilho da novidade e da criação renovadora. O *novo* que emerge da relação face-a-face exprime a criação e reivindica espaços de afirmação e de reconhecimento que se traduzem em possibilidade de realização dos seres humanos.

Referências complementares

CARBONARI, Paulo C. *Realização dos direitos humanos: coletânea de referências*. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

DUSSEL, Enrique D. *1492: Encobrimento do outro*. A origem do “mito da modernidade”. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROLLI, Dorilda. *Alteridade e feminino*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html> Acesso em: 9 fev. 2006.

SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (SOTER). *Gênero e teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2003.

TOSI, G. *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora UFPB, 2005.

PAULO FREIRE

Cledir A. Magri

Graduado em Filosofia pelo IFIBE, especialista em Gestão em Desenvolvimento Rural e Cooperativismo de Crédito Solidário (IMED), educador popular e assessor pedagógico da Cresol Base Noroeste e mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutorando em Filosofia na UNISINOS

Apresentação

Paulo Freire nasceu no Recife (1921) e faleceu aos 76 anos (1997), em São Paulo. Proveniente de uma família de classe média baixa, sempre se preocupou com a realidade sofrida do povo com quem vivia (realidade de violação dos direitos humanos), já que a opressão e a miséria o deixam inquieto. Freire, apesar das dificuldades, levou a sério os estudos e começou a perceber que era necessário construir algo que pudesse auxiliar as pessoas a superarem o estado de opressão. Ao longo de sua vida, viajou por vários países do mundo, sempre defendendo os direitos humanos, engajando-se em lutas concretas e na reflexão e elaboração de uma pedagogia libertadora. Entre seus

vários escritos se destacam: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Com o intuito de apresentar brevemente a posição de Paulo Freire sobre os direitos humanos, selecionamos as passagens que melhor traduzem sua compreensão do tema. O fragmento está na *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. É um dos últimos escritos de Freire, e nele há uma abordagem direta da temática dos direitos humanos. Além deste, há fragmentos de outros de seus textos.

TEXTO

De fato, o discurso fatalista que diz: “A realidade é assim mesmo, que fazer?”, decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável. No fundo, é o discurso da compreensão da História como determinação. A globalização tal qual está aí é inexorável. Não há o que fazer contra ela senão esperar, quase magicamente, que a democracia, que ela vem arruinando, se refaça em tempo de deter sua ação destruidora. Na

verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (2000, p.130).

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (2000, p. 79).

Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. Vida que, na desesperada e trágica forma de estar sendo de certa faixa da população, se continua ainda sendo um valor, é um valor sem estimação. É algo com que se joga por um tempo qualquer de que só o acaso fala. Vive-se apenas enquanto não morto se pode provocar a vida. Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencamos, urge lutar com esperança e denodo (2000, p. 61).

Ser mais, à humanização dos seres humanos. E esta é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos seres humanos como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam, esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque não pode o ter de alguns

converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (1987, p. 74-75).

É preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos [...] O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (1996, p. 53).

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa (1987, p. 36).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Comentário

As afirmações abrem para uma complexidade de reflexões que nos permitiriam escrever inúmeras páginas. Nos ateremos, no entanto, a fazer um recorte e a opção de problematizar alguns aspectos que são centrais e norteadores, levando em conta centralmente a primeira citação.

Ao apontar para a necessidade da “briga” em favor dos direitos humanos nos mais diferentes espaços sociais, Paulo Freire convoca cada um/a ao compromisso com os direitos humanos em todos os locais, em todas as circunstâncias. Evidencia, dessa forma, que direitos humanos são permanentes, constantes e presentes em situações de diversos tipos, sejam elas simples ou complexas, no micro ou no macro, sendo que o importante é ter a capacidade de identificar cada uma delas.

Por exemplo, não se pode permitir que pessoas próximas ou distantes sejam privadas do direito básico e primordial de *ir e vir*, de exercer a sua cidadania na sociedade, apesar de que, no contexto atual, milhões de pessoas são privadas do seu direito de viver, de exercer sua cidadania, pois estão na sociedade, mas não são a sociedade entendida de forma “genérica” como o espaço da vivência da cidadania, dos direitos e deveres dos sujeitos.

Da mesma forma, não podemos permitir que seja negado o direito de *comer* e de *vestir* a qualquer pessoa, independente de cor, credo ou raça, pois esta é uma necessidade básica e primordial para a existência humana. Novamente nos deparamos com a contradição, visto que, ao mesmo tempo, comer é essencial para o ser humano, e diariamente milhões de pessoas passam fome e outras tantas morrem por falta de uma alimentação adequada.

Ademais, o sistema opressor e excludente leva os sujeitos a serem privados de dizer a sua *palavra*. Dizer a palavra não se reduz ao ato de reproduzir o que outros dizem ou disseram, mas dizer a palavra é ter a capacidade de fazer a leitura do mundo partindo da própria realidade e posicionar-se de forma crítica e consciente nela. É poder dizer o que se pensa e não o que o sistema opressor instiga a reproduzir.

Pronunciar a palavra é um ato de realização humana, pois é o sujeito vivendo sua própria existência e não sendo refém da existência de outros. Se apenas disser o que os outros pensam, estará existindo a existência do outros e privando-se de viver a sua própria. Em síntese, dizer a palavra é mais que falar, é ter a capacidade de emitir e articular juízos críticos e conscientes sobre a realidade, denunciando qualquer tipo de opressão e violação dos direitos humanos.

A “briga” deve ser também em favor do direito de *amar*, de *escolher*, de *estudar*, de *trabalhar*. Na medida em que está assegurado o direito de ir e vir, de comer e de vestir, de dizer a palavra, também se estará assegurando o direito de amar, de escolher, de estudar e de trabalhar. O direito de amar parece ser banal e insignificante, já que, de modo geral, é já pressuposto. Na realidade, é também um direito fundamental e necessário ao ser humano pelo fato de que o ato de amar está inserido no arcabouço do que compõe a realização da existência humana. Não falamos somente do amor conjugal, mas do amor que permeia todas as relações humanas, em todas as situações.

Na medida em que estão garantidos, promovidos e protegidos os direitos de ir e vir, de comer, de vestir, de dizer a palavra estarão assegurados os direitos de amar e de escolher. O inverso também é verdade. Os direitos de *escolher* e *estudar* têm uma implicação ainda maior pois, na maioria das vezes, o sujeito que está privado do direito de estudar, partindo da premissa de que seja um estudo de qualidade, estará privado de fazer suas próprias escolhas.

Isso não significa dizer que não escolherá, mas com facilidade fará estas escolhas condicionado por um sistema que priva sua liberdade crítica e consciente. Escolhas críticas e conscientes não estão diretamente condicionadas ao direito de estudar, mas o estudo e, a educação problematizadora e libertadora são recursos que permitirão ao sujeito fazer suas próprias escolhas, dizer sua própria palavra, não estar subordinado aos outros.

O direito humano ao *trabalho* põe novamente um paradoxo: por um lado, o direito é assegurado, por outro, milhões de pessoas não o tem realizado efetivamente. O direito ao *trabalho* é mais do que emprego, já que o “emprego” é uma das condições para a efetivação do direito ao trabalho. O direito ao trabalho é parte da realização existencial do ser humano já que dignifica e realiza a pessoa humana.

A “briga” também deve se voltar a favor do direito de *crer* e *de não crer*, do direito à *segurança*, à *paz* e, poderíamos continuar, o direito ao lazer, ao descanso, à moradia, à felicidade. Na maioria das vezes a violação de um direito não acontece de forma isolada,

mas está articulada à violação de outros direitos, pois a separação pode ser feita desde uma posição teórica, metodológica, mas não na vivência cotidiana. Da mesma forma sua promoção. O que se resume no direito de *Ser Mais*.

O direito a estudar (à educação) tem grande importância na garantia dos demais direitos. Não se trata de qualquer educação, mas de uma educação problematizadora, libertadora, que parta da realidade dos sujeitos.

Partindo da premissa de que a educação é ação humana, como ação libertadora e transformadora da realidade opressora, temos nela um instrumento fundamental no sentido de refletir sobre os direitos humanos. Primeiramente, a educação é um direito humano, mas, além de ser um direito, ela também tem o importante papel de educar em e para os direitos humanos.

Segundo Freire,

[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2001, p. 99).

A educação, neste sentido, deve necessariamente levar os sujeitos envolvidos no processo a uma ação que vise transformar a realidade opressora, que os domina. Cabe à educação despertar nas pessoas o saber-se sujeito de direitos e a compreensão de que, na medida que estes lhes forem negados, podem construir alternativas que possam ajudar na busca dos direitos. Dessa forma, a edu-

cação deve despertar atitudes e competências a fim de que os sujeitos tenham instrumentos e mecanismos concretos para a garantia, a proteção e a promoção dos direitos humanos.

O importante é “[...] não cair, de um lado, na ingenuidade de uma educação todo-poderosa; de outro, noutra a ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação” (FREIRE, 2001, p. 100). Esta compreensão é fundamental para que não se atribua à educação responsabilidades que não dizem respeito a ela, no sentido de transformá-la em “resolução de todos os problemas da humanidade”. Trata-se de vincular a ela as responsabilidades que lhe são próprias no sentido da formação humana nos seus distintos aspectos e da forma integral.

Desta forma,

[...] a educação em direitos humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade (FREIRE, 2001, p. 101).

A educação em direitos humanos, de modo geral, não é simples, pois incorpora vários aspectos relevantes, como, por exemplo, que os educadores se preparem para tal e, antes disso, assumam compromisso com o tema. A educação em direitos humanos é mais do que transmitir aos educandos/as subsídios para a vivência de valores; é levá-los/as a construir atitudes e com-

petências a fim de que, ao sofrerem violações ou ao presenciarem pessoas sendo violadas nos seus direitos, possam ter conhecimento das atitudes a serem tomadas, que mecanismos e instrumentos podem utilizar e, acima de tudo, possam ser capazes de fazer o que Freire chama de “briga” contra a opressão e qualquer forma de violação dos direitos humanos e, acima de tudo, para que os direitos humanos sejam promovidos, sempre mais, a fim de que o humano possa *ser mais*.

Referências complementares

CANDAU, V. M. *Somos todos iguais? Discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINI, Susana (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V. M. *et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CARVALHO, José Sérgio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do Processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Actas do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, Lisboa, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria da prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

JÜNGEN HABERMAS

Eldon Henrique Mühl

Doutor em Educação pela Unicamp. Professor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos.

Apresentação

Habermas é um autor de múltiplas facetas e desenvolve inúmeras análises sobre o Direito e os direitos humanos. Nascido em Düsseldorf, Alemanha, em 1929, Jürgen Habermas é hoje um dos principais intelectuais das ciências sociais e humanas. Herdeiro da Escola de Frankfurt, manteve o propósito de reconstruir a teoria crítica em uma perspectiva emancipadora. Sua brilhante carreira teve muitos momentos importantes: de 1956 a 1959 foi assistente de Theodor Adorno na Escola de Frankfurt e, depois de fazer a livre docência na qual defendeu a tese *Mudança Estrutural na Esfera Pública*, tornou-se professor de filosofia na Universidade de Heidelberg, onde atuou até 1964. De 1964 a 1971 foi professor de filosofia e sociologia na Universidade Goethe, em Frankfurt am Main, deixou a função para dirigir o Instituto Max Planck de Pesquisas onde desenvolveu estudos sobre condições de vida do mundo técnico-científico. Em 1981 publicou a obra *Teoria do agir comunicativo*, uma de suas principais obras. Voltou para Frankfurt em 1983 e lá permaneceu como professor da cadeira de filosofia até 1994, ano em que foi jubilado. Mes-

mo com sua aposentadoria, continuou produzindo e publicando trabalhos sobre razão comunicativa, direito, política, ética e outros campos das áreas de ciências sociais e humanas. Recebeu inúmeros prêmios como intelectual comprometido com a defesa da democracia e a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e justa. Toda sua obra está orientada por dois pressupostos fundamentais que considera como as principais conquistas da sociedade moderna: a soberania do povo e os direitos humanos. Em seus textos, há inúmeras passagens que fazem referência ao tema dos direitos humanos de forma direta ou indireta. Neste trabalho nos restringimos a fazer indicações referentes a quatro obras nas quais o autor trata de forma mais específica o tema dos direitos humanos: *Direito e democracia* (1997), *A constelação pós-nacional* (2001), *A inclusão do outro* (2002) e *Era das transições* (2003). Cabe destacar, porém, que para um entendimento adequado do pensamento habermasiano não se pode deixar de mencionar sua obra principal, a *Teoria do agir comunicativo* (1997). O desafio principal do intelectual alemão foi buscar uma

fundamentação racional para o agir humano, especialmente diante das críticas que emergiram na contemporaneidade tendo em vista o fracasso produzidos pela racionalidade que se tornou predominante a partir da modernidade. Mesmo comungando com grande parte das críticas à racionalidade moderna, Habermas insiste na tese de que o projeto da modernidade não acabou e que é possível encontrar formas racionais de orientação para o agir humano. Em síntese, Habermas acredita na manutenção

dos potenciais emancipadores da racionalidade humana e que tais potenciais podem contribuir efetivamente para a constituição de uma nova ordem mundial sedimentada nos direitos humanos e na soberania dos povos. Para tanto, porém, propõe mudar a concepção de racionalidade a fim de concebê-la como a capacidade de utilizar a linguagem para orientar as ações e resolver os conflitos na relação entre as pessoas, buscando o entendimento.

TEXTO

1. Defesa dos direitos humanos como conquista humana

No que segue, assumirei o papel apologético de um participante ocidental na discussão [Diskurs] intercultural sobre direitos humanos e, nesse contexto, tratarei da hipótese segundo a qual aquele modelo deve menos ao fundo cultural específico da civilização ocidental do que à tentativa de se responder aos desafios específicos de uma modernidade social entrementes globalmente propagada. Essas condições dadas da modernidade, sejam avaliadas do modo que forem, constituem hoje um fato [Faktum] para nós que não nos deixa nenhuma escolha e, por isso, não necessita (ou não somos capazes) de uma justificação retrospectiva. Na disputa quanto a interpretação adequada dos direitos humanos, não se trata de se desejar a modern condition, mas sim de uma interpretação dos direitos humanos que seja justa com o mundo moderno também do ponto de vista de outras culturas. A controvérsia gira sobretudo em torno do individualismo e do caráter secular dos direitos humanos que se encontram centrados no conceito de autonomia (2001, p. 153).

Minhas reflexões apologéticas apresentam o tipo de legitimação ocidental como uma resposta aos desafios gerais aos quais não mais apenas a civilização ocidental está exposta hoje em dia. É evidente que isso não quer dizer que a resposta que o Ocidente encontrou seja a única ou mesmo a melhor. Nesse sentido o debate atual significa uma oportunidade de esclarecermos os nossos “pontos cegos”. Já a reflexão hermenêutica sobre a situação de partida de um discurso sobre direitos humanos entre participantes de diferentes origens culturais chama a nossa atenção para teores normativos que estão contidos nas pressuposições tácitas de qualquer discurso voltado para o entendimento. Independentemente do pano de fundo cultural, todos os participantes justamente sabem intuitivamente muito bem que um

consenso baseado na convicção não pode se concretizar enquanto não existirem relações simétricas entre os participantes da comunicação – relações de reconhecimento mútuo, de transposição recíproca das perspectivas, de disposição esperada de ambos para observar a própria tradição também com o olhar de um estrangeiro, de aprender um com o outro, etc. [...] Partindo deste princípio, pode-se criticar não apenas leituras parciais, interpretações tendenciosas e aplicações estreitas dos direitos humanos, mas também aquelas instrumentalizações inescrupulosas dos direitos humanos voltadas para um encobrimento universalizante de interesses particulares que induzem à falsa suposição de que o sentido dos direitos humanos se esgota no seu abuso (2001, p. 163).

2. Agir comunicativo e direitos humanos

O visado nexa interno entre soberania do povo e direitos humanos reside no conteúdo normativo de um modo de exercício da autonomia política, que é assegurado através da formação discursiva da opinião e da vontade, não na forma das leis gerais (1997, p. 137).

[Princípio do discurso (Princípio D)]: São válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar o seu assentimento, na qualidade de participantes de discursos racionais (1997, p. 142).

Por isso, o princípio da democracia não deve apenas estabelecer um processo legítimo de normatização, mas também orientar a produção do próprio medium do direito. Na visão do princípio do discurso, é necessário estabelecer as condições as quais os direitos em geral devem satisfazer para se adequarem à constituição de uma comunidade de direito e possam servir como médium da auto-organização desta comunidade. Por isso, é preciso criar não somente o sistema dos direitos, mas também a linguagem que permite à comunidade entender-se enquanto associação voluntária de membros do direito iguais e livres (1997, p. 146).

Na linha da teoria do discurso, o princípio da soberania do povo significa que todo o poder político é deduzido do poder comunicativo dos cidadãos. O exercício do poder político orienta-se e se legitima pelas leis que os cidadãos criam para si mesmos numa formação da opinião e da vontade estruturada discursivamente. Quando se considera essa prática como um processo destinado a resolver problemas, descobre-se que ela deve sua força legitimadora a um processo democrático destinado a garantir um tratamento racional de questões políticas. A aceitabilidade racional dos resultados obtidos em conformidade com o processo explica-se pela institucionalização de formas de comunicação interligadas que garantem de modo ideal que todas as questões relevantes, temas e contribuições, sejam tematizados e elaborados em discursos e negociações, na base das melhores informações e argumentos possíveis [...]. Além disso, o princípio da soberania do povo pode ser considerado diretamente sob o aspecto do poder. A partir deste ângulo, ele exige a transmissão da competência legislativa para a totalidade dos cidadãos que são os únicos

capazes de gerar, a partir do seu meio, o poder comunicativo de convicções comuns. Ora, a decisão fundamentada e obrigatória sobre políticas e leis exige, de um lado, consultas e tomadas de decisões face to face (1997, p. 213).

3. *Direitos humanos e sociedade cosmopolita*

As coisas mudam de figura, a partir do momento em que os direitos humanos são tomados, não apenas como orientações morais para o agir político de um país, mas como direitos que têm que ser implementados no sentido jurídico do termo. Além do seu conteúdo puramente moral, os direitos humanos apresentam características estruturais de direitos subjetivos, que, de si mesmos, tendem a obter validade positiva numa ordem de direito obrigatório. Somente quando os direitos humanos tiverem encontrado seu “lugar” numa ordem jurídica e democrática mundial, isto é, quando funcionarem da mesma maneira que os direitos fundamentais nas nossas constituições nacionais, poderemos inferir, em nível global, que os destinatários desses direitos podem se considerar também os seus autores (2003, p. 49-50).

Defendo o conteúdo racional de uma moral baseada no mesmo respeito por todos e na responsabilidade solidária geral de cada um pelo outro. [...] A essa orientação da teoria da sociedade corresponde, na teoria moral do direito, um universalismo dotado de uma marcada, sensibilidade para as diferenças. O mesmo respeito para todos e cada um não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade (2002, p. 7-8).

Eis o preço a pagar pela convivência nos limites de uma comunidade jurídica igualitária, na qual diversos grupos de origem cultural e étnica distintas precisam relacionar-se uns com os outros. É necessário haver tolerância, caso se pretenda que permaneça intacto o fundamento do respeito recíproco das pessoas do direito umas pelas outras. O preço por “suportar” diferenças éticas desse tipo também é juridicamente exigível, desde que assegure o direito a uma coexistência de diferentes formas de vida (2002, p. 312).

Presumo que as sociedades multiculturais só poderão manter-se coesas por meio de uma cultura política como essa, que já deu mostras de sua eficiência, se a democracia for compensada não apenas sob a forma de direitos liberais à liberdade e direitos políticos à participação, mas também mediante o gozo profano de direitos sociais e culturais ao compartilhamento. Os cidadãos precisam poder experimentar o valor de uso dos seus direitos também sob forma da segurança social e do reconhecimento recíproco de formas de vida culturais diversas (2002, p.136).

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v.1.

_____. *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. São Paulo: Littera, 2001.

_____. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

Comentário

1. Os dois textos iniciais são de *A constelação pós-nacional*, de 2001, do capítulo denominado “Acerca da legitimação com base nos direitos humanos”. O autor faz um diagnóstico dos tempos atuais retomando alguns princípios e ideais que orientaram o surgimento dos estados nacionais e democracia social-estatal. A constatação de Habermas é que a democracia social-estatal já não é capaz de responder aos desafios advindos do avanço do pensamento neoliberal e do processo da globalização. Deixa claro que a alternativa que se apresenta atualmente implica na consolidação de uma unidade federalista de nações que possa estabelecer uma política social e econômica capaz de vislumbrar uma ordem cosmopolita futura, sensível às diferenças e socialmente equilibrada. No estabelecimento desta nova ordem cosmopolita, os direitos humanos deverão exercer um papel importante na articulação de um discurso intercultural descentralizado, capaz de proteger as sociedades contra as regressões pós-coloniais e eurocêntricas.

Para Habermas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi uma importante conquista da modernidade e uma resposta correta aos abusos provocados por Estados totalitários e suas políticas de holocausto. Mas, mais do que um mecanismo de enfrentamento aos males produzidos pelos Estados totalitários, os direitos humanos emergiram do desenvolvimento da capacidade interativa dos seres humanos de estabelecerem leis e normas de forma consensual, em um processo demo-

crático. Ou seja, os direitos humanos, assim como os demais direitos produzidos de maneira democrática pelos seres humanos, emergiram de um processo circular em que são co-originários o mecanismo de produção dos direitos e a legitimidade dos direitos. Por isso, a garantia da manutenção dos direitos humanos só pode ser assegurada pela manutenção dos mecanismos da interação que tornam legítimas as relações dos indivíduos entre si, a relação do Estado com os seus cidadãos e a relação das nações com outras nações e com outras culturas. A manutenção dos mecanismos implica em reconhecer que a única forma legítima para estabelecer qualquer direito é cumprir com o princípio da democracia que, em últimos termos, significa orientar-se pela ideia de que o único meio de validar qualquer valor ou direito é submetê-lo a julgamento público no qual todos os concernidos têm direito de participar e no qual a única fórmula de validação é o melhor argumento.

Para Habermas, os direitos humanos são fundamentais para o estabelecimento de uma nova ordem mundial cosmopolita, não apenas por assegurarem condições de igualdade entre todos no tratamento pelas normas e leis, mas, de modo especial, por exigirem o estabelecimento das condições de igualdade na elaboração de leis e normas. Ao se pautarem pelo princípio da democracia, os direitos humanos estabelecem um nexos interno entre autonomia individual e soberania pública, condição indispensável para o surgimento de uma ordem jurídica justa e igualitária.

2. A obra *Direito e democracia* é um estudo instigante no qual Habermas procura aproximar a *Teoria do agir comunicativo* à área do Direito. O resultado deste trabalho traduz-se na construção de uma teoria discursiva do Direito. O esforço do autor é dar legitimidade ao Direito a partir de uma perspectiva discursiva, sustentando-se na racionalidade comunicativa e, ao mesmo tempo, enfrentando o problema da produção de consensos em um mundo marcado pela pluralidade e por tensões que atingem o campo do Direito.

A legitimidade do Direito se estabelece, segundo Habermas, quando as normas que o constituem são elaboradas no seio da sociedade, com a participação de todos os concernidos. A elaboração do Direito, para ser legítima, não pode ser uma tarefa que cabe a especialistas ou doutos, mas deve decorrer da participação livre de todos aqueles a quem a lei se destina. Neste sentido, não se pode dizer que todo o direito elaborado pela sociedade é legítimo. A lei só alcança o grau de legitimidade através da ação comunicativa, procedimento através da qual os cidadãos se tornam autores e responsáveis pelas previsões normativas que estabelecem. Somente quando os cidadãos participam da elaboração da lei, através de um processo discursivo, em uma sociedade livre, pode-se dizer que ali está configurado o princípio democrático de elaboração do Direito, necessário para legitimar o direito positivo. Em síntese, direito legítimo é aquele que vem de um processo democrático discursivo de elaboração legislativa.

A realização dos direitos humanos só pode ocorrer sob a orientação

de uma pedagogia interativa ou comunicativa. Tal pedagogia implica em considerar todo e qualquer indivíduo com direito de participar do discurso, de problematizar qualquer asserção, de introduzir novas asserções no discurso, de manifestar suas aspirações, necessidades ou desejos e de exercer todos os direitos que são comuns a todos os concernidos. A participação dos envolvidos não deve se dar exclusivamente na realização ou na vivência dos direitos humanos, mas na elaboração e objetivação destes direitos, bem como, no estabelecimento das condições de sua realização. É da conexão entre participação na elaboração e na aplicação da lei que surge a eficácia do Direito. O cidadão que legitima o Direito é também o cidadão que cumpre a norma por dever, que age de acordo com um consenso produzido comunicativamente.

3. Em *Era das transições*, no capítulo denominado “Da política do poder à sociedade dos cidadãos cosmopolitas”, Habermas defende a ideia de que é possível uma transição do direito das gentes para o direito dos cidadãos do mundo. Trata-se de um artigo no qual Habermas faz uma crítica severa ao uso dos direitos humanos como justificativa de intervenção militar dos países hegemônicos em países acusados de desrespeitarem tais direitos. Partindo de questionamentos que duvidam da eficácia das intervenções militares por razões humanitárias, o autor chega a problemas mais cruciais sobre a legitimidade da intervenção quando esta é realizada sem a orientação de um direito internacional de natureza cosmopolita. O intelectual alemão avalia que a política de direitos humanos tem mantido, entre

seus objetivos, superar as situações de conflito e restabelecer a ordem legítima baseada no respeito aos direitos fundamentais. Reconhece, porém, que nem sempre existem as condições objetivas e jurídicas para que tal fim seja atingido. Consta que os direitos humanos são utilizados, por vezes, para justificar intervenções de países hegemônicos, atuando, neste caso, como orientação moral para obtenção de objetivos políticos. Estas intervenções, por mais justas que possam parecer, encontram dificuldades de serem legitimadas racionalmente, pois, geralmente são feitas sob a orientação de critérios de valor de determinada nação ou conjunto de nações hegemônicas, as quais não levam em consideração as situações e razões dos outros envolvidos e, especialmente, daqueles que sofrem as consequências de tal intervenção, as populações civis. Depois de fazer uma detalhada exposição sobre as contradições dos argumentos que têm sido utilizados para justificar a intervenção, Habermas chega à conclusão de que somente através de um processo de juridicização abrangente das relações internacionais será possível estabelecer práticas efetivas de solução para os conflitos internacionais. Na atualidade, infelizmente, os direitos humanos ainda são considerados apenas como uma amostra de uma futura situação cosmopolita. Por isso, defende a tese de que o estabelecimento de uma ordem universal cosmopolita com base nos direitos humanos é o grande desafio da sociedade atual. Para sustentar esta sua tese, Habermas realiza um enorme esforço intelectual no sentido de justificar o estabelecimento de uma ordem jurídica internacional que asse-

gure o respeito aos direitos humanos em qualquer circunstância, mesmo que isso fira o princípio da autonomia das nações. Segundo o autor, é preciso estabelecer uma ordem jurídica internacional acima das nações e que tenha poder de interferir em qualquer contexto em que os direitos humanos forem desrespeitados. Somente um direito universal objetivo poderá superar esta condição e justificar uma coação legítima. Em síntese, a intervenção em nome da defesa dos direitos humanos só pode ser legitimada se sustentada numa ordem jurídica cosmopolita.

Esta tese, bem como a tese da necessidade de uma abertura para uma visão universalista do conhecimento, voltado ao outro e à cultura do outro, é um desafio que Habermas se propõe a enfrentar em *A inclusão do outro* (2002). Os textos que compõem esta obra surgiram dos debates e das críticas que recebeu depois da publicação de *Direito e democracia*. Atento aos problemas dos contrastes e dos conflitos que se agudizam cada vez mais nas sociedades pluralistas e multiculturais, Habermas aponta para a necessidade de uma moral e de um Direito de responsabilidade solidária em que a preocupação de cada um com outro se torne a fonte de uma nova sensibilidade e de uma nova racionalidade. Alerta que considerar o outro não significa apenas acolher aquele que nos é semelhante, que é congênere, mas acolher a pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade ou diferença. Para tanto, precisa-se criar uma sociedade mais flexível, menos sólida ou substancial, e ampliar permanentemente as fronteiras para poder acolher novos outros.

Na quarta parte deste texto, Habermas se ocupa de forma específica da questão da realização dos direitos humanos em nível global e nacional. Depois de analisar as mudanças ocorridas depois da globalização e identificar os riscos de um Estado confundir uma cultura política geral com a política da maioria, defende uma “política do reconhecimento”, à qual cabe garantir, através de direitos iguais, a coexistência de diferentes culturas e formas de vida numa nova ordem republicana, mesmo que não se possa mais garantir direitos coletivos e nem oferecer garantias de sobrevivência.

Referências complementares

ALEXY, Robert. *Teoría del discurso y derechos humanos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1995.

KERSTING, Wolfgang. *Universalismo e direitos humanos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

LEITE, Roberto Basilone. *A chave da teoria do direito de Habermas: direitos humanos e soberania popular*. Porto Alegre: Fabris Editor, 2008.

MÜHL, Eldon H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. A teoria comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas. In: MÜLLER, Maria C.; CENCI, Elve M.(Orgs). *Ética, política e linguagem: confluências*. Londrina: CEFIL, 2004, p. 182-201.

_____. H.; ESQUINSANI, Valdocir. *O diálogo: resignificando o cotidiano escolar*. PassoFundo: UPF, 2004

PINZANI, Alessandro. *Habermas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZ HINKELAMMERT

Paulo César Carbonari

Mestre em filosofia pela UFG, professor no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) onde coordena o Curso de Especialização em Direitos Humanos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos. Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo.

Apresentação

Franz Hinkelammert, alemão de nascimento, latino-americano por posição e reconhecimento, é um dos personagens fundamentais do pensamento crítico libertador construído na América Latina. Pesquisador do Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), que é um centro de estudos e análise crítica da realidade social, econômica, política, religiosa e cultural que pretende subsidiar a construção de uma cultura e de uma espiritualidade de libertação (ver www.dei-cr.org), sediado na Costa Rica, acompanha de perto os movimentos libertários colaborando com reflexões construídas desde sua

inspiração e como subsídio ao seu avanço crítico. Sua vasta produção transita entre a economia, a filosofia e a teologia: a primeira por sua formação; as outras por sua escolha. Em vários artigos e livros expõe de forma contundente sua crítica a todas as formas de exclusão e deixa entender sua proposta alternativa. Entre as muitas obras de Hinkelammert destacamos: *Crítica da Razão Utópica* (1984), *El mapa del emperador* (1996), *El giro del sujeto* (1998) e *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido* (2003). Para conhecer mais sobre a vida e a obra do autor, consultar, entre outros, *Itinerários de la razón crítica* (2001).

TEXTO

Diagnóstico dramático

Estamos como dois competidores que estão sentados cada um sobre um galho de uma árvore, cortando-o. O mais eficiente será aquele que conseguir cortar primeiro, com maior rapidez, o galho sobre o qual está sentado. Cairá primeiro, mesmo que tenha ganho a corrida pela eficiência [...] [Os competidores] se guiam por uma relação meio-fim linear. O trabalho de cada ator e o instrumento para serrar são os meios, o fim é cortar o galho. Em termos da teoria da ação racional formulada por Max Weber, trata-se de uma relação racional acerca da qual a ciência pode se pronunciar. Pode dizer que o trabalho é adequado e que a serra está bem afiada e,

portanto, pode prever cientificamente o resultado: o galho cortado. Não obstante, quando o ator atinge o resultado, cai e morre. [...] Como resultado da ação racional o ator é eliminado. [...] No momento em que atinge a realização de seu fim já não pode mais ter fins porque um morto não tem fins. Na realização do fim da ação, dissolve-se o próprio fim. Existem duas possibilidades. O ator que morre como resultado da ação meio-fim [...] pode saber que esse será o resultado de sua ação. Neste caso comete intencionalmente um suicídio. [...] Porém existe outra possibilidade. Pode ser que os atores que cortam o galho sobre o qual estão sentados não tenham consciência do fato de que morrerão em razão do êxito de sua ação. Neste caso, sua morte é um efeito não intencional de sua ação meio-fim. Mesmo assim trata-se de um suicídio, mesmo que a ação não tenha sido intencional. [...] A ação é contraditória no sentido de uma contradição performativa: ao ser dissolvido o ator, o resultado é que se dissolve também o fim da ação (2003, p. 31 e p. 37-40).

Inversão moderna dos direitos humanos

Os direitos humanos se transformaram em agressividade humanitária: violar os direitos humanos daqueles que os violam. Por traz deste fato há outra convicção segundo a qual quem viola os direitos humanos não tem direitos humanos [...]. Quem aniquila, por sua vez, tem o poder e igualmente a honra de respeitar os direitos humanos. É o prócer dos direitos humanos e o sangue que verte o purifica (2003, p. 78).

[Locke] [...] imputa a todo o mundo não burguês ter-se posto em estado de guerra contra o gênero humano. Sente-se, por conseguinte, chamado a fazer a guerra em defesa do gênero humano contra um mundo que se levantou contra ele, mesmo que nem tenha ideia de que tenha se levantado assim. Esta guerra é justa. Pode, então, conquistar a todos, e suas conquistas serão sempre guerras justas. Por esta mesma razão, ademais, pode exigir legitimamente reparações aos conquistados como forma de compensar seus gastos de guerra, visto que, ao defender-se os conquistados fazem uma guerra injusta. Portanto, por este motivo, adquire com justiça os bens de todo o mundo. Ou seja, pode conquistar o mundo, pode apropriar-se das riquezas do mundo, certo de que não terá feito jamais uma guerra injusta e também nunca terá roubado qualquer coisa (2003, p. 91-92).

Destá maneira Locke formula o protótipo clássico da inversão dos direitos humanos que segue sendo até hoje o marco categorial sob o qual o império liberal faz a imposição de seu poder a todo o mundo. Até hoje, com efeito, todas as guerras feitas pelo império são consideradas justas. Guerras tão justas que o adversário não pode reclamar nenhum direito humano. Não existem direitos humanos do adversário e quem os reclama também se põe em estado de guerra contra o gênero humano. [...] John Locke é o clássico desta inversão dos direitos humanos que, em nome destes direitos, anula precisamente os direitos humanos de todos aqueles que resistem à sociedade burguesa e à sua lógica. [...] Este é [um esquema] tautológico. [...] Tem razão aquele que tem razão, assim se pode resumir esta tautologia. [...] é um pensa-

mento que dissolve os direitos humanos em nome desses direitos. Estes direitos não são mais do que os direitos da burguesia e daqueles aos quais a burguesia os concede (2003, p. 93-95).

A inversão dos direitos humanos é feita transformando-os em resultado de uma ação meio-fim na qual se buscam os meios calculáveis para realizar o fim. Para que eles sejam um fim é preciso objetivá-los. Entretanto, como fins objetivados, transformam-se em instituições. A instituição pode se impor e, em consequência, pode ser realizada por meios calculáveis adequados. A instituição se identifica agora com os direitos humanos e chega a ser democracia, mercado, competição, eficiência institucionalizada. Tomadas as instituições como fins, buscam-se os meios para impô-las. Ocorre que, ao impô-las, é necessário violar os direitos humanos em nome dos quais precisamente atua, de modo que os direitos humanos como fins devoram os direitos humanos do ser humano concreto, que estão na sua origem. Ocorre assim a inversão dos direitos humanos, os quais atuam agora como imperativo categórico para violar os próprios direitos humanos (2003, p. 114-115).

Direitos humanos: “ninguém pode viver se o outro não pode viver”

Os juízos de fato cujo critério de verdade é a vida a morte são os juízos constituintes da realidade objetiva [...]. A realidade objetiva não é algo dado independentemente da vida do homem. A vida do homem, ao conseguir evitar a morte, mantém a realidade como realidade objetiva. Por isso a realidade se dissolve no suicídio, e no suicido coletivo da humanidade a realidade se dissolve definitivamente [...]. A objetividade da realidade não antecede à vida humana, é sim seu produto como seu pressuposto (1995, p. 32).

A vida real, por último, sempre é a vida do outro, que é a condição de minha própria vida. Portanto, trata-se sim de assegurar minha própria vida, porém sabendo que não posso consegui-lo sem assegurar junto com isso a vida do outro. Se excluo o outro, destruo, caio na lógica e ética absoluta das instituições. Entrego-me a ela e destruo minha própria possibilidade de viver. [...]. Por conseguinte, é mediante a opção pelo outro que me afirmo a mim também. Esta opção é crítica frente a lógica própria do sistema enquanto esta lógica exclui o outro. [...] O outro é ser natural como eu de modo que o reconhecimento do outro contém o reconhecimento da natureza (2001, p. 70).

[Direitos Humanos] [...] não são fins, senão que são a interpelação dos meios que são usados para atingir fins. A discussão sobre os direitos humanos deve ser a discussão sobre a compatibilidade dos meios a respeito deste direitos. Os direitos humanos, por conseguinte, julgam os meios. Neste sentido, exigir direitos humanos é [como manifesta Camus], uma rebelião. A rebelião do ser humano como sujeito vivente que se rebela contra sua transformação em objeto. Rebelam-se igualmente contra ser tratado como objeto de direitos humanos como fins (2003, p. 115-116).

São valores do reconhecimento mútuo entre seres humanos, incluindo neste reconhecimento o ser natural de todo ser humano e o reconhecimento por parte

dos seres humanos da natureza externa a eles. [...] são a base da vida humana, sem a qual a vida é destruída no sentido mais elementar da palavra. Seu princípio é: ninguém pode viver se o outro não pode viver (2003, p. 152 – grifo nosso).

[...] assegurar os direitos humanos é um projeto de vida, um estilo de vida para cada um e também para a própria sociedade. Não é qualquer sociedade que pode assegurar os direitos humanos, aliás faz falta estruturar a sociedade de maneira que seja possível assegurá-los. Porém assegurá-los não significa somente afirmar sua vigência. Não há e nem pode haver sociedades que assegurem os direitos humanos em toda sua integralidade ideal [...]. Trata-se de viabilizar uma sociedade que seja capaz de enfrentar as violações dos direitos humanos num grau suficiente para que seja respeitada a integralidade da vida humana em suas condições de possibilidade. Evidentemente, para conseguir isso temos que aspirar ao cumprimento deles em toda sua integralidade. Novamente nos enfrentamos à “hipocrisia” que resulta da própria condição humana. Uma sociedade assim tem que intervir na lógica real da ação direta para poder submetê-la à vigência dos direitos da vida humana. Estes direitos têm que ser reconhecidos como a base de toda vida humana que necessariamente inclui a vida da natureza externa ao ser humano (2003, p. 340-341).

Se a sociedade não dá lugar a todos, não terá lugar para ninguém. Se quisermos dar ao conjunto dos direitos humanos enquanto direitos da vida humana uma expressão sintética, esta será: um mundo onde caibam todos, a natureza inteira incluída [...] Somente um sistema no qual é sustentável a vida humana pode ser um sistema sustentável [...] Que não se pode viver sem que todos vivam é, por um lado, um postulado da razão prática e, por outro, determina uma práxis. É a práxis correspondente aos direitos humanos da vida humana (2003, p. 354-355).

Trata-se de reivindicar-se como sujeito [não de sacrificar-se pelo outro], o que não pode ocorrer sem reivindicar ao outro. Desta reivindicação nasce a solidariedade enquanto práxis porque, ao reivindicar-se como sujeito a pessoa se reivindica em conjunto com os outros. O outro está em mim; eu estou no outro. Esta intersubjetividade do sujeito – não entre sujeitos, senão de todos enquanto sujeitos – é o ser que caiu no esquecimento do ser. É um ser para a vida não um ser para a morte [...]. Não é possível a validade de qualquer valor e, portanto, também dos direitos humanos, se não voltamos a descobrir a referência a este “aquele” [o que torna possível a vida humana] (2003, p. 359).

HINKELAMMERT, Franz. *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José, Costa Rica: DEI, 1995. [Tradução nossa].

_____. *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003. [Tradução nossa].

VVAA. *Itinerários de la razón crítica*. Homenaje a Franz J. Hinkelammert. San José, Costa Rica: DEI, 2001. [Tradução nossa].

Comentário

Hinkelammert entende que os direitos humanos são edificados sobre uma *contradição* intransponível entre o necessário reconhecimento geral dos direitos humanos, sem omissões nem prioridades de qualquer tipo, e a articulação hierárquica plasmada em sua concretização histórica que origina preferências de uns direitos sobre outros e aqueles que são sacrificados, não satisfazendo às necessidades que lhe dão base. Em termos concretos, esta contradição se traduz em exclusão e morte. Enfrentar esta contradição é pensar os direitos humanos como o direito a ter a possibilidade de exercer e desenvolver direitos; concretamente, a possibilidade de fato de que a pessoa humana seja reconhecida como sujeito de direitos e de desenvolver seu ser sujeito de direitos. A emancipação proposta pela modernidade não se realizou dada a inversão dos direitos humanos operada por ela e por ter encerrado a igualdade no seio do contrato entre indivíduos. Por outro lado, a mesma modernidade gerou o movimento operário, o movimento feminista e o movimento anti-racista que, historicamente, foram germinadores de emancipações do humano concreto. Estas emancipações produziram “um novo tipo de direitos humanos” que exige um enfrentamento da igualdade contratual não pelo seu aumento e sim de outra maneira, até porque, com elas aparece “o ser humano como sujeito”, uma “nova ideia de sujeito”. Apontam para a necessidade de superação da lógica da igualdade contratual que, de regra, entende qualquer resistência emancipadora do novo sujeito como “fator

de distorção” da lógica expansionista e progressivista sistêmica que recomenda a eliminação destas distorções como eliminação de vidas concretas, se necessário. A resistência das vítimas do modelo de reprodução da vida (ou melhor, de inviabilização da reprodução da vida para as maiorias) apresenta a exigência de uma nova ética que tenha como orientação básica o bem comum, o que significa, em termos concretos, a promoção e proteção de cada vida humana e a preservação do ambiente natural e cultural que permitam que estas vidas concretas possam efetivamente se realizar. Trata-se, portanto, de uma ética da resistência, da interpelação e da intervenção anti-sistêmica. Para Hinkelammert, a nova ética propõe novos valores aos quais é necessário “submeter qualquer cálculo de utilidade (ou de interesse privado)”. Esta nova ética é uma ética da responsabilidade no sentido de que os humanos são responsáveis pelos efeitos indiretos de suas ações diretas, não tendo como transferir esta responsabilidade a entes abstratos. Neste sentido, faz uma crítica dura aos modelos éticos modernos, sobretudo aqueles fundados na lógica do mercado que, segundo ele, transformam um padrão ético em padrão absoluto. Para ele, “O mercado não faz dos vícios privados virtudes públicas, como propunham Mandeville e Adam Smith, senão que converte os vícios privados em vícios públicos e, finalmente, em ameaças globais” (2003, p. 321). Isto significa dizer que a garantia dos direitos humanos vai muito além de instituir um Estado de Direito, até porque sobram exemplos de violações patrocinadas exatamente por Estados de Direito e até em nome dele.

A questão é desenvolver uma ética capaz de enfrentar com responsabilidade os chamados efeitos indiretos da ação direta do sistema vitimário. Trata-se de responsabilizar-se pelas consequências das ações, sejam elas diretas ou indiretas. Ou a responsabilidade é global, ou servirá apenas para corroborar e até legitimar violações de direitos, às vezes inclusive em nome dos direitos humanos. Considerando que não há como eliminar a inevitabilidade do crime, da violação, o que se põe como caminho é a possibilidade de guiá-la, de limitá-la. O que está em jogo, entretanto, não é apenas encontrar meios funcionais para fazê-lo, até porque a questão ética que está implicada neste debate sob o ponto de vista dos direitos humanos é a de construção de um “projeto de vida, um modo de vida”. Assim que, a exclusão, própria do sistema de mercado, mesmo inevitável na lógica sistêmica, precisa ser enfrentada em termos éticos “para que a sociedade seja sustentável” visto que, se não for enfrentada, “tende a destruir as próprias relações sociais que estão na base das próprias relações mercantis”. Os direitos humanos estão diretamente vinculados ao processo de manutenção sustentável da vida, pois os “[...] direitos humanos e seu respeito resultam em condição de possibilidade da vida humana porque sem seu respeito não é possível assegurar a sustentabilidade da vida” (2003, p. 339). Tomar a sério os direitos humanos exige enfrentar o “cálculo do aguentável” proposto pela lógica contratual do mercado, no sentido de identificar algum limite plausível para a exclusão aceitável, tão comum em nosso cotidiano de violações dos direitos humanos. Para Hinkelammert, o

cálculo deste tipo “não pode reconhecer direitos humanos do tipo de direitos da vida humana. Não pode aceitar direitos humanos frente aos efeitos indiretos da ação direta nos mercados [...]” (2003, p. 346-247). Por isso, realizar direitos humanos é um compromisso de vida. Mudar os padrões de reprodução da vida que, a rigor, colaboram para destruir a própria vida, é o desafio maior para quem pretende transformar direitos humanos em compromisso de vida. Neste contexto, a compreensão dos direitos humanos tem um conteúdo crítico fundamental e cobra engajamento posicionado e consequente. Fazer educação em direitos humanos, neste sentido, é contribuir para reposicionar eticamente os sujeitos humanos concretos, muito além, por isso, de acumular conteúdos ou mesmo estratégias de ação, por melhores que sejam.

Referências complementares

CARBONARI, Paulo César. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César (Org.). *Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo 2*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

HINKELAMMERT, Franz. *Crítica de la razón utópica*. San José, Costa Rica: DEI, 1984.

_____. *El mapa del emperador*. San José, Costa Rica: DEI, 1996.

RUBIO, David Sánchez. *Filosofía, Derecho y Liberación en América Latina*. Bilbao: Desclée, 1999.

HANS JONAS

Robinson dos Santos

Doutor em filosofia (Kassel, Alemanha), professor adjunto de filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos (2008), período em que também foi professor no IFIBE.

Apresentação

Hans Jonas nasceu em Mönchengladbach, na Alemanha (1903). Estudou Filosofia, Judaísmo e História da Religião e da Arte em Freiburg, Heidelberg e Marburg, tendo como mestres Husserl, Heidegger e Bultmann. Entre aqueles com quem conviveu e estabeleceu vínculos de amizade neste período estão Karl Löwith, Günther Anders, Hannah Arendt e Hans-Georg Gadamer. Apresentou seu trabalho de doutorado sobre a gnose no cristianismo primitivo, em 1930, tendo Heidegger e Bultmann como orientadores. Com a ascensão do Nazismo, Jonas deixou a Alemanha, em 1933, em direção à Inglaterra e de lá, em 1935, seguiu para a Palestina.

Foi professor visitante no Canadá e nos Estados Unidos, onde fixou residência. Suas principais obras são *Organismo e Liberdade: princípios para uma biologia filosófica* (1973), *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979), *Técnica, Medicina e Ética: para a prática do princípio responsabilidade* (1984). Faleceu em 1993, em New Rochelle, Nova Iorque. O legado intelectual de Jonas permanece por ser explorado. No centro de suas preocupações está a ética, para a qual procura uma nova base, na verdade, a partir de uma nova compreensão ontológica.

TEXTO

Problemas da ética tradicional

Todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era – com exceção da medicina – eticamente neutro. [...] Em suma, a atuação sobre objetos não humanos não formava um domínio eticamente significativo. [...] A significação ética dizia respeito ao relacionamento direto do homem com o homem, inclusive o do homem consigo mesmo; toda ética tradicional é antropocêntrica (PV, 22).

O imperativo categórico de Kant dizia: “Aja de modo que tu possas querer que tua máxima se torne lei universal”. Aqui, o “que tu possas” invocado é aquele da razão e de sua concordância consigo mesma: a partir da suposição da existência de uma sociedade de atores humanos (seres racionais em ação), a ação deve existir de modo que possa ser concebida sem contradição, como exercício geral da comunidade. Chame-se atenção aqui para o fato de que a reflexão básica da moral não é propriamente moral, mas lógica: o “poder” ou “não poder” querer expressa autocompatibilidade ou incompatibilidade, e não aprovação moral ou desaprovação (PV, 35).

O novo imperativo clama por outra coerência: não a do ato consigo mesmo, mas a dos seus efeitos finais para a continuidade da atividade humana no futuro. E a “universalização” que ele visualiza não é hipotética, isto é, a transferência meramente lógica do “eu” individual para um “todos” imaginário, sem conexão causal com ele (“se cada um fizesse assim”): ao contrário, as ações subordinadas ao novo imperativo, ou seja, as ações do todo coletivo, assumem a característica da universalidade na medida real de sua eficácia. Elas “totalizam” a si próprias na progressão de seu impulso, desembocando forçosamente na configuração universal do estado de coisas. Isso acresce ao cálculo moral o horizonte temporal que falta na operação lógica e instantânea do imperativo kantiano: se este último se estende sobre uma ordem sempre atual de compatibilidade abstrata, nosso imperativo se estende em direção a um previsível futuro concreto, que constitui a dimensão inacabada de nossa responsabilidade (PV, 37-38).

Exigência de uma nova ética

A técnica moderna introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e consequências que a moldura da ética antiga não consegue mais enquadrá-las. [...] Certamente que as antigas prescrições da ética “do próximo” – as prescrições da justiça, da misericórdia, da honradez etc. – ainda são válidas, em sua imediatez íntima, para a esfera mais próxima, cotidiana, da interação humana. Mas essa esfera torna-se assombrada pelo crescente domínio do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade (PV, p. 26).

Assim como deve estar adaptado à sua magnitude, o princípio ordenador também deve adaptar-se ao tipo de ação que se deve regular. Por isso, capacidades de ação de um novo tipo exigem novas regras da ética, e talvez mesmo uma ética de novo tipo. Foi dito “não matarás” porque o homem tem o poder de matar e, frequentemente, a ocasião e a inclinação para isso – em suma, porque de fato se mata. É somente sob a pressão de hábitos de ação concretos e, de maneira geral, do fato de que os homens agem sem que para tal precisem mandados, que a ética entra em cena como regulação desse agir, indicando-nos como uma estrela-guia aquilo que é o bem ou o permitido. Uma tal pressão provém das novas faculdades de ação tec-

nológicas do homem, cuja utilização está dada pelo simples fato de sua existência. [...] o nosso agir coletivo-cumulativo-tecnológico é de um tipo novo, tanto no que se refere aos objetos quanto à sua magnitude. Por seus efeitos, independentemente de quaisquer intenções diretas, ele deixou de ser eticamente neutro (PV, p. 58).

É porque a técnica, hoje em dia, interfere em quase tudo o que diz respeito ao ser humano – viver e morrer, pensar e sentir, agir e padecer, ambiente e coisas, desejos e destino, presente e futuro –, em suma, dado que ela se tornou um problema tanto central quanto ameaçador da existência humana global sobre a terra, que ela, por meio disso, se converte também numa questão da Filosofia. Com isso, faz-se necessário algo como uma Filosofia da Tecnologia (TME, p. 15).

O princípio responsabilidade

Reconhecer a ignorância torna-se, então, o outro lado da obrigação do saber e, com isso, torna-se uma parte da ética que deve instruir o auto-controle, cada vez mais necessário, sobre o nosso excessivo poder. Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada (PV, p. 28).

Se assim for, isso requereria alterações substanciais nos fundamentos da ética. Isso significaria procurar não só o bem humano, mas também o bem das coisas extra-humanas, isto é, ampliar o reconhecimento de “fins-em-si-mesmos” para além da esfera do humano e incluir o cuidado com estes no conceito de bem humano (PV, p. 29).

Um imperativo adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: “Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”; ou, expresso negativamente: “Aja de modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para possibilidade futura de uma tal vida”; ou, simplesmente: “Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra”; ou, novamente, aplicado de modo positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer” (PV, 35).

JONAS, Hans. *Das Prinzip Verantwortung [PV]: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. Tradução nossa.

_____. *Technik, Medizin und Ethik [TME]: Praxis des Prinzips Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987. Tradução nossa.

Comentário

A ética de Jonas aponta para problemas cruciais que dizem respeito à civilização da era tecnológica. Como qualquer faculdade, capacidade ou poder de ação dos seres humanos, a técnica não é, em si, algo ruim e nem, tampouco, poderia ser rotulada *a priori* de “má”. Pelo contrário, no entender de Jonas, qualquer capacidade humana é, em si, algo bom; é apenas o seu mau emprego que gera consequências negativas e danosas para o próprio ser humano. A ação humana, que tem seu espectro hiperpotencializado, por meio da técnica, abre espaço para um novo leque de questões e problemas que exigem o (re)dimensionamento da reflexão ética e (re)coloca no centro do debate um conceito já conhecido, mas que nunca esteve tão implicado com este desenvolvimento: a questão da *responsabilidade*. É a partir deste problema que temos que pensar não apenas na possibilidade de continuidade da existência da humanidade, mas na possibilidade da continuidade de tudo o que tem vida, incluindo aí todo o domínio extra-humano. É preciso incluir na ação humana de *aqui e agora* também o direito e o interesse daqueles que não estão aqui e que ainda não existem. Que mundo, sociedade, ambiente e existência queremos deixar para os que virão? A originalidade do pensamento de Jonas não se limita apenas a uma “revisão” crítica das éticas tradicionais, mas sobretudo propõe a formulação de um princípio novo para

a ética, que leva em conta aspectos, desconsiderados outrora, como a ideia moderna de progresso humano associada ao ideal baconiano de dominação da natureza. Esta dominação operada progressiva e exclusivamente através da técnica constitui-se hoje e amanhã na ameaça iminente de auto-aniquiação do ser humano. Face a esta ameaça, somente uma postura que leve em conta também o temor e a reverência ante o *estrage* que pode surgir da ação humana poderá se abrir à possibilidade de pensar um futuro menos doloroso para a natureza e para as espécies, incluindo-se aí a espécie humana. Para Jonas, a ética não pode referir-se e permanecer circunscrita somente ao mundo humano e ao presente. Ela deve incluir doravante o *futuro da humanidade* e a *humanidade futura*. Isso significa colocar o problema da tecnologia e da ciência no cerne da reflexão filosófica e ética, pois a ação humana quase não pode mais ser pensada sem a técnica e sem o saber científico. É por isso que tal proposta tem um caráter eminentemente provocador e atual.

Referências complementares

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Trad. Marijane Lisboa e Luiz B. Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

IMMANUEL KANT

Robinson dos Santos

Doutor em filosofia (Kassel, Alemanha), professor adjunto de filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos (2008), período em que também foi professor no IFIBE.

Apresentação

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos grandes pensadores da Modernidade. É um dos mais importantes representantes do Iluminismo Alemão, também conhecido como *Aufklärung*. O pensamento filosófico de Kant pode ser compreendido a partir de três planos fundamentais, como ele mesmo afirmou em suas preleções de Lógica: a) o que posso saber?, que corresponde à questão do *conhecimento*; b) o que devo fazer?, que corresponde ao âmbito da liberdade e, portanto, da *moral* e; c) o que me é permitido esperar?, que refere-se à *religião* e à *política*. Estas três perguntas podem ser resumidas em

apenas uma, a saber: *o que é o homem?* As três anteriores, segundo ele, estão contidas nesta, pois ela incorpora tanto a *Metafísica* quanto a *Moral*, a *Religião* e a *Política*. A *Antropologia*, em sentido amplo, constitui, portanto, o elo de ligação de todos os conhecimentos que possam ser produzidos pela humanidade na medida em que ela mesma é o fim de tais investigações. Entre as principais obras do filósofo estão: *Crítica da Razão Pura* (1781), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *Crítica da Razão Prática* (1788), *Crítica do Juízo* (1790).

TEXTO

Humanidade, dignidade e moralidade

Todos os progressos da cultura através dos quais o homem faz sua escola, têm como objetivo aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos para empregá-los no mundo; mas o objeto mais importante do mundo, ao qual o homem pode aplicá-lo, é o homem: porque ele próprio é o seu fim último (*Anthr.*, BA III, VI 399).

O fato de que o homem possa ter uma representação de si, coloca-o infinitamente acima de todos os demais seres que vivem sobre a terra. Através disso o homem é uma pessoa e graças à unidade da consciência, em meio a todas as transformações que possam lhe afetar, é uma e mesma pessoa, isto é, por sua posição e dignidade, um ser totalmente distinto dos animais irracionais que, do mesmo modo que coisas, se pode dispor ou usar (*Anthr.*, BA 3, VI 407).

O homem está destinado através de sua razão, a estar numa sociedade com outros homens, e nela por meio das artes e das ciências, a cultivar-se, civilizar-se e a moralizar-se, por maior que seja sua propensão animal a entregar-se passivamente aos estímulos da comodidade e da vida boa, a qual ele chama de felicidade, e a fazer-se ativamente, em luta com os obstáculos advindos da sua rude natureza, digno de humanidade (*Anthr.*, B 319, A 321 VI 678).

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade. [...] Portanto a moralidade e a humanidade, enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade (*GMS*, BA 77, IV 68).

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade é ela mesma uma dignidade, pois o ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outros quer, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. É precisamente nisso que sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo, que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim, sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de auto-estima), tampouco pode agir em oposição à igualmente necessária auto estima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo o outro ser humano. Portanto, cabe-lhe um dever relativo ao respeito que deve ser demonstrado a todo outro ser humano (*GMS*, § 38, A 139-140, IV 600).

O homem e, de um modo geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo, como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre que ser considerado simultaneamente como fim. [...] O imperativo prático será pois o seguinte: age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio (*GMS*, BA 66-67, IV 61),

[...] o homem não é uma coisa; não é portanto um objeto que pode ser utilizado simplesmente como meio mas, pelo contrário, deve ser considerado sempre em todas as suas ações como fim em si mesmo. Portanto não posso dispor do homem na minha pessoa para mutilá-lo, degradá-lo, ou matá-lo (*GMS*, BA 67, IV 61).

Educação como tarefa imprescindível

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo (*ÜP*, A 1, VI 697).

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim guie toda a humana espécie ao seu destino (ÜP, A 13, VI 702).

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (ÜP, A 9, VI 700).

Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez depende daqueles (ÜP, A 14, VI 702).

Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. pelo bem universal. É preciso fazer que os jovens conheçam este interesse e possam por ele se animar (ÜP, A 145, VI 761).

Falta quase totalmente em nossas escolas uma coisa que, entretanto, seria muito útil para educar as crianças na honestidade, isto é, falta um catecismo do direito. Este deveria conter em versão popular de casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicariam naturalmente sempre a pergunta: isto é justo ou injusto? [...] Se existisse um livro desse gênero, poder-se-ia gastar uma hora por dia, com grande utilidade, para ensinar as crianças a conhecerem e acaatarem os direitos humanos, essa menina dos olhos de Deus sobre a terra (ÜP, A 122-123, VI 751).

KANT, Immanuel. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht [Anthr.]. In: _____. *Werke in sechs Bänden*. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. Tradução nossa.

_____. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [GMS]. In: _____. *Werke in sechs Bänden*. Bd. IV. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. Tradução nossa.

_____. Über Pädagogik [ÜP]. In: _____. *Werke in sechs Bänden*. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. Tradução nossa.

Comentário

A noção de dignidade humana é fundamental no projeto da ética kantiana. Kant faz uma clara distinção entre *peçoas* e *coisas*. De fato, no exercício da liberdade podemos fazer uso de tudo aquilo que está ao alcance como meios para atingir os fins que almejamos. Isso, todavia, se aplica ao plano dos objetos ou *coisas*. No trato com as *peçoas*, não se pode instrumentalizar a ninguém sem já, com isso, ferir o que há de mais sagrado e inviolável nos seres humanos e em nós mesmos, isto é, a *humanidade*. Percebe-se que a humanidade é concebida como um atributo que confere dignidade à pessoa. Neste sentido, toda instrumentalização, toda agressão ou violação, é, desde o princípio, auto-instrumentalização, auto-agressão ou auto-violação. A partir da consideração da humanidade como fim, Kant estabelece o critério da moralidade. Seguir as leis da razão: eis o ideal ético universal. Se do ponto de vista biológico os seres humanos nascem com a qualidade da humanidade, isto é, a humanidade já está dada, do ponto de vista moral, humanidade é uma qualidade a ser adquirida e desenvolvida e, com isso, não está dada de antemão. É pela liberdade que vai se definir o que o ser humano faz de si mesmo. Justamente por não serem seres unicamente racionais mas, ao mesmo tempo, seres sensíveis, ou seja, afetados por inclinações, é que os seres humanos precisam de um recurso fundamental que, no contexto da filosofia kantiana, é a *educação moral*. O ideal ético e pedagógico kantiano está comprometido, portanto, com a perfectibilidade humana. Nota-se, pois, que a educação, além

de ser uma exigência fundamental para que os seres humanos se tornarem seres humanos, implica o empenho coletivo da espécie humana. Não basta que o ser humano simplesmente aprenda a conviver com as culturas diferentes; mais do que isso, é necessário o convívio essencialmente baseado na justiça e na igualdade.

Referências complementares

DALBOSCO, C. A. Da pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, 2004.

KANT, Immanuel. *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SANTOS, R. Educação moral e civilização cosmopolita: a atualidade da filosofia prática de Kant. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). n. 41/4, 10 de febrero de 2007. Disponível em: <www.rieoei.org/deloselectores/1603Santos.pdf>.

_____. Kant e a possibilidade de uma educação cosmopolita. *Revista do Mestrado em Educação*, Universidade Federal de Sergipe, n. 10, p. 29-42, 2006.

EMMANUEL LEVINAS

José André da Costa

Doutor em filosofia na PUCRS, professor e diretor geral do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo.

Apresentação

Emmanuel Levinas (1906-1995) é um filósofo lituano, nascido na cidade de Kaunas (Kovno), de ascendência judaica, naturalizou-se francês. Foi bastante influenciado pela fenomenologia de Husserl, de quem foi tradutor e introdutor na França, assim como pelas obras de Martin Heidegger e Franz Rosenzweig, entre outros. Seu pensamento parte da ideia de que a Ética, e não a Ontologia, é a filosofia primeira. É no face-a-face humano que se dá propria-

mente o sentido da realidade. Diante do rosto (*Visage*) do outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem a ideia de Infinito. Levinas pergunta pela humanidade do homem que não se contém no seu ser individual, em seu mero ser-aí. O ser humano é capaz de viver para outrem e de ser a partir de outrem, exterior a si. Pensa a subjetividade na relação com a alteridade, fundada na ideia de Infinito.

TEXTO

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é um plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum (1988, p. 26).

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu ideatum – a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades. Exprime-se (1988, p. 38).

Voltando à noção cartesiana do infinito – “à ideia do infinito” colocada no ser separado pelo infinito – retém-se a sua positividade, a sua anterioridade relativamente a todo o pensamento finito e a todo o pensamento do finito, a sua exterioridade em relação ao finito. Foi a possibilidade do ser separado. A ideia do infinito, o transbordamento do pensamento finito pelo seu conteúdo, efetua a relação do pensamento com o que ultrapassa a sua capacidade, com o que a todo o momento ele apreende sem ser chocado. Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto. A ideia do infinito produz-se na oposição do discurso, na socialidade. A relação com o rosto, com o outro absolutamente outro que eu não poderia conter, com o outro, nesse sentido, infinito, é no entanto a minha Ideia, um comércio. Mas a relação mantém-se sem violência – na paz com essa alteridade absoluta. A “resistência” do Outro não faz violência, não age negativamente, tem uma estrutura positiva: ética. A primeira revelação do outro, suposta em todas as outras relações com ele, não consiste em apanhá-lo na sua resistência negativa e em cercá-lo pela manha. Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação (1988, p. 176).

A verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo. A metafísica surge e mantém-se neste álbi. Está voltada para o “outro lado”, para o “doutro modo”, para o “outro”. Sob a forma mais geral, que revestiu na história do pensamento, ela aparece, de facto, como um movimento que parte de um mundo que nos é familiar – sejam quais forem as terras ainda desconhecidas que o marginem ou que ele esconda –, de uma “nossa casa” que habitamos, para um fora-de-si estrangeiro, para um além. O termo desse movimento – o outro lado ou o outro – é denominado outro num sentido eminente. Nenhuma viagem, nenhuma mudança de clima e de ambiente podem satisfazer o desejo que para lá tende. O Outro metafisicamente desejado não é «outro» como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como, por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro (1988, p. 21).

Podemos mostrar-nos escandalizados por esta concepção utópica e, para um eu, inumana. Mas a humanidade do humano – a verdadeira vida – está ausente. A humanidade no ser histórico e objetivo, a própria aberta do subjetivo, do psiquismo humano, na sua original vigilância ou acalmia, é o ser que se desfaz da sua condição de ser: o desinteresse. É o que quer dizer o título do livro: “de outro modo que ser”. A condição ontológica desfaz-se, ou é desfeita, na condição ou incondição humana. Ser humano significa: viver como se não se fosse um ser entre os seres. Como se, pela espiritualidade humana, se invertessem as categorias do ser, num “de outro modo que ser”. Não apenas num “ser de modo diferente”; ser diferente é ainda ser. O “de outro modo que ser”, na verdade, não tem verbo que designe o acontecimento da sua inquietude, do seu des-inter-esse, da impugnação deste ser – ou do esse – do ente. [...] De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir

da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. [...] Tal é a minha identidade inalienável de sujeito (1988a, p. 92-93).

A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. Os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem eles saberem. Os indivíduos vão buscar a essa totalidade o seu sentido (invisível de fora dela). A unicidade de cada presente sacrifica-se incessantemente a um futuro chamado a desvendar o seu sentido objetivo. Porque só o sentido último é que conta, só o último ato transforma os seres neles próprios. Eles serão o que aparecerem nas formas, já plásticas, da epopéia (1988a, p.10).

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Trad. João Gama. Rev. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988a.

Comentário

Levinas pretendeu “romper” com a filosofia tradicional e com a ontologia subjetivista, fixada na totalidade conceitualizadora. Rompeu com a totalidade e promoveu a abertura do encontro com a face do outro. Levinas perguntava-se pela humanidade do homem que não se contém no ser. O homem é capaz de viver para outrem e de ser a partir de outrem, exterior a si. Pensa a individualidade na relação com a alteridade, fundada na ideia de Infinito. Neste sentido, pensa a subjetividade como hospitalidade, que garante a ideia de Infinito. É na relação com o outro que se “produz” o Infinito. Para isto Levinas modifica o sentido da metafísica, concebendo-a como filosofia primeira, voltada à alteridade. Desejo além da satisfação, dessinteressado, é bondade do absolutamente outro, não totalizável. O desejo do outro enquanto outro é considerado por Levinas como o desejo do invisível, pois o desejo do outro como tal não

pode ser visto sob a fenomenologia do olhar, sob a luz da razão, que permanece um “mistério não profanado”, como desejo do Infinito. O outro como outro revela-se infinitamente outro não podendo ser aprisionado em um conceito com suas determinações gramaticais imanentes. Qual é a importância da proposta filosófica de Levinas? Segundo ele, a filosofia se pretende digna de questões maiores, mas esquece que a relação com o outro é a base do pensar e dos direitos humanos fundamentais. Existe uma ideia dele que na minha opinião é determinante, algo como: por que dar de comer a quem tem fome seria uma questão menor da filosofia? “Lidar” com o outro na vida prática é uma questão ética de respeito à diferença e à dignidade humana. Esta característica do pensamento de Levinas é muito forte. O filósofo Derrida, contemporâneo de Levinas, reconhece isso ao dizer que os três maiores filósofos do século XX foram Heidegger, Blanchot e Levinas, pois trouxeram novas experiências de

pensamento. Mesmo assim, Levinas continua sendo pouco estudado pela filosofia. Poderíamos dizer que encontramos a afirmação dos direitos humanos na filosofia de Levinas quando afirma que a alteridade é o horizonte que impulsiona a ir além da totalidade ontológica fechada. Poder-se-ia dizer que o respeito e o reconhecimento da alteridade do outro significa estabelecer a relação Eu-Outro – face-a-face – que se realiza na proximidade como relação intersubjetiva de responsabilidade aberta ao Infinito. A realização do desejo do infinito não se conclui no puro gozo, mas sempre ao contrário, o desejado não satisfaz o desejo, o aprofunda cada vez mais. Pode-se dizer, neste sentido, que Levinas funda uma práxis, a relação do humano com o humano, na qual o desejo do outro vai além da satisfação e do contentamento estrito. O outro é, portanto, infinito. A relação ética faz desejar o Outro, um desejo que nunca será satisfeito, pois não brota da falta nem se dirige à totalidade. Não é necessidade que se esforça para ser saciada, mas é desejo de infinito e transcendência. Ao esbelecer a sua concepção de metafísica, compreende a ética como filosofia primeira. Levinas não briga pelo termo ética. Em alguns de seus escritos até relativiza o termo ética. Nós, “seus alunos”, “seus discípulos”, é que acentamos muito o termo ética, porque ética é um termo comum da filosofia, e quando se fala em contextos de santidade pensamos que é um discurso religioso e não filosófico. Por isso, preferimos falar de ética, embora, pessoalmente, não tenho medo do termo santidade. É evidente que Levinas não descobriu a ética, ela já existia no campo filosófico desde os gregos, aliás, existia mesmo antes da filosofia como vivência huma-

na na terra. Claro que Levinas não era ingênuo ao dizer: agora teremos uma ética de verdade, até agora não tivemos. Longe disso. Levinas entrou em discussão com os sistemas éticos, o modo de elaborar os sistemas éticos. O que criticou nos sistemas éticos? Que a ética deriva de princípios racionais ou metafísicos, de Deus, por exemplo, ou da Razão Prática (Kant), ou do Estado, da eticidade do Estado (Hegel). Levinas criticava esta visão da ética elaborada em princípios racionais, metafísicos ou abstratos. Em lugar disso, propôs que se partisse do vivido, do concreto. De onde vêm os problemas dos direitos humanos? Vêm da ética não realizada, não vivida. Mas, por que a ética não é vivida? Porque a ética é elaborada a partir da abstração racional. A abstração racional apresenta regras, leis, códigos civis ou penais. Supõe que todos os seres humanos sejam capazes de intelectualmente compreender e adequar-se a isso. A instituição ética é uma construção intelectual-racional. Levinas se perguntava se teria que ser assim. Como Levinas olhava o fenômeno a partir da origem, a partir da “estaca zero”, perguntava-se: em nossa relação com outrem, a questão será deixá-lo ser? Aquele a quem se fala é previamente compreendido no seu ser? De forma alguma! Outrem não é primeiro objeto de compreensão e depois interlocutor. As duas relações confundem-se. A compreensão de outrem é inseparável da invocação. Compreender uma pessoa é já falar. O que significa isso? Levinas diz que o que há de fundamental entre os seres humanos é a relação. A relação precede tudo o que sobre ela é construído. Quando falo para o outro, digo algo para o outro, ele já está previamente invocado como outro. Ele precede a minha interpelação, pre-

cede a minha afirmação, precede o meu julgamento sobre ele. Se digo que o outro é uma pessoa, faço uma conclusão. Para fazer isso já se supôs previamente a compreensão de que o outro é e que o outro é outro. Levinas diz que o que precede todas as conclusões é a releção frontal entre alteridades. A pergunta pelos direitos humanos no pensamento de Levinas pode ser respondida com outra pergunta: o que significa o outro como outro em Levinas? O sentido do humano foi identificado por Kant na emancipação da razão e da liberdade. Levinas se pergunta: que dignidade é essa que aceita que milhões de pessoas sejam mortas sem razão alguma, sem motivo ou só pelo motivo de pertencer a uma raça? Que culpa tem as crianças? Que emancipação racional é essa? Onde estão os atos ideais do Cristianismo da fraternidade universal? Levinas propõe, então, como dignidade, não mais a emancipação ilustrada, embora reconheça seu valor, não mais a liberdade suprema, embora reconheça o valor da liberdade. O sentido humano, está no ser humano ético. Levinas diz que a passagem do homem animal ao homem humano se dá na ética. Enquanto o homem não der esse passo não sai do nível animal. É deveras radical essa posição, mas ele a descreve com letras claríssimas. Diz que a animalidade do ser humano só é superada quando atinge o âmbito ético. Quando é capaz de abrir a casa, abrir os braços, e acolher o outro como outro, para além de todas as dominações. Aí não entra sexo, não entra cor, não entra raça, não entra religião. Os conflitos serão superados: o conflito entre as raças, as cores, os credos. Se isso for superado, chegar-se-á ao pluralismo na unidade. No final do livro *Totalidade e Infinito* Levinas fala do

pluralismo na unidade da paz. Será isso um projeto utópico? Levinas termina o livro respondendo a esta questão. Pode ser uma utopia, mas se alguns lugares da terra já tiveram esta realização significa que a humanidade já tem algumas estrelas por onde se guiar. Estrelas, isto é, homens e mulheres que atingiram esse nível humano na prática ética. Então é uma utopia sim, mas também já é uma concretização histórica. Tudo isso é, certamente, o que inspirou o “projeto” da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, que conjugou o já possível com o ainda-não.

Referências complementares

CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; DALMÁS, Giovana (Orgs.). *Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivatto (Coord). Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Humanismo do outro homem*. Trad. Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Transcendência e inteligibilidade*. Trad. José Freie Colaço. Lisboa: Edições 70, 1991.

HERBERT MARCUSE

Nilva Rosin

Mestra em Filosofia pela PUCRS, professora de Filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos, sócia da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

O filósofo Herbert Marcuse nasceu em Berlim, na Alemanha (1898). Foi membro da Escola de Frankfurt, onde colaborou no desenvolvimento da Teoria Crítica da sociedade. Atingiu grande celebridade junto aos movimentos estudantis revolucionários de 1968 em seu exílio e peregrinação pela França, Alemanha e Estados Unidos. Morreu em 1979. Escreveu várias obras, entre as quais destacam-se: *Razão e Revolução* (1941), *Eros e Civilização* (1955), *Ideologia da Sociedade Industrial* (1964), *O fim da utopia* (1967) e *Ideias para uma teoria crítica da sociedade* (1969). Foram marcantes suas teses revolucionárias e

a sua interpretação crítica da sociedade industrial contemporânea. A principal contribuição de Marcuse é a investigação e a análise da moderna sociedade industrial, que assume a tecnologia e a ciência como meios eficazes para a dominação do ser humano e da natureza, privando direitos e liberdades. Deste modo, denunciou a pseudo-liberdade que conduz ao conformismo, mostrou que tanto a repressão sexual quanto a repressão social são indissociáveis em nossa cultura. Apresentamos a seguir a seleção de parágrafos da obra *A Ideologia da Sociedade Industrial* (1978) nos quais formula esta análise.

TEXTO

A sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases. O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida (p. 16).

[...] Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico. De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? O fato de também essa ordem tecnológica compreender uma coordenação política e intelectual pode ser acontecimento lamentável, mas promissor.

Os direitos e liberdades que foram fatores assaz vitais nas origens e fases iniciais da sociedade industrial renderam-se a uma etapa mais avançada dessa sociedade: estão perdendo o seu sentido lógico e conteúdo tradicionais. Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram – assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente *críticas* destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. Uma vez institucionalizados, esses direitos e liberdades compartilharam do destino da sociedade da qual se haviam tornado parte integral. A realização cancela as premissas.

As liberdades que pertencem a um estado de mais baixa produtividade perdem seu conteúdo anterior desde que a libertação da necessidade, substância concreta de toda liberdade, se torne uma possibilidade real. Independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada (p. 23-24).

[...] Trata-se de meta ao alcance das aptidões da civilização industrial desenvolvida, o “fim” da racionalidade tecnológica. Na realidade, contudo, opera a tendência oposta: o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão ao tempo de trabalho e ao tempo livre, à cultura material e intelectual. Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo (p. 24-25).

[...] Os setores mais avançados da sociedade industrial ostentam completamente esses dois fatores: a tendência para a consumação da racionalidade tecnológica e esforços intensos para conter essa tendência no seio das instituições estabelecidas. Eis a contradição interna dessa civilização: o elemento irracional de sua racionalidade. A sociedade industrial que faz suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza. Para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos (p. 37).

A sociedade unidimensional em desenvolvimento altera a relação entre o racional e o irracional. Contrastado com os aspectos fantásticos e insanos de sua ir-

racionalidade, o reino do irracional se torna o lar do realmente racional, das ideias que podem promover a arte da vida. [...] As tendências totalitárias da sociedade unidimensional tornam ineficaz o processo tradicional de protesto – torna-o talvez menos perigoso porque preservam a ilusão de soberania popular. Essa ilusão contém alguma verdade: “o povo”, anteriormente o fermento da transformação social, “mudou” para se tornar o fermento da coesão social. Aí, e não na redistribuição da riqueza e igualação das classes, está a nova estratificação característica da sociedade industrial desenvolvida (p. 34).

A teoria crítica da sociedade não possui conceito algum que possa cobrir a lacuna entre o presente e o seu futuro; não oferecendo promessa alguma e não ostentando êxito algum, permanece negativa. Assim, ela deseja permanecer leal àqueles que, sem esperança, deram e dão sua vida à Grande Recusa. No início da era fascista, Walter Benjamin escreveu: Somente em nome dos desesperançados nos é dada esperança (p. 235).

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Trad. Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 16-34; 37; 235.

Comentário

Herbert Marcuse é um notável filósofo da revolução e da libertação no século XX e, como intelectual, influenciou outros pensadores de seu tempo com sua interpretação, crítica e análise da sociedade industrial moderna. Em 1964, Marcuse escreveu a obra *A Ideologia da Sociedade Industrial*, na qual nomeia as novas formas de dominação e controle dos direitos e liberdades humanas das sociedades industriais avançadas.

Segundo Marcuse, na ideologia da sociedade industrial o ser humano é incapaz de opor-se ao aparato tecnológico que superestima a racionalidade individual, porém de modo artificial e falso. De fato, o próprio indivíduo não se dá conta da “supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos” (1978, p. 23). Isto define um tipo de vida

para as pessoas que é de completa alienação e conformismo, sem nenhum tipo de manifestação na sociedade totalmente administrada.

A sociedade industrial a que Marcuse se reporta é a sociedade tecnológica que se move por uma racionalidade instrumental institucionalizada. Ela elege, de modo apropriado e mecânico, os meios para atingir os fins planejados que, em última instância, não beneficiam o desenvolvimento integral dos seres humanos com seus direitos e deveres, mas somente a dimensão da vida que está voltada para o consumo. Consequentemente, volta-se somente aos interesses do capital que vêm implícitos na prescrição dos hábitos a serem incorporados como padrões de comportamentos dos indivíduos. A isto Marcuse chama de “sociedade unidimensional” que consegue exercer o controle sobre as consciências humanas, modificando as relações sociais na reprodução dos comportamentos.

Para Marcuse, o aparato tecnológico traz em seu bojo tendências para que o tornam totalitário, pois “totalitária não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo” (1978, p. 24).

A administração da sociedade industrial/unidimensional cria dependência de pensamento, tolhe a autonomia humana, tendo em vista a forma como preenche todo o tempo dos indivíduos. Do trabalho ao lazer, consegue planejar algo e forjar desejos que instituem valores ilusórios, deliberados pela racionalidade do sistema, onde o indivíduo os assimila sem contestação. Portanto, constata-se a ausência de direitos e das liberdades individuais e coletivas, pois se consuma uma perda da liberdade, em conformação e identificação com a sociedade tecnológica moderna.

Ora, é possível libertação sem consciência? Se liberdade e escolha são indissociáveis, o que dizer quando “as liberdades que pertencem a um estado de mais baixa produtividade perdem seu conteúdo anterior desde que a libertação da necessidade, substância concreta de toda liberdade, se torne uma possibilidade real” (1978, p. 23)? Logo, o que deve ser reivindicado é o ser humano inteiro (em todas as suas dimensões) para fugir da indústria cultural que, no seio da sociedade, “altera a relação entre o racional e o irracional” (1978, p. 227), em todos os campos da vida pública e privada.

A teoria crítica da sociedade industrial contemporânea tem grande relevância para a existência humana.

Parte do pressuposto de que o mundo capitalista globalizado priva o indivíduo de sua capacidade autônoma, domesticando-o à ideologia da sociedade de massa, que disciplina o corpo e a mente dos indivíduos para a “Grande Recusa”, às custas de ilusões e dicotomias sociais. Herbert Marcuse investe na direção da mudança social tendo em vista todo tipo de emancipação dos seres humanos. Instiga-os à análise, à participação e às manifestações em prol da garantia de liberdade de pensamento, de liberdade de palavra e de liberdade de consciência, contra a pseudo-liberdade, a fim de emancipar o pensamento do mundo administrado. A sociedade massificada reduz a autonomia. Por isso, a oposição a ela tenciona a uma alternativa de refúgio utópico, para que, “em nome da esperança”, não sejam desperdiçadas as “chances” de felicidade, que são direitos humanos.

Referências complementares

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Trad. Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Trad. Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MERQUIOR, José Guilherme. *Arte e sociedade em Adorno, Marcuse e Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

KARL MARX

Angelo Vitório Cenci

Doutor em filosofia pela Unicamp, professor do curso de filosofia e mestrado em educação na Universidade de Passo Fundo.

Apresentação

Karl Marx nasceu em Trier, capital da província do Reno, pertencente na época ao reino da Prússia, em 1818. Morreu em Londres, em 1883. Sua obra tem um dos fios condutores no problema do homem. De modo mais preciso, trata, por um lado, da perda da humanidade sob os moldes da sociabilidade capitalista e, de outro, da tematização das possibilidades de uma sociabilidade em que o humano seja sujeito verdadeiro. Esse tema aparece claramente em textos da juventude, como os *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), mediante a tematização de um sujeito que se converte em objeto (alienação). Também aparece na obra da maturidade,

como em *O capital* (1867), onde a objetividade se converte em sujeito. Além das obras já mencionadas, pode-se citar outras como importantes sob essa ótica: *A ideologia alemã* (1845-46), o *Manifesto comunista* (1848) e os *Grundrisse* (1857-58). O texto apresentado a seguir é um excerto extraído de *A questão judaica*. Essa pequena obra é um ensaio iniciado em Kreuznach e concluído no período em que Marx esteve em Paris. Trata-se de um artigo elaborado no outono de 1843 e publicado em fevereiro de 1844, portanto, localizada entre os escritos do jovem Marx, tendo sido redigida para a revista *Anais franco-alemães*.

TEXTO

Os *droits de l'homme*, os direitos humanos, distinguem-se, como tais, dos *droits du citoyen*, dos direitos civis. Qual o *homme* que aqui se distingue do *citoyen*? Simplesmente, o *membro da sociedade burguesa*. Por que se chama o membro da sociedade burguesa de “homem”, homem por antonomásia, e dá-se a seus direitos o nome de *direitos humanos*? Como explicar o fato? Pelas relações entre o Estado político e a sociedade burguesa, pela essência da emancipação política.

Registremos, antes de mais nada, o fato de que os chamados *direitos humanos*, os *droits de l'homme*, ao contrário dos *droits du citoyen*, nada mais são do que direitos do *membro da sociedade burguesa*, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade. A mais radical das Constituições, a Constituição de 1793, proclamou:

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

Art. 2: Ces droits, etc. (les droits naturels et imprescriptibles) sont: *l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété.*

[...]

A liberdade, por conseguinte, é o direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros. O limite dentro do qual todo homem pode mover-se *inocua*mente em direção a outro é determinado pela lei, assim como as estacas marcam o limite ou a linha divisória entre duas terras. Trata-se da liberdade do homem como uma mônada isolada, dobrada sobre si mesma. [...]. Todavia, o direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo.

A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à *propriedade privada*. [...]

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente (à son gré), sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal. A liberdade individual e esta aplicação sua constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta. [...]

Resta, ainda, examinar os outros direitos humanos, *la égalité* e *la sûreté*.

La égalité, considerada aqui em seu sentido não político, nada mais é senão a igualdade da *liberté* acima descrita, a saber: que todo homem se considere igual, como uma mônada presa a si mesma. [...]

A *segurança* é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito de polícia, segundo o qual toda sociedade somente existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade. [...]

O conceito de segurança não faz com que a sociedade burguesa se sobreponha a seu egoísmo. A segurança, pelo contrário, é a *preservação* deste.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas.

É um pouco estranho que um povo que começa precisamente a libertar-se, que começa a derrubar as barreiras entre os distintos membros que o compõe, a criar uma consciência política, que este povo proclame solenemente a legitimidade do homem egoísta, dissociados de seus semelhantes e da comunidade.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991, p. 41-45.

Comentário

No período em que Marx escreveu *A questão judaica* já havia lido os clássicos da revolução francesa e seus escritos estavam articulados, de modo mais amplo, à intenção de levar adiante uma síntese entre a filosofia clássica alemã e o materialismo francês. O fio condutor de *A questão judaica* está associado ao tema da oposição entre Estado e sociedade civil, que ganha proeminência após a revolução francesa. Sua abordagem crítica sobre os direitos do homem se situa dentro deste cenário.

A seu juízo, os direitos do homem, proclamados pelas revoluções burguesas – em especial a francesa – refletem a cisão entre Estado e sociedade civil expressando, de um lado, a existência de um indivíduo egoísta e, de outro, a do cidadão que vive essa condição de modo ilusório no estado político. Os direitos do homem, ao aparecerem como distintos dos direitos do cidadão, reduzir-se-iam a direitos dos membros da sociedade civil-burguesa, na forma do homem egoísta dissociado da comunidade. A revolução política burguesa suprimiu o caráter político que a sociedade civil tinha no feudalismo. A feição política que ela tinha se devia ao fato de o status social ser também um status político, o qual concedia direitos e deveres específicos a seus membros.

Essa transformação leva Marx a observar que “ao sacudir o jugo político, romperam-se, ao mesmo tempo, as cadeias que aprisionavam o espírito egoísta da sociedade civil. Daí a emancipação política ter sido a emancipação da sociedade civil em relação à política [...]” (1991, p. 49). Como a emancipação

política manteria o homem preso à sua condição egoísta no interior da sociedade civil, Marx postula a emancipação do homem e a supressão do Estado enquanto expressão da alienação humana: “Somente quando o homem individual recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual em suas relações individuais; [...] e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana” (1991, p. 52).

A crítica aos direitos do homem e do cidadão que Marx leva adiante em *A questão judaica* tem de ser situada a partir desse cenário e de sua consequente crítica à sociedade liberal elaborada no período de 1842-43. Aspectos tais como autonomia, representação, independência, etc., que traduziam para a sociedade liberal a ideia de liberdade, expressavam algo muito diferente para Marx e eram entendidos como a negação do homem enquanto membro da espécie. Marx chega a afirmar que a liberdade, apresentada na Declaração de 1791 na forma do “direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros”, é a “liberdade do homem como uma mônada isolada, dobrada sobre si mesma” (1991, p. 42).

Nenhum dos então proclamados direitos do homem – igualdade, liberdade, segurança e propriedade – conseguiria ir além do homem egoísta, voltado para si próprio e para seu interesse particular. Trata-se dos interesses do indivíduo enquanto membro da sociedade civil, isolado em sua arbitrariedade privada e dissociado de seus semelhantes e de sua comunidade.

Desse modo, entende Marx, a liberdade se baseia na “separação do homem em relação a seu semelhante”, do homem como uma “mônada isolada”; o direito à propriedade é o direito de “desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente” sem levar em conta os demais homens; a igualdade reduz-se ao fato de todo homem se considerar “igual, como uma mônada presa a si mesma”; a segurança é o “conceito de polícia”, de acordo com o qual a sociedade existe apenas para “garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade”.

A esfera comunitária na qual o homem atua é degradada e o “homem verdadeiro e autêntico”, o cidadão, só é considerado enquanto burguês (1991, p. 45). Por conseguinte, os direitos do homem negam o homem como ser genérico e sua vida genérica é transformada num marco exterior aos indivíduos. Conclui Marx: “o único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas” (1991, p. 45).

A crítica de Marx dirige-se, sobretudo, ao caráter ideológico que os direitos do homem assumem por se converterem em expressão de interesses particulares. Com a separação entre o homem e o cidadão, o homem é reduzido ao sujeito isolado e egoísta, separado do seu gênero. O alcance da crítica de Marx está, nesse sentido, em chamar a atenção para um reducionismo. Foi, porém, um erro Marx identificar integralmente a noção de direitos humanos com os direitos do homem isolado e egoísta, membro da sociedade

burguesa. Ao tomar como moldura de sua análise o problema da cisão entre sociedade civil e Estado, ao identificar o estado político e seus conteúdos com o estado burguês e, ao reduzir a emancipação política à situação em que o homem se converte no indivíduo egoísta da sociedade civil, Marx encontra dificuldades em perceber os alcances contidos na Declaração dos Direitos do Homem. Por conseguinte, vê como única saída possível a emancipação do gênero humano, o que demandaria a completa superação da cisão entre o homem e o cidadão, entre sociedade civil e Estado. Marx não conseguiu vislumbrar os potenciais emancipatórios contidos na pretensão de universalidade presente já nos direitos humanos de primeira geração. Nesse sentido, em que pese a agudeza e, mesmo, o brilhantismo de sua análise, acabou por se mostrar limitada.

Referências complementares

LEFORT, C. *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINTO, Márcio M. A “*Questão Judaica*” e a crítica de Marx à ideologia dos direitos do homem e do cidadão. Disponível em <www.controversia.unisinos.br/index.php?a=58&e=4&s=9>. Acesso em 27 mar. 2009.

WOLKMER, A. C. Marx. *A questão judaica e os direitos humanos*. Sequência, n. 48, p. 11-28, jul. 2004.

MOISEY PISTRAK

Elisa Mainardi

Mestra em educação pela UPF e doutouranda em Educação pela UNIJUÍ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos.

Apresentação

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) foi um educador russo, doutor em Ciências pedagógicas, militante socialista, que buscou implementar na escola soviética os ideais do socialismo construídos pela coletividade dos sujeitos.

Suas obras, *Escola-comuna do NarKomPros*(1924), traduzido no Brasil em 2008 como *Escola Comuna*; *Problemas atuais da escola soviética contemporânea* (1924), traduzido no Brasil em 1981 e reeditado em 2000 com o título *Fundamentos da Escola do Trabalho e Pedagogia* (1934) são marcos importantes para “entender e analisar os fundamentos que moveram os pesquisadores na sua época histórica e verificar quão longe puderam avançar nesta empreitada.” (FREITAS, 2008, p. 10). Em defesa de suas convicções, Pistrak foi preso e morto por fuzilamento em 1937.

O texto apresentado a seguir são fragmentos extraídos da sua primeira e mais conhecida obra traduzida no Brasil, *Fundamentos da Escola do Trabalho*, a qual indica e analisa algumas e importantes teses sobre a educação escolar a partir do desenvolvimento

de sua prática. Embora tenha deixado de ser divulgada no período stalinista, tornou-se conhecida especialmente nos cursos de formação de professores por tratar de questões pertinentes ao cotidiano escolar. A experiência refletida na obra apresenta uma proposta pedagógica construída a partir da necessidade de reorganização da sociedade que surgia após a Revolução de Outubro. O eixo norteador de sua elaboração consiste na ideia de que os sujeitos da escola são capazes de lutar pela transformação social. Para tanto, é necessária a superação da escola tradicional para formar o novo homem. A obra de Pistrak contribui muito para a discussão da educação em direitos humanos. Embora não faça menção direta ao tema, a experiência desenvolvida aborda inúmeros princípios fundamentais, orientadores do desenvolvimento de uma prática pedagógica em direitos humanos. Desta forma, pontuaremos algumas ideias da obra como indicadores importantes que provocam para significar concepções e ações em direitos humanos no universo escolar.

TEXTO

Quando começamos o trabalho da escola, com um grupo de companheiros pedagogos, não tínhamos programa nem base teórica precisa que teriam sido necessários para resolver os problemas; não sabíamos muitas vezes colocar e formular os problemas, e quase sempre não desconfiávamos mesmo da existência deste ou daquele problema. Mas tínhamos uma vontade apaixonada de estudar, como marxistas, as questões pedagógicas fundamentais e de educar nossas crianças no espírito comunista (p. 18).

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos (p. 21).

Por outro lado, a maioria dos professores considera a teoria como uma criação autônoma da psicologia, da pedologia e da pedagogia experimental, como um sistema independente objetivando seu próprio desenvolvimento sem relação com a prática. [...] Para trabalhar de forma útil e com sucesso na nova escola soviética é fundamental compreender o seguinte: Primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não há prática revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (p. 24).

Em segundo lugar (e em consequência do que já foi dito), a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar. O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (p. 25).

Em terceiro lugar, a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo (p. 26).

Certas concepções, certas terminologias, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos novos objetivos da educação, que, por sua vez, dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto. [...] Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (p. 31).

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. [...] A primeira dedução relaciona-se com o objeto da educação: nossa concepção da realidade atual obriga-nos a rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola e nos capacita a abandonar impiedosamente toda uma série de disciplinas, ou aspectos do curso, sempre e quando tornem difícil a compreensão da realidade atual, afastando-se das noções essenciais sem as quais não se poderia compreender a realidade atual (p. 33).

A segunda dedução refere-se aos métodos de trabalho. O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade Atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (p. 35).

A terceira dedução refere-se à educação em geral. [...] Mas a escola pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas: ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado (p. 36).

Tais deduções permitem resolver toda uma série de outros problemas escolares. Assim, e em particular, podem ser justificadas: 1) a assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, mas esta assimilação, longe de ser abstrata e dogmática, deve consistir num exercício ativo, diríamos mesmo que deve consistir numa transformação do mundo – e esta concepção se acha na base de nossos programas escolares; 2) a necessidade da educação ativa que concretize a ciência, permitindo assimilar o método científico de acordo com os objetivos fixados – e isto introduz o trabalho na escola; 3) a formação e a direção das preocupações infantis – ou seja, o que chamamos de organização da apropriação da vida pelas crianças (p. 37).

Sempre recebemos as seguintes críticas: “Vocês violentam a criança, vocês não levam em consideração as coisas que interessam a uma idade determinada, vocês ignoram a biogênese, a ciência demonstra que uma criança numa idade deter-

minada interessa-se por isto ou aquilo e vocês querem forçá-la a se interessar pela política e pela Revolução. Este é um assunto de adultos. Só mais tarde a criança o aprenderá. [...] Seria ridículo negar que, idades diferentes, a criança reagidiferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações das preocupações da criança de acordo com sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos entre os homens (p. 39).

[...] É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (p. 43).

Antes de tudo, a escola de 2º grau não pode servir unicamente como grau escolar preparatório ao ensino superior, e isso por diferentes razões. A principal é que a grande maioria dos alunos do 2º Grau não continuam seus estudos, parando no 2º grau. O segundo Grau deve, portanto, ser algo completamente diferente. [...] Só uma solução é possível: trata-se de conferir ao 2º grau um objetivo determinado, correspondente aos problemas e às necessidades que aparecem no curso da construção soviética (p. 88).

[...] importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de ajudarem os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna (p. 120).

Como já observamos, o objetivo do esquema de programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual deste tipo é um conhecimento marxista (p. 134).

Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, um dado momento, a importância

propriamente escolar deste objeto), mas, ao contrário, (um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (p. 135).

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura (p. 136).

O coletivo é tão unido que, por exemplo, não há necessidade de fechar a chave do almoxarifado [...] (p. 195).

Qual a origem, porém, do êxito? É que estes viciados em cocaína, ladrões, prostitutas de 12 anos, etc., que foram levemente classificados na categoria de crianças “marcadas por insuficiência moral” e irremediavelmente perdidas, são, na realidade, crianças brilhantes, ativas, capazes, de grande iniciativa, mas pervertidas pela vida, e que encontram condições quando o coletivo infantil tem a possibilidade de se desenvolver, de crescer pelos seus próprios meios e de se organizar numa base social. Tudo se explica pelo coletivo infantil (p. 196).

Um dos defeitos de nossas escolas (e sobre tudo das escolas das grandes cidades) e dos pensionatos infantis é seu isolamento, sua separação em relação à vida, e o isolamento é às vezes, tão grande, que as crianças de 13 a 14 anos só têm uma visão muito vaga da vida exterior (p. 199).

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Daniel Aarão Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Comentário

A obra de Pistrak pode ser considerada como importante referência para pensarmos a educação escolar e os direitos humanos, pois trata da edificação e solidificação de uma escola que se pauta pela transformação da sociedade desigual e excludente em um contexto que considera a todos como sujeitos de direitos.

Cabe ressaltar que a obra de Pistrak registra uma experiência desenvolvida em um contexto social, político, econômico e cultural marcado por um tempo muito diferente do que vivemos, mas que indica consistentemente muitas situações semelhantes no que se refere ao cotidiano escolar da atualidade, especificamente no que se refere às si-

tuações de conflitos que se estabelecem nas discussões acerca da descrença na teoria em contraste com a centralização da prática, na formação do coletivo e no desenvolvimento de práticas coletivas, na construção de um programa pedagógico a partir de um projeto social, o que implica pensar o que ensinar e como ensinar na formação de um determinado sujeito que se quer.

Também apresenta possibilidades de como a escola pode se constituir em espaço de formação integral do sujeito, considerando a diversidade e a complexidade que a constitui. Neste sentido, a leitura de Pistrak permite perceber a escola como espaço de compreensão, sensibilização e apropriação de práticas em direitos humanos de modo consciente e reflexivo.

É oportuno situar o reconhecimento e a participação infantil no contexto escolar e na vida social. Pistrak tem nas crianças sujeitos ativos, sujeitos de direitos, que não se preparam para se tornar sujeitos da sociedade, mas já o são. Entendemos tal proposta como fato marcante na história da criança e da infância, pois enquanto a Declaração Universal dos Direitos da Criança, só em 1959 se refere ao direito das crianças a emitir juízos, Pistrak já se referia a ele em 1924. Falava da importância de reconhecer os problemas, interesses, objetivos e ideais das crianças, manifestando a preocupação pela organização da apropriação da vida pelas crianças. Para Pistrak, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na construção da nova sociedade soviética. Especificamente em relação à criança, manifestava a preocupação com a ausência do presente.

Assim como o autor se refere à falta de um programa que resolvesse os problemas da escola soviética e à necessidade de construí-lo coletivamente, à luz de um referencial teórico socialista, também nós, hoje, não temos programas escolares, construídos coletivamente e no intuito de consolidar a escola com o propósito da educação para os direitos humanos. Mesmo havendo referenciais e proposições neste sentido, ainda não há políticas públicas que apontem efetivamente para sua implementação.

Anotamos ainda a descrença na teoria, fato ainda muito marcante em nossas escolas. Prestigia-se demasiadamente os métodos, as técnicas, em detrimento da abordagem educativa que os fundamenta. Assim como em

Lepechinski, também temos um grande número de professores que apresentam indiferença à teoria e a entendem distante, não suprindo as dificuldades pedagógicas cotidianas. Neste sentido, é fundamental recuperar, com Pistrak, que, sem teoria não há prática revolucionária, sem a teoria a prática resolverá os problemas na base da inspiração e não em concepções conscientes e sólidas.

O processo de formação não se basta apenas se indicar práticas a serem desenvolvidas; terá que subsidiar o sujeito, de modo que possa desenvolver procedimentos adequados às situações que lhe ocorrem, ou seja, de modo que possa assumir a *teoria na sua vivência e seja capaz de teorizar a própria prática*.

Pistrak manifesta a preocupação com o conteúdo e o método abordado na escola. Critica a abordagem conteudista e apresenta a ideia de que a escola deve estudar a realidade atual, sendo que os conteúdos escolares devem partir do plano social e serem estudados a partir do método dialético. Para tanto, apresenta o sistema de complexos, um indicador de extrema relevância para pensarmos perspectivas para a educação em direitos humanos pois, considerado o propósito de formar sujeitos que tomem posição frente a realidade atual, é necessário que tenham condições de compreender criticamente esta realidade.

Esta abordagem compreende a ideia de que o conhecimento se constrói na interdisciplinaridade, o que é proposto também por estudiosos da área dos direitos humanos em oposição à transversalidade, considerando a fundamentação teórica e as proposições práticas decorrentes.

Para Pistrak as formas do intelecto das crianças são as formas assumidas por suas preocupações. Neste sentido, Pistrak nos permite perceber que todas as idades são próprias para discutir temas sociais relevantes. Assim, os temas referentes aos direitos humanos se apresentam como propostas a serem problematizadas nesta perspectiva metodológica.

Pensar educação em direitos humanos só é possível a partir da realidade social, numa perspectiva de transformação, pela ação consciente e comprometida do sujeito. Entendemos assim que a escola de Pistrak, embora não se apresente desta forma, é a proposição de uma escola para o exercício dos direitos humanos.

JEAN-PAUL SARTRE

Diego Ecker

Mestre em Filosofia (UFSM). Professor de Filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

Jean-Paul Sartre nasceu em Paris, em 1905. Durante os anos de Escola Normal Superior ficou amigo de pessoas que se tornariam companheiros intelectuais como Poullion, Paul Nizan, Merleau-Ponty, entre outros, além de Simone de Beauvoir que se tornaria sua companheira e com quem teve um relacionamento intelectual e afetivo. Sua imagem é associada ao desenvolvimento do existencialismo francês e ao engajamento político nos grandes eventos mundiais do século XX: a Segunda Guerra Mundial, a Guerra da Argélia, a Guerra do Vietnã, a Guerra Fria e os protestos de 1968. Seus escritos abrangem diversos gêneros: filosofia, romance, contos, teatro, novela, política, entre outros. Em 1964 foi honrado com o Prêmio Nobel de Literatura, mas recusou-o alegando detes-

tar o fato de torna-se uma instituição. Entre seus escritos são comumente lembrados *A Náusea*, *O Ser e o Nada*, *O Existencialismo é um Humanismo*, *Crítica da Razão Dialética* e o ensaio sobre Jean Genet. Faleceu em 1980, sendo considerado um intelectual que corporificou o século XX não apenas em seus escritos, mas também em seu engajamento e posicionamento. Com a finalidade de explorar a relação entre o existencialismo sartreano e os direitos humanos, extraímos alguns fragmentos de *O Existencialismo é um Humanismo*, considerada uma obra-síntese que esboça as teses fundamentais do pensamento sartreano não apenas no âmbito da filosofia técnica mas também em sua implicação e engajamento ético.

TEXTO

O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Declara ele que, se deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, e que este ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana. Que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define (p. 216).

Com efeito, tudo é permitido se deus não existe, fica o homem, por conseguinte, abandonado, já que não encontra em si, nem fora de si, uma possibilidade a que se apegue. Antes de mais nada, não há desculpas para ele. Se, com efeito, a existência precede a essência, não será nunca possível preferir uma explicação a uma natureza humana dada e imutável; por outras palavras, não há determinismo, o homem é livre, o homem é a liberdade. Se, por outro lado, deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que nos legitimem o comportamento (p. 227). [...] Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzir lei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, por que não se criou a si próprio; e no entanto livre, porque uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer (p. 228).

O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é indefinível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz (p. 216-217).

[...] o homem é antes de mais nada um projeto que se vive subjetivamente [...] nada existe anteriormente a este projeto é; nada há no céu inteligível, e o homem será antes de mais o que tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. Porque o que entendemos vulgarmente por querer, é uma decisão consciente, e que, para a maior parte de nós, é posterior àquilo que ele próprio se fez (p. 217).

Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo o homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens (p. 218). [...] quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que ao criar o homem que desejamos ser não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. E escolher ser isto ou aquilo, é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos. [...] Assim, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade (p. 219). [...] assim sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem (p. 220).

[...] é impossível achar em cada homem uma essência universal que seria a natureza humana, existe contudo uma universalidade humana de *condição*. [...] As situações históricas variam: o homem pode nascer escravo numa sociedade pagã ou senhor feudal ou proletário. Mas o que não varia é a necessidade para ele de estar no mundo, de lutar, de viver com os outros e de ser mortal. Os limites não são nem subjetivos nem objetivos, têm antes uma face objetiva e uma face subjetiva. Objetivos porque tais limites se encontram em todo lado são reconhecíveis; e subjetivos

porque são *vividos* e nada são se o homem os não viver, quer dizer que se homem não se determina livremente na sua existência em relação a eles (p. 250-251).

Há sempre maneira de compreender o idiota, a criança, o primitivo, ou o estrangeiro contanto que se tenham os esclarecimentos necessários. Neste sentido podemos dizer que há uma universalidade do homem; mas ela não é dada, é indefinidamente construída. Eu construo o universal escolhendo-me; construo-o compreendendo o projeto de qualquer outro homem, seja qual for sua época (p. 252).

A escolha é sempre possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que se eu não escolher, escolho ainda. [...] Se é verdade que em face duma situação sou obrigado a escolher uma atitude, em que de toda a maneira eu tenho a responsabilidade duma escolha que, ligando-me por um compromisso, liga também a humanidade inteira, ainda que nenhum valor a priori determine minha escolha, esta nada tem a ver com o capricho [...] pelo contrário, o homem encontra-se numa situação organizada, em que ele próprio está implicado, implica pela sua escolha a humanidade inteira, e não pode evitar o escolher (p. 254-255).

Se definimos a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem auxílio, todo o homem que se refugia na desculpa que inventa um determinismo é um homem de má-fé. [...] A má-fé é evidentemente uma mentira, porque dissimula a total liberdade do compromisso (p.259-260). [...] a liberdade, através de cada circunstância concreta, não pode ter outro fim senão querer-se a si própria, se alguma vez o homem reconheceu que estabelece valores em seu abandono, ele já não pode querer senão uma coisa, – a liberdade como fundamento de todos os valores. [...] ao querermos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros (p. 261-262).

[...] o homem está constantemente fora de si mesmo, é projetando-se e perdendo-se fora de si que ele faz existir o homem e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode existir [...] no sentido de que o homem não está fechado em si mesmo mas presente sempre num universo humano, é a isso que chamamos humanismo existencialista [...] porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si; [...] é procurando sempre fora de si um fim – que é tal libertação, tal realização particular – que o homem se realizará precisamente como ser humano (p. 268-269).

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Texto introdutório e comentários de Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença, 1970.

Comentário

Sartre é conhecido como filósofo da liberdade e, apesar de não ter uma teoria sobre direitos humanos ou sequer uma elaboração sistemática sobre ética, o conjunto de sua obra prima pela questão fundamental da absoluta liberdade e a responsabilidade que caracterizam a condição humana. Apoiada no existencialismo sartreano, esta reflexão pretende oferecer subsídios para uma concepção crítica de direitos humanos através de uma abordagem consequente do conceito de liberdade. Sartre entende a liberdade como condição humana absoluta, não como um atributo. Isto significa que a própria existência do universo como universo humano adquire sentido a partir da liberdade. Não há qualquer noção de natureza humana que possa ser considerada universal senão que apenas uma universalidade de condição humana: o ser humano no mundo. Esta condição primordial não implica qualquer determinação prévia de valores que estabeleçam a essência ou as ações humanas. Os humanos se definem a partir de suas escolhas e com elas criam os valores, portanto, toda ação humana implica responsabilidade para com toda a humanidade. A liberdade jamais está dissociada da situação, pois ser livre significa fazer escolhas concretas. Assim, o conceito de liberdade não é abstrato e não pode ser considerado como uma potência inerente ao ser humano. A individualidade e a finitude se definem pela condição humana de poder realizar *certos* possíveis, de escolher e, conseqüentemente, de abdicar da possibilidade de realizar todos os possíveis. Assim, cada escolha

significa a determinação de uma individualidade que se projeta e se realiza na finitude temporal. A liberdade das ações humanas sempre contrasta com a resistência de cada situação, ou seja, a liberdade só pode ser entendida na sua necessária relação com o mundo concreto. Quando uma ação visa um determinado objetivo, este se encontra separado do agente pela existência concreta do mundo. Portanto, a realização do projeto implica necessariamente sofrer as adversidades e as forças do mundo, engajar-se numa situação, envolver-se como corporeidade. Assim, comparativamente, a realização dos direitos humanos implica necessariamente o engajamento político e social em vista de sua realização concreta. Todo projeto que permanece na idealidade não é uma possibilidade de realização, pois na idealidade da imaginação não existe resistência nem obstáculo. Para que seja uma possibilidade efetiva, todo projeto requer considerar que a liberdade está necessariamente relacionada às resistências do mundo, assim como cada ser humano não é um ser abstrato, mas enraizado ao mundo pela corporeidade. No primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) lê-se: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Seguindo o pensamento de Sartre podemos perguntar: será a liberdade um atributo do ser humano que pode ser usufruído em plenitude desde o nascimento? Como? Em que medida? Não parece correto pensar que liberdade seja a possibilidade de agir sem que haja limitação ou

resistência externa. Isto seria uma liberdade abstrata, existente apenas na imaginação, conforme nos informa Sartre. Parece problemático pensar que liberdade seja um sentimento interior que jamais pode ser afetado, mesmo que o mundo imponha as mais cruéis adversidades. Esta seria uma liberdade de conformismo. O ser humano não é livre porque pode imaginar ou pensar o que quiser, mas livre para agir de uma ou outra maneira; escolher isto ou aquilo e, inevitavelmente, ter de agir numa situação, num contexto concreto e determinado que, por sua vez, permite que seja possível a realização de um projeto. Entender que a liberdade é conquistar o que se deseja, obter o fim tão almejado, não passa de uma confusão entre o real e o imaginário. As ações humanas não deixam de ser livres porque não atingem o fim almejado, antes são livres porque fruto de uma escolha entre possibilidades. A autonomia da escolha é o mais importante, pois é a partir dela que os humanos se tornam sujeitos livres e responsáveis. Uma compreensão de liberdade que pretenda extrair as mais radicais implicações morais não pode desconsiderar o fato de que o ser humano tem a condição universal de existência livre e situada. Nenhum apelo ao determinismo pode abrandar a responsabilidade pela ação. Assim, se em meu bairro existem pessoas famintas, tal situação não pode ser justificada moralmente pelo alto preço dos alimentos, pela minha escassez de recursos financeiros para ajudá-las ou porque me falta tempo para ajudá-las. Há famintos pois, em minha liberdade, escolho não fazer qualquer coisa para mudar essa situação. Assim como eu, provavel-

mente muitos humanos agem pela mesma orientação. Ora, os seres humanos jamais podem assumir a condição de marionetes, de serem totalmente coagidos por forças externas a ponto de sua liberdade desaparecer. Somente os que agem de má-fé assumem a condição de marionete, ou seja, escolhem não ser livres. Porém, a escolha pela conduta de má-fé implica uma contradição existencial que impossibilita a desconsideração da responsabilidade moral sobre as escolhas de cada ser humano. A situação em que cada um se encontra não pode anular a liberdade e a responsabilidade, antes é a própria situação, por mais adversa que seja, que permite a possibilidade de projetar, de agir em vista a um determinado fim, de realizar cada ser humano como ser livre e responsável. Considerando a concepção sartreana de ser humano, a educação concentra o seu significado fundamental no ato da contestação. Educar é contestar. É dessacralizar o respeito – ou submissão – passivo ao instituído, ao dogmatizado. Significa compreender que todo o processo pedagógico tem sentido quando visa à afirmação de sujeitos livres e críticos. A educação não pode se desvincular da situação, da historicidade, da temporalidade, da corporeidade e da abertura ao outro, pois, para que haja uma pedagogia da contestação, é indispensável considerar o ser humano como ser-no-mundo e que, portanto, não pode se realizar enquanto tal senão que pelo engajamento, sobretudo social e político. Neste sentido, entende-se que toda pedagogia deve ser comprometida com a situação. Deste embate entre a formação de sujeitos autônomos e engajados emerge o aspecto valorativo

desta compreensão de educação: toda ação humana implica na eleição de um valor e, portanto, toda ação, mesmo a mais particular, implica responsabilidade sobre toda a humanidade na medida em que, ao escolher um bem para mim, elejo-o como um bem para toda a humanidade. Ao propor uma educação para a contestação não se pode desconsiderar que todo contestar implica uma valoração e, portanto, responsabilidade absoluta. Em suma, a educação se constitui em processo de ruptura e revisão constante dos saberes e dos poderes instituídos de modo a possibilitar que cada ser humano compreenda sua existência como um projeto, sempre por se realizar, e que, na medida em que se realiza, a partir de cada escolha, e sempre feito com responsabilidade por toda a humanidade.

Referências complementares

- BORNHEIM, Gerd A. *Sartre: metafísica e existencialismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- COHEN-SOLAL, Annie. *Jean-Paul Sartre*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- MORIS, Katherine J. *Sartre*. Trad. Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PERDIGÃO, Paulo. *Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 8. ed. Trad. e notas de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Franklin Leopoldo. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: UNESP, 2004.

AGNES HELLER

Márcia Carbonari

Licenciada em História pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Direitos Humanos com enfoque nos Direitos da Criança e do Adolescente pelo IFIBE, Professora do Curso de Especialização em Direitos Humanos 2008-2009 e 2011-2012 (IFIBE), Professora do Curso de Pedagogia da FABE, membra do Grupo de Estudos Educação em Direitos Humanos e sócia da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo.

Apresentação

Agnes Heller nasceu em 1929 em Budapeste, na Hungria. Foi aluna e seguidora de Georg Lukács e integrou junto com demais estudiosos como Ferenc Fehér e Gyorgy Markus, entre outros, o movimento de constituição da Escola de Budapeste, que tinha como propósito a análise crítica do marxismo, especialmente a partir das obras do jovem Marx.

Na sua adolescência, foi testemunha do holocausto. Durante a Segunda Guerra Mundial, seu pai, Pal Heller, utilizou a sua formação jurídica e os seus conhecimentos de alemão para ajudar às pessoas a obter a documentação necessária para emigrar da Europa nazista. Em 1944 ele foi deportado, junto com outros judeus húngaros, ao campo de concentração de Auschwitz, onde morreu antes do fim da guerra. Heller e a sua mãe conseguiram evitar a deportação e buscaram refúgio fora do seu país.

Em 1947, começou a estudar Física e Química na Universidade de Budapeste, mas logo mudou para Filosofia e às Ciências Sociais ao escutar uma conferência do filósofo marxista Georg Lukács sobre as interseções entre a filo-

sofia e a cultura. Acabou, posteriormente, tornando-se discípula de Lukács. Obteve título de Doutora em Filosofia e em Ciências. No mesmo ano, se uniu ao Partido Comunista, apoiou os movimentos de abertura no bloco soviético, com posições de ‘marxismo humanista’, embora que, para outras vertentes, seriam qualificadas de ‘revisionistas’. Casou com Ferenc Fehér, com quem militou e escreveu vários livros e ensaios. Participou na Revolução Húngara de 1956. Foi testemunha da repressão que seguiu à Primavera de Praga na Tchecoslováquia, em 1968, e da morte do seu mestre em 1971. Foi pesquisadora do Instituto Sociológico de Budapeste e em 1978, por motivos políticos, teve que deixar a Hungria. Lecionou na Austrália e atualmente integra o corpo de professores e pesquisadores da New School for Social Research, em Nova York.

Da sua ampla obra, ressalta-se seu intento em manter viva a tradição da filosofia marxista-humanista, a crítica das dissoluções do pensamento pós-moderno e seus instigantes estudos desenvolvidos na década de 70 da vida cotidiana que merece atenção especial neste texto.

TEXTO

A vida cotidiana é a vida de todo ser humano. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum ser humano, por mais ‘insubstancial’ que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A vida cotidiana é a vida do ser humano inteiro; ou seja, o ser humano participa na vida com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (2008, p. 31).

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do ser humano, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. [...] Que caracteriza essa particularidade social (ou socialmente mediatizada)? A unicidade e irrepetibilidade são, nesse ponto, fatos ontológicos fundamentais. Mas o único e irrepetível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; (2008, p.34-35). [...] Também o genérico está “contido” em todo ser humano [...]. Enquanto indivíduo, portanto, é o ser humano um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (2008, p. 36).

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funcionam consciente ou inconscientemente no ser humano. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele tornam-se conscientes ambos os elementos. É comum a toda a individualidade a escolha relativamente livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares; mas, nessa formulação, deve sublinhar igualmente os termos ‘relativamente’. Temos ainda de acrescentar que o grau de individualidade pode variar. O ser humano particular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele vai se fragmentando cada vez mais “em seus papéis”. O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdades. A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a “aliança” de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária (2008, p. 37).

Na vida cotidiana, a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, muda unidade vital de particularidade e genericidade. Os dois elementos funcionam em si e não são elevados à consciência. O fato de se nascer na cotidianidade continua significando que os seres humanos assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente. Os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, “mudamente” (2008, p. 38).

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar para uma mulher de idade). Quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do ser humano pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade (2008, p. 39-40).

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há porque revelar-se nenhuma individualidade unitária; o ser humano devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis”. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem “núcleo”; e a particularidade que aspira a uma “vida boa” sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé (2008, p. 57).

Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada (2008, p. 57).

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas nem para todas as camadas sociais; [...] Como dissemos, o moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária [...] (2008, p. 58).

Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano. Mas isso não significa, de nenhum modo, que a vida de qualquer ser humano torne-se humano-genérica em sua atividade principal no trabalho e nas objetivações. Humanização da vida cotidiana não quer dizer que os seres humanos vão receber a inteligência de Planck, a mão de Menuhin ou as capacidades políticas de Lênin. Trata-se de algo que pode ser traduzido com as palavras de Goethe: todo ser humano pode ser completo, inclusive na cotidianidade. Mas de que modo? Sabemos que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade). Essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma margem de movimento diferente em cada caso (2008, p. 59-60).

[...] um indivíduo é um ser humano que se encontra em relação consciente com a genericidade e ordena sua vida cotidiana com base também nessa relação consciente – evidentemente no seio das condições e possibilidades dadas. O Indivíduo é um singular que sintetiza em si a unicidade acidental da particularidade e a universalidade da genericidade. Tal ‘síntese’ é aqui extremamente importante. Em última instância todo o particular é ao mesmo tempo único e genérico-universal. Todavia, assume como ‘circunstâncias definitivas’ tanto sua própria unicidade como as formas concretas da universalidade genérica (o ambiente imediato, a comunidade e as aspirações desta). O particular começa a amadurecer para transformar-se em indivíduo quando deixa de aceitar a ‘circunstância definitiva’ e em ambas as direções. Tampouco esta última precisão carece de importância. Se estou insatisfeito somente com meu ‘destino’ ou somente ‘comigo mesmo’, não alcanço, ainda, o grau da individualidade. O não-aceitar-como-definitivo significa que existe uma ação recíproca consciente entre o indivíduo e seu mundo (1977, p. 55-56).

Ainda, com as palavras de Goethe, podemos chamar de “condução da vida” (*Lebensführung*) a construção dessa hierarquia efetuada pela individualidade. “Condução da vida”, portanto não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão-somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção de mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. A condução da vida supõe, para cada um uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a marca da sua personalidade (2008, p. 60-61).

Nesse caso, a condução da vida torna-se representativa, significa um desafio à desumanização, como aconteceu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter represen-

tantivo, “provocar”, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política (2008, p. 61).

Desse modo - visualizando a totalidade da vida e não cada momento particular separadamente - é reconstituída a unidade da motivação e do objeto de ação. Sabemos que no ser humano a ação (nas objetivações em-si) surge precisamente porque o objeto e a motivação da ação se separam uma da outra. Agora estão reunidos de novo, porém não espontaneamente, mas através da consciência e não para satisfazer as necessidades fundamentais da vida, mas para satisfação das necessidades de uma vida humana (1977, p. 410-411).

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Sociologia de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977. (As traduções para o português de citações desta obra são nossas, salvo indicação em contrário).

Comentário

Agnes Heller, em suas reflexões sobre a vida cotidiana, por meio de suas obras das décadas de 70 e 80, recoloca a necessidade de pensar os processos que se desenvolvem na vida social, econômica, política, cultural, educativa e sua relação com a vida ordinária do ser humano. A vida cotidiana é o húmus, o substrato da vida. Nela se opera a vida do ser humano inteiro. A filósofa húngara entende que a vida cotidiana é o locus, palco dos acontecimentos, do desenvolvimento da vida de todo ser humano. Neste sentido, o cotidiano é o lugar onde o ser humano age tornando humana a sua vida.

Ao discutir a vida cotidiana, Heller o faz tendo como centro de sua preocupação a compreensão de um sujeito capaz de transformação a partir da própria noção de individualidade. A produção e reprodução, o criar e recriar desse sujeito se dá no cotidiano. Mesmo que por vezes precise suspendê-lo,

é sempre a ele que retorna para iniciar um novo ciclo. A vida cotidiana não está fora da história, mas no seu centro porque as ações não cotidianas que chegam até nós contadas nos livros de história tem seu ponto de partida na vida cotidiana e a ela retornam. O acontecer histórico não se configura numa camada superficial que paira sobre nós, pois ele pertence ao mundo do cotidiano, foi ali gestado e o movimento de retorno a este é o que lhe dá sentido. Essa perspectiva de conceber os feitos e fatos no e do cotidiano revela o quanto de humana é nossa vida, nosso fazer e nosso mundo.

A vida cotidiana é a base interrogante das necessidades humanas, é o dado primeiro e imediato que todo ser humano ao nascer entra em relação e para não perecer precisa apropriar-se dela, viver nela e dar prova de sua capacidade vital. Nesta esfera, o ser humano reproduz a si mesmo diretamente como particularidade e, indiretamente, a sociedade como ser genérico. A heteroge-

neidade dos diversos tipos de atividades e a correspondente heterogeneidade das capacidades e habilidades requeridas faz com que o ser humano participe da vida cotidiana de maneira inteira. No entanto, se permanecemos no nível da satisfação das necessidades geradas pela particularidade, nossa vida se reduz a cotidianidade. Restrito as motivações particulares e as formas de pensar, agir e sentir cotidianas, o abismo entre a vida cotidiana e o desenvolvimento humano-genérico e a participação consciente do ser humano nesse desenvolvimento se amplia cada vez mais. Porém, se formos capazes de desenvolver uma atitude individual em que se manifesta a totalidade da pessoa, nossa vida cotidiana também se enriquece e abre espaço para um sujeito autônomo e livre.

O cotidiano é lugar de liberdade, é ali que o ser humano vive sua vida e potencializa sua humanidade. A liberdade não é a inversão absoluta do cotidiano, mas um processo que resulta da produção do cotidiano feita pelo sujeito como individualidade. Esse processo parte do cotidiano e o cotidiano redonda como ponto de chegada. A tarefa transformadora do sujeito não é de adequação ao cotidiano, mas como esse sujeito produz liberdade no cotidiano.

Para Heller, o ser humano é sempre, “simultaneamente, ser particular e ser genérico” (2008, p. 34). A dimensão particular do ser humano é também universal. Nem um ser humano sozinho torna-se o que é, nem a humanidade se desenvolveu e chegou a ser o que é a revelia do ser humano singular. Particular e genérico são dimensões de um mesmo processo de desenvolvimento do vir a ser humano, do constituir-se

humanidade ao longo do processo histórico. O particular e o genérico constituem a individualidade do sujeito, como dimensões que funcionam tanto de forma consciente como inconsciente no ser humano. O ser humano, nessa medida, constrói sua individualidade, ou seja, não está pronto e nem mesmo está automaticamente consciente. A individualidade é uma possibilidade e a consciência dela também é construção. Particular e genérico são aspectos que se unem para formar o ser humano e concebê-lo em sua totalidade e concreticidade. Na dialética do universal e do singular surge um sujeito que não é fechado em si mesmo, mas um sujeito que desde sua gênese possui uma universalidade que ultrapassa o isolamento da particularidade imediata.

A individualidade, enquanto potência, possibilidade de uma escolha livre e consciente, é o resultado da união entre o particular e o genérico. É síntese entre singular e universal. Porém, essa dialética da condição humana não ocorre como um modo dado, natural. A individualidade unitária é a vitória sobre a mera particularidade, mera sobrevivência, ou seja, é um ir além da cotidianidade alienada. Atingir a condição de indivíduo unitário é a explicitação da liberdade humana enquanto processo de construção de possibilidades de eleição da hierarquia de valores, de atividades, de atos, de instituições, de comunidades, da vida em si nas esferas cotidianas e não-cotidianas. Consiste, acima de tudo, ter a humanidade como fim. A individualidade é uma construção e uma conquista do ser humano, mas no sistema capitalista que vivemos se tornou privilégio. O fato de nascermos

na cotidianidade continua significando que os seres humanos assumem as funções da vida cotidiana como dadas. Particularidade e genericidade apresentam-se como universos paralelos, o ser humano se aliena de si, não se vê mais como agente de produção do mundo e de sua própria vida. Desse modo, a vida cotidiana vira mera existência e posse.

Naturalizando o modo cindido da formação humana, separando particular e genérico, a humanização acontece reduzindo a vida de um grande número de pessoas a mera construção das alternativas de sobrevivência, desenvolvendo uma atitude passiva e espontânea frente ao mundo, inviabilizando a humanização a todos e todas. As promessas de realização humana e felicidade para todos e todas parecem se distanciar cada vez mais da existência concreta e imediata do mundo da vida das pessoas. Segundo Heller, esse processo se agudiza na sociedade capitalista. O ser humano particular não consegue estabelecer uma relação consciente com a genericidade. Embora o processo de desenvolvimento humano tenha acontecido de modo nunca antes vivenciado na história da humanidade, por outro lado, esse desenvolvimento tem acontecido à custa da desumanização do ser humano particular, da alienação do cotidiano. O ser humano se perde de si, de sua humanidade. O capitalismo produz um intenso empobrecimento do cotidiano.

O sistema capitalista, de regra, toma o ser humano apenas como uma engrenagem na produção de bens e serviços, que não se apropria do construído e, por não se apropriar, perde-se de si mesmo, não sendo sujeito e passando

a ser tornado como objeto, instrumento a serviço de, uma cifra, um cliente, um consumidor. As diversas conquistas tecnológicas e científicas tinham como fim melhorar a vida das pessoas, mas, pelo contrário, uma leitura crítica nos mostra que criaram também mais desigualdade, desemprego, fome, miséria, violência, injustiças. O ser humano ao querer se humanizar, desumanizou-se.

Por outro lado, mudanças profundas aconteceram nas últimas décadas como: o desenvolvimento da informática, a globalização dos mercados, a queda das ditaduras, os movimentos de juventude, os movimentos de mulheres, a questão étnico racial, a luta ambientalista, as sociedades multiculturais, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dos idosos, das crianças, dos homossexuais, as catástrofes ambientais, as questões religiosas, a violência, etc. Essas mudanças dão margem para dinâmicas de tensionamentos e de contradições da realidade. Mudanças estas que influenciam cotidiana e não-cotidianamente nossa capacidade de compreender a realidade, nos desafiando e nos transformando continuamente.

É no centro desse paradoxo vivido pelas pessoas que se pode encontrar o caldo necessário para transformar essa mesma realidade, pois, se é a vida cotidiana a vida de todo ser humano, é também nas brechas do espontâneo, do aparente comodismo, da cotidianidade, que podem germinar as sementes da rebeldia, da indignação, da liberdade, da emancipação do humano e da humanidade.

Esse processo, em última instância, nos coloca a tarefa de refletir de um modo não-cotidiano a vida cotidiana,

recompondo a própria noção de cotidianidade e da importância que essa esfera da vida possui e qual os impactos que a desumanização provoca, reduzindo a vida violentamente a satisfação das necessidades de existência e distanciando cada vez mais o sujeito do cotidiano da partilha do construto cultural e social que a humanidade alcançou na história.

Não se trata de superar a cotidianidade eliminando-a, já que ela é o lugar da produção (como novidade, criação) e da reprodução (como manutenção e repetição); é o lugar do espontâneo, do hábito, do desenvolvimento de papéis; é também o lugar onde o ser humano participa por inteiro e inteiramente da vida. É na vida cotidiana que o ser humano se apropria, apreende o mundo e nele deixa sua marca de forma singular e irrepetível, nele vive sua particularidade e pode elevá-la a fim de efetivar a dimensão humano-genérico através da comunhão da particularidade com a genericidade.

A exigência que se coloca é de conhecer como a vida cotidiana se estrutura e, pelos seus liames, construir possibilidades cada vez maiores para que o desenvolvimento humano possa acontecer e que o ser humano, enquanto sujeito particular e universal supere a contradição e efetive a sua individualidade enquanto sujeito de dignidade e de direitos. O indivíduo helleriano é o sujeito capaz de escolhas mediadas que leva em conta o particular e o genérico. A individualidade expressa a re-apropriação da humanidade perdida no processo de coisificação da vida humana.

Neste sentido, nos perguntamos quais podem ser as mediações para esse processo de mudança em direção ao fortalecimento da individualidade enquanto afloramento do sujeito de direitos, emancipado e liberto? Que processos podem ser desenvolvidos para superar a mera cotidianidade?

Podemos enfrentar essa problemática pelo viés da educação em direitos humanos como a mediação para esse processo de mudança em direção ao fortalecimento da individualidade enquanto afloramento do sujeito de direitos, emancipado e liberto.

A educação é a mediação entre o construído, o que está em construção e o que pode ser construído porque, ao tempo que permite o acesso ao que a humanidade produziu, já ela mesma é fruto desse construído, é condição para se recriar o que se produziu enquanto existência. À medida que a educação permite que o ser humano se aproprie da cultura, do conhecimento, da técnica, de atitudes e valores, ele mesmo vai reconstruindo-os. Os sujeitos da educação, ao mesmo tempo em que se apropriam, transformam a si e ao mundo, junto com os outros.

A educação como processo de formação do ser humano acontece em contextos inviabilizadores da autodeterminação. Ao mesmo tempo, é um processo que objetiva a formação de sujeitos capazes de, autonomamente, enfrentar esse contexto. A educação é a mediação que se coloca entre os “horizontes de expectativas e as experiências” do ser humano, entre a vida cotidiana e sua transformação. Desse modo, a educação que se ocupa efetivamente do sujeito humano trilha o cami-

nho para a formação da consciência, da criticidade, da construção da cidadania, de valores humanos, de posturas abertas, democráticas e plurais.

A educação em direitos humanos não se trata de é um modismo pedagógico, quer ser uma opção clara e com uma proposta definida: construir processos educativos que contribuam para formar sujeitos de direitos e impedir que violações dos direitos humanos aconteçam. É entendida como um processo formador e socializador em uma cultura de direitos humanos.

Educar em direitos humanos é um processo de formação e de socialização, pois requer não apenas apropriar-se dos saberes acumulados historicamente na perspectiva de dominar os instrumentos para viver no mundo, sendo que implica também a socialização que se dá na relação com os outros e mediada pelo mundo: ser humano como fazedor da cultura, construtor do mundo, do vivido, e em comunhão com os outros.

A exigência de uma mudança societária pelo viés da educação coloca os direitos humanos como uma nova perspectiva de emancipação contra toda e qualquer forma de reduzir a dignidade humana. A educação em direitos humanos se apresenta como mediação para essa construção. Desse modo, a educação que assume como tarefa a construção de sujeitos particulares em sujeitos individuais se entende como processo crítico e de humanização. Neste sentido, ela é processo de compreensão do contexto em que se vive, dos elementos que são potencializadores ou violadores do desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas, como também, é processo de tomada de consciência de

que se queremos melhorar nossa vida (a minha e a dos outros) precisamos atuar sobre esse contexto, não esperando que algo externo a nós, ou alguém o modifique, ou seja, atuando para gerar as condições que permitam a ampliação da individualidade, da vivência digna e da autonomia.

A educação em direitos humanos pode se constituir num espaço de mediação para a transformação do cotidiano, para o afloramento de possibilidades de empoderamento do ser humano consciente e emancipado que age pautado por valores humano-genéricos, sem abrir mão de sua particularidade, aliás conjugando-a com o genérico.

A contribuição de Agnes Heller nos possibilita compreender que todo ser humano vive a cotidianidade e é a partir da vida cotidiana que pode ocorrer a superação da mera cotidianidade, mas ela não acontece por si só, como se fosse um processo automático. Nesta perspectiva, a educação em direitos humanos pode se apresentar como processo mediador na construção de possibilidades de revelação da individualidade, do sujeito emancipado, consciente, autônomo que conduz a sua vida, por um lado, na perspectiva da particularidade enquanto diversidade que faz cada ser como único e irrepetível e, por outro, como ser genérico, coletivo, com motivações que vão além do particular, do 'Eu', e que levam em conta o "Nós", o outro enquanto semelhante porque humano, portanto, parte da humanidade.

A educação em direitos humanos quer, acima de tudo, mudar práticas e posturas e essas são, ao mesmo tempo, produto, produzidas e produtoras do e no cotidiano. Por isso, problematizar

o cotidiano é caminho para pensar os limites da educação em direitos humanos, por um lado, e por outro é também alternativa para situar a educação em direitos humanos no que poderia ter de mais “criativo” pedagogicamente.

A educação como processo de formação do ser humano denota a finitude e indeterminação do próprio ser humano e do mundo. Na ação sobre si mesmo e sobre o mundo (natural e cultural) o ser humano chegou a ser cada vez mais humano, tendo como mediação também processos educativos. A educação é para seres humanos. Neste sentido, ela é influenciada pelos determinantes do próprio fim que se coloca. Não se trata de um processo acabado, linear, harmônico, mas difuso, complexo, tensional e contínuo. A educação deve gerar a compreensão em torno do cotidiano opressivo e inviabilizador da individualidade, ao mesmo tempo, mostrar ao educando as possibilidades de liberdade.

A educação tem um importante papel neste processo de construção do mundo humano e do próprio ser humano. Nas sociedades complexas, plurais e abertas a apropriação e objetivação cotidiana de um mundo sempre em constante mudança onde os modos de comportamento, os hábitos, as habilidades, os objetos e usos, as ocupações, os conhecimentos e as capacidades que precisam ser desenvolvidas estão em permanente mudança, requerendo uma educação permanente e contínua. No entanto, se apropriar do cotidiano de uma época não significa uma ação meramente passiva. O fato de predominantemente os seres humanos se adaptarem ao mundo em que tem nascido é resultado da alienação. A educação

precisa formar sujeitos para o mundo como ele é, com seu cotidiano, com suas classes sociais, com seus sistemas de usos e objetos, com suas dinâmicas esferas profissionais, com seus mercados globais, com sua pluralidade de culturas, etc. Neste sentido, formar pessoas para serem profissionais no mercado é também tarefa da educação. Temos uma precariedade no universo de qualificação profissional. Isso é inegável. O que não pode acontecer é a educação ser subsumida pela esfera do mercado e com fins unicamente de lucro contribuindo para restringir as possibilidades de liberdade, restringindo o sujeito do cotidiano ao sujeito particular.

Entendemos que os processos educativos reivindicando como horizonte a construção de uma cultura de direitos humanos não podem abdicar de sua dimensão crítica e de sua centralidade no ser humano. O pensamento crítico é necessário para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e resistentes às investidas da lógica mercadológica que quer nos reduzir a mera particularidade. Assim também, uma mente alargada e cidadã capaz de reconhecer as capacidades e qualidades humanas de constituir seu mundo e a si mesmo de um modo individual, sem com isso abrir mão de um processo de universalização dos direitos humanos e de crescente humanização, ao contrário, a sua defesa é a universalização da individualidade como possibilidade para todos e todas construir uma vida digna de ser vivida cotidianamente.

O caráter democrático e cidadão da individualidade que se configura no reconhecimento de que somos sujeitos de direitos se refere ao fato de que

para o indivíduo, a vida cotidiana não é mais organizada em torno de sua própria manutenção ou de seus interesses privados (diferentemente do sujeito de mercado que propaga o individualismo de um eu centrado nele mesmo e de sua ação “livre” no mercado), mas a transformação que ele desencadeia é em relação a exigência de uma vida individual para os outros seres humanos. O indivíduo tem preocupação com o interesse geral de forma integrada a seus próprios interesses. A atitude ativa do sujeito individual é em vista de transformar o mundo. Ele não está ali para simplesmente dele fazer parte, mas dele tomar parte. Essa forma de conceber o ser humano, que vai muito além de um sujeito do mercado é de fundamental importância para a construção de uma sociedade democrática.

Nas suas reflexões sobre a vida cotidiana, sobretudo, a questão da “construção da individualidade humana”, Heller mostra o quanto ela serve para balizar aspectos de um conceito normativo de educação voltado para a construção do sujeito como pertencente à humanidade e como cidadão. Sua perspectiva de abordagem transforma a escola num espaço de socialização do educando e também do próprio educador na perspectiva de uma cidadania humanista e cotidiana. Afirma-se, com isso, que a educação deve despertar nos sujeitos atitudes e capacidades capazes de fazer do cotidiano o lugar da vivência da nossa humanidade e da nossa dignidade. A radicalidade da condição individual implica em compreender que é preciso ir a fundo na nossa humanidade, a ponto de buscar e encontrar no humano sua humanização como tarefa educativa essencial.

Referências complementares

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUSSEL, Enrique. Projeto filosófico de Agnes Heller. In: DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée, 2001, p. 243–278.

GUIMARÃES, Gleny Duro (Org). *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. Agnes Heller. *Filosofia, Moral e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Para mudar a vida felicidade, liberdade e democracia*. Entrevista a Ferdinando Adornato. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boitex, 2009.

SACAVINO, Susana Beatriz. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009.

AXEL HONNETH

Angelo Vitório Cenci

Doutor em filosofia pela Unicamp, professor do curso de filosofia e mestrado em educação na Universidade de Passo Fundo.

Apresentação

Axel Honneth nasceu em 1949, em Essen, na Alemanha. Estudou filosofia e sociologia em Bonn e Bochum. Sua formação acadêmica prosseguiu na Universidade Livre de Berlim e no Instituto Max Planck de Munique, neste último com a orientação de Jürgen Habermas. Foi assistente de Habermas entre 1984 e 1990 e é seu sucessor, desde 2001, na função de diretor do Instituto de pesquisa social, em Frankfurt am Main. Dentre suas principais obras publicadas estão: *Crítica do poder* (1985), *Luta por reconhecimento* (1992), *Sofrimento de indeterminação* (2001), *Redistribuição ou reconhecimento?* e *Patologias da razão* (2007). Honneth se insere na tradição da teoria crítica que remonta aos autores como Horkheimer e Adorno, bem como a Habermas, que interpretam a situação social própria

às sociedades capitalistas contemporâneas como um “estado de negatividade social” ou portador de patologias sociais. Por essa ótica, tal negatividade deve ser avaliada no sentido de algo que lesa as condições de uma vida boa ou bem sucedida. Para Honneth, se o reconhecimento em suas três esferas – amor, direito e solidariedade – é o que possibilita que o sujeito forme sua identidade e seja reconhecido como pessoa de valor em suas capacidades e necessidades, o desrespeito é a negação de tal possibilidade. O tema dos direitos humanos pode ser identificado em sua teoria como associado à dimensão do reconhecimento jurídico. Os excertos apresentados a seguir são extraídos de *Luta por reconhecimento*, sua obra de maior repercussão.

TEXTO

A institucionalização dos direitos civis de liberdade inaugurou como que um processo de inovação permanente, o qual iria gerar no mínimo duas novas classes de direitos subjetivos, porque se mostrou repetidas vezes na sequência histórica, sob a pressão de grupos desfavorecidos, que ainda não havia sido dada a todos os implicados a condição necessária para a participação igual num acordo racional: para poder

agir como uma pessoa moralmente responsável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação de vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida. Por isso, nos últimos séculos, em unidade com os enriquecimentos que experimenta o status jurídico do cidadão individual, foi-se ampliando também o conjunto de todas as capacidades que caracterizam o ser humano constitutivamente como pessoa: nesse meio tempo acrescentou-se às propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica. Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entrementes um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (p. 192-193).

[...]

Que o auto-respeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa é o que já se sugere pela logicidade com que os direitos se deixam conceber como signos anonimizados de um respeito social, da mesma maneira que o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida à distância: enquanto este cria em todo ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros. No entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de auto-respeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois, só sob as condições em que direitos universais não são mais adjudicados de maneira díspar aos membros de grupos sociais definidos por status, mas em princípio de maneira igualitária a todos os homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela (p. 194-195).

[...]

É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do auto-respeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável. [...] se poderá tirar a conclusão que um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades

que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de “auto-respeito” (p. 197).

[...]

[...] a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com um sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência de privação de direitos uma perda de auto-respeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processos de interação socializadora. Mas essa forma de desrespeito representa uma grandeza historicamente variável, visto que o conteúdo semântico do que é considerado como uma pessoa moralmente imputável tem se alterado com o desenvolvimento das relações jurídicas: por isso a experiência de privação de direitos se mede não somente pelo grau de universalização, mas também pelo alcance material dos direitos institucionalmente garantidos” (p. 216-217).

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Comentário

Em Honneth a questão dos direitos humanos tem de ser situada a partir do contexto de sua teoria do reconhecimento. O conceito honnethiano de reconhecimento é herdeiro da tradição que vem de Hegel e das transformações ocorridas na modernidade em relação à concepção tradicional de identidade. Tais transformações têm como centro justamente a compreensão da identidade individual como uma estrutura intersubjetiva. O conceito de reconhecimento de Honneth se localiza no centro de um projeto teórico que tem como

norte a ideia de que os seres humanos se constituem como humanos somente mediante processos intersubjetivos orientados pela busca de reconhecimento. A exemplo de Hegel e Mead, Honneth defende que a identidade pessoal é constituída pelas experiências de reconhecimento mútuo. A seu juízo, a frustração da busca por reconhecimento, traduzida através de sentimentos de desrespeito, se constitui no principal motivo para a luta por reconhecimento. A questão central que orienta a ideia de reconhecimento dirá respeito ao significado de os indivíduos serem reconhecidos como pessoas de valor em suas capacidades e necessidades.

O princípio do reconhecimento está associado ao desenvolvimento dessas capacidades e necessidades mediante diferentes padrões de reconhecimento, a saber: amor, direito e solidariedade. Em cada um desses padrões o indivíduo desenvolve um determinado tipo de relação prática positiva consigo próprio, adquirida de maneira intersubjetiva: a autoconfiança nas relações amorosas, o autorrespeito nas relações jurídicas e a autoestima na comunidade de valores. Em diferentes graus, as experiências de desrespeito, por outro lado, ferem essa auto-relação positiva, afetando a auto-relação prática da pessoa e impedindo o reconhecimento de dimensões fundamentais de sua identidade. Tais experiências são respectivamente: violação e maus-tratos, privação de direitos e exclusão, e degradação e ofensas.

O direito é a forma pela qual o indivíduo se reconhece como autônomo e moralmente imputável. É em razão de ser reconhecido como sujeito de direitos e deveres que ele pode compreender suas ações como expressão de sua autonomia. Uma vez que a disposição para obedecer a normas jurídicas só se efetiva na medida em que os parceiros de interação podem assentir a elas como seres livres e iguais, a relação de reconhecimento jurídico assume uma nova forma de reciprocidade. Dado que, a partir da modernidade os direitos não são mais atribuídos de modo desigual a membros de grupos sociais definidos por status, mas de maneira igualitária a todos como seres livres, a pessoa de direito pode ver nos direitos universais um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre

reconhecimento nela própria (Cf. HONNETH, 2003, p. 195). Se nas sociedades tradicionais o reconhecimento jurídico era alicerçado na noção de status, e era obtido em função da posição que os sujeitos ocupavam na sociedade, na modernidade ele suplantar a atribuição de privilégios e exceções a pessoas, quaisquer que sejam. O reconhecimento jurídico toma como base as capacidades individuais, não mais a posição social. Os sujeitos de direito são agora capazes de se reconhecerem como pessoas autônomas, em condições de decidir racionalmente a respeito de normas morais (Cf. HONNETH, 2003, p. 182).

Em sentido moderno, essa forma de reconhecimento retoma as ideias de reciprocidade e universalidade como base para que o auto-respeito – a propriedade universal que faz do indivíduo uma pessoa – seja compartilhado. O reconhecimento no âmbito do direito coloca em evidência, pois, as propriedades gerais do ser humano como pessoa. Não bastasse, o reconhecimento da existência de direitos universais exige condições para que estes sejam atribuídos igualmente a todos os homens como seres livres. O fundamento do reconhecimento jurídico reside nas três esferas dos direitos fundamentais, a saber: de liberdade, participação e bem estar. Em razão de tal fundamento, reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje não apenas a capacidade abstrata de orientar-se por normas morais, como no início do desenvolvimento moderno do direito, mas, sobretudo, a propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para tal (Cf. HONNETH, 2003, p. 193).

Quando, por outro lado, ocorre a exclusão da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade o sujeito é afetado em seu auto-respeito moral. A privação de direitos e a exclusão afetam a integridade social da pessoa enquanto membro de uma comunidade jurídico-política. Trata-se, além da limitação violenta da autonomia pessoal, por ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral, da perda da capacidade de referir a si próprio como parceiro com igual valor moral na interação com todos os demais sujeitos. Como essa forma de desrespeito é historicamente variável, e também em razão de que o significado do que seja ser uma pessoa moralmente responsabilizável se altera quando ocorrem mudanças no âmbito das relações jurídicas, a privação de direitos deve ser medida não somente pelo grau de universalização, mas também pelo de materialização dos direitos garantidos institucionalmente (Cf. HONNETH, 2003, p. 217).

Referências complementares

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (Org.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007, p. 79-93.

MATTOS, P. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablumme, 2006.

ANTON MAKARENKO

Bertilo Brod

Graduado em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Exegese Bíblica. Especialista em Sociologia e Orientação Educacional e mestre em Educação. Dedicou-se ao magistério universitário na PUC, UNISINOS, UPF, URI e no Instituto Superior de Filosofia Berthier –IFIBE.

Apresentação

Anton Semiónovitch Makarenko nasceu no dia 13 de março de 1888, na cidade de Belopólie, na Ucrânia, filho de pai ferroviário e mãe dona-de-casa. Alfabetizou-se em casa com a ajuda da mãe.

Os acontecimentos políticos de 1905, do famoso “domingo sangrento”, abalaram a monarquia czarista e repercutiram fortemente em Makarenko, tomando, desde então, consciência de que o fenômeno pedagógico é também uma prática política, convicção que iria nortear toda a sua vida pessoal e profissional, revigorada com a leitura assídua das obras de Lênin e de Gorski.

Quando eclodiu a Revolução Socialista de outubro de 1917, Makarenko encontrava-se em Kriúkov, aderindo entusiasticamente ao movimento revolucionário e participando de imediato na organização de uma nova metodologia de docência no caminho da edificação do socialismo, dedicando-se à construção do “homem novo”. Em inícios de 1918, foi nomeado diretor de escola ferroviária de Kriúkov, donde fora afastado sete anos antes. Já em agosto do ano seguinte, assumiu a direção do Departamento de Instru-

ção Primária do Instituto de Educação de Poltava.

Em agosto de 1920, recebeu convite para dirigir uma colônia pedagógica experimental, destinada a crianças abandonadas e jovens delinquentes, a Colônia Gorki, um sítio de 20 hectares perto de Poltava. Foi a chance que Makarenko sempre acalentou para pôr em prática suas teorias e intuições pedagógicas no desenvolvimento de uma nova ação docente baseada na interligação do coletivo geral com o coletivo dos alunos e o dos educadores. De 1920 a 1927, Makarenko se dedicou integralmente à Colônia Gorki, com um início difícil de poucos rapazes entre 16 e 18 anos, todos com graves antecedentes. Aos poucos, a noção do “nosso” foi sendo incorporada e assumida solidariamente por todos, integrando trabalho e estudo e valorizando sempre em primeira instância o coletivo, mesmo sem perda da salvaguarda da personalidade de cada um. No monumental Poema Pedagógico, sua mais importante obra escrita, em três volumes, Makarenko registrou e detalhou as profundas mudanças ocor-

ridas na vida destes “pixotes” iniciais até se transformarem em cidadãos conscientes.

De 1927 a 1935, Makarenko esteve à testa de outro centro de educação, a Comuna Dzerjinski, em Kharkov. Makarenko imortalizou esta experiência pedagógica no seu romance *As Bandeiras nas Torres*, uma espécie de continuação original do *Poema Pedagógico*. Em 1935, Makarenko foi transferido para Kiev para trabalhar no Comissariado do Povo do Interior da Ucrânia. Com a saúde já bastante abalada, foi residir com sua esposa Galina, com quem

se casara em 1927, e seu filho adotivo Liodka, em Moscou, dedicando-se a intensas atividades literárias, seminários, conferências e palestras. Além dos já citados *Poema Pedagógico* e *As Bandeiras nas Torres*, suas obras-primas, merecem menção *O Livro dos Pais*, *Conferências sobre Educação Infantil*, *A Marcha do Ano 30*, as peças teatrais *Major* e *Os Anéis de Newton*, a novela *A Honra*, e o romance inacabado *Os Caminhos de uma Geração*. Makarenko dá aos pedagogos e aos pais um método de educação e ao leitor em geral uma proposta de humanizar o mundo e a sociedade.

TEXTO

Princípios da Pedagogia Makarenkiana, sistematizados por Capriles

O meu princípio fundamental [...] tem sido sempre exigir o máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratá-lo com o maior respeito possível.

Uma outra tese de minha teoria é que nenhum método pode ser elaborado à base do par professor-aluno, mas só à base da idéia geral da organização da escola e do coletivo.

[...] e o que é o coletivo? Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes [...].

O coletivo dos professores e o coletivo das crianças não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico. É de se notar que não considero educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a educação correta [...].

Junto ao coletivo é necessário pôr a mestria... mas só é preciso ter em vista uma autêntica mestria, ou seja, o conhecimento real do processo educativo, a competência educativa.

Na minha prática tornaram-se decisivas o que normalmente se consideravam ‘coisas insignificantes’, como a maneira de se manter em pé, sentar-se, levantar-se da cadeira, a maneira de erguer a voz, sorrir, olhar etc. Tudo isso deve ser marcado também por uma grande mestria. Aqui nós entramos num terreno conhecido por todos e denominado ‘arte dramática’ ou até do balé: é a arte da imitação da voz, a arte do tom, do olhar, de fazer silêncio e de movimentar o corpo. Tudo isso é necessário, sem isso não se pode ser um bom educador [...].

É necessário não só dar instrução aos pedagogos, mas também educá-los. Independentemente da instrução que dermos a um pedagogo, se nós não o educamos, não poderemos contar com seu talento [...].

Eu afirmo que a organização infantil deve contar com muitos jogos. Ora, trata-se da idade infantil, que necessita do jogo, e esta necessidade deve ser satisfeita: não porque o trabalho deva ser intercalado pelo divertimento, mas porque o trabalho da criança depende da maneira como ela brinca. E eu fui partidário do princípio de que toda organização do coletivo deve incluir o jogo, e nós, pedagogos, devemos participar dele [...].

Educar o ser humano significa capacitá-lo para utilizar adequadamente seu tempo imediato. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas imediatas, em utilizar aquelas que já temos e planejar, pouco a pouco, outras mais longínquas e profundas [...].

Para fazer uma vida normal na qual a coletividade possa se desenvolver, é fundamental e decisivo um rigoroso equilíbrio dialético da direção e da autogestão. Violar este equilíbrio traz obrigatoriamente consequências negativas. Já a subestimação da autogestão, a ausência na coletividade de uma opinião social progressista conduz, também, a um fortalecimento do poder administrativo, o que é prejudicial, pois transforma a coletividade num meio de pressão sobre o indivíduo. Por sua vez, o enfraquecimento do centro da coletividade e de sua direção está diretamente ligado com a ativação das tendências anarquistas as quais levam a serem destruídos todos os contatos coletivistas, fazendo com que ‘apodreça’ o organismo coletivo. (CAPRILES, 1989, p. 153-163).

Condições gerais da educação familiar

“A educação das crianças é a tarefa mais importante da nossa vida. Nossos filhos são os futuros cidadãos do país e do mundo. Eles serão os forjadores da história [...]. educar a criança correta e normalmente é mais fácil do que reeducá-la. [...] Se o processo educativo foi cheio de falhas ou omissões sérias, se houve procedimentos improvisados, negligência ou superficialidade, será necessário corrigir muito, reformar. E a tarefa de correção, de reeducação, por si mesma, já não é um assunto fácil [...].

O problema da estrutura familiar é muito importante e deve ser encarado conscientemente. Se os pais têm, de fato, verdadeiro carinho por seus filhos e querem educá-los da melhor maneira possível, tentarão evitar que suas incompatibilidades os levem à separação.

Outro problema que exige atenção especial é o dos objetivos da educação. Observa-se, com frequência, total despreocupação neste sentido: os pais limitam-se simplesmente a conviver com seus filhos e acham que tudo será resolvido por si mesmo. Não têm propósitos claros e um programa definido, É lógico que em tais condições os resultados sejam sempre contingentes e nada impede que mais tarde os pais venham a se assustar com os defeitos de seus filhos [...].

Não se devem separar as questões familiares das sociais. A atividade que se realiza no trabalho ou no ambiente social deve refletir-se também em casa, pois, a personalidade civil e política dos pais deve aparecer identificada com a familiar [...].

A conduta pessoal dos pais é um fator decisivo. O exemplo é o melhor método educativo. Não se pense que se educa a criança somente quando se conversa com ela ou quando se lhe ensina ou se lhe ordena alguma coisa. O pai a educa em todos os momentos, inclusive quando está ausente [...].

A educação exige uma atitude séria, simples e sincera. Estas são as qualidades que devem fazer parte da nossa vida. A menor falsidade, artifício, palhaçada ou futilidade condenam a tarefa educativa ao fracasso. Isto não significa que se deva estar sempre sério, afetado; é preciso apenas ser sincero e que o estado de ânimo corresponda ao momento e à essência do que acontece na família [...].

A verdadeira essência do trabalho educativo não consiste, na realidade, nas conversas com a criança, na influência direta sobre ela, mas na organização da família, na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social. O trabalho educativo é antes de tudo um trabalho de organização. E por isso este assunto não admite mesquinharia [...]. É um grande erro pensar que se deve concentrar a atenção em algo que se julga muito importante, deixando o resto de lado. Na tarefa educativa não existe mesquinharia [...]. Uma organização correta consiste precisamente em não omitir os menores detalhes e circunstâncias. As minúcias atuam com regularidade, diariamente, em todas as horas, e são as componentes da vida. Orientar e organizar essa vida é o problema de maior responsabilidade de um pai (MAKARENKO, 1981, p. 17ss).

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Conferências sobre Educação Infantil*. S. Paulo: Moraes, 1981.

Comentário

A vida e a obra pedagógica de Makarenko estão diretamente relacionadas com o contexto histórico e ideológico em que nasceu, cresceu, se formou profissionalmente e morreu. Epicentro deste contexto é, sem dúvida, a Revolução Socialista de outubro de 1917, preludiada no “domingo sangrento” do massacre de São Petersburgo, de 1905, quando a monarquia autocrática do czarismo russo sentiu na própria carne o prenúncio de sua derrocada. Embora vivesse na Ucrânia, Makarenko acompanhou intensamente a

reviravolta em gestação. Filiou-se ao partido comunista somente no final da sua vida, mas a ideologia socialista influenciou sua mente e seu coração pela leitura e estudo das obras de Marx e de Lênin. Não deixa de ser emblemático o fato de afirmar que a leitura do romance *Germinal*, de Emílio Zola, abriu seus olhos para os problemas da classe operária, gerando o protagonismo do quarto poder.

A ideologia socialista e a filosofia dialética constituem pilares que sustentam organicamente a estrutura do projeto educativo e pedagógico de

Makarenko. Estão explicitadas, às vezes implícitas, nas sínteses buscadas pelo autor do Poema e das Bandeiras no cotidiano do seu mister de educador e reformador de personalidades infantis e juvenis, socialmente desajustadas e humanamente famintas, vítimas da guerra, de revoluções e de desintegrações sociais e familiares. No arcabouço destas sínteses do seu método educacional, Makarenko aposta na associação de “disciplina e camaradagem”, “direito e dever”, “trabalho e estudo”, “senso social e responsabilidade pessoal”, “arte e lazer”, “exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”, “autogestão e liberdade criativa” e o “coletivo” sempre predominando sobre o individualismo, em que o bem-estar de cada um depende diretamente do bem-estar de todos. Makarenko acreditava no sentido científico e prático da coletividade, no âmbito da sociedade socialista, vinculada à tese marxista segundo a qual são as próprias pessoas que criam as circunstâncias, influenciadas pela educação que receberam.

A questão central do projeto pedagógico e educacional de Makarenko consistiu em proporcionar aos educandos uma qualificação politécnica e multilateral e uma formação política e cidadã nas duas instâncias sociais básicas: na escola e na família. Para realizar esta educação dos “homens em homens”, definiu seu conceito de educar na clássica fórmula: “Educar o ser humano é proporcionar-lhe perspectivas, conduzindo-o para a felicidade do amanhã” (CAPRILES, 1989, p. 8). Daí, burilou outra pérola pedagógica: “A felicidade é artesanal. Não é feita em fábrica” (CAPRILES, 1989, p. 175). Ao sintetizar os

princípios pedagógicos de Makarenko, Capriles distinguiu três fases de perspectivas abertas aos educandos: perspectivas imediatas (decorrentes das tarefas diárias), perspectivas interdiárias (de complementação e/ou remodelação de médio prazo) e de perspectivas distantes (relativas ao futuro do país e da sociedade socialista) (CAPRILES, 1989, p. 160s). Na questão central da pedagogia de Makarenko se insere também a problemática da prioridade do coletivo sobre o individual. Makarenko protestou contra as calúnias dos pedagogos burgueses e tradicionais que o vituperavam de “despersonalizar” o indivíduo pela ditadura da coletividade. Sua defesa se resumiu na definição de “coletivo perfeito”, onde o indivíduo recebe “instrução plena, desenvolve-se multilateralmente e entra na sociedade madura com uma marcante visão pessoal da vida” (CAPRILES, 1989, p. 176). Estamos, pois, diante de um direito fundamental do ser humano: sua formação multilateral e política.

Na esteira da clássica obra *Geschichte der Erziehung* (História da Educação), escrita por uma plêiade de pedagogos da ex-Alemanha Oriental, sob a direção de Karl-Heinz Günther, reproduzimos, neste tópico de comentários específicos sobre a pedagogia makarenkiana, as seguintes elucidações:

1º Makarenko defendeu a ideia, fundamental para uma concepção marxista de ciência da educação, de que verdadeira pedagogia é aquela que recapitula a pedagogia da nossa sociedade geral. Baseou sua argumentação no suporte fornecido pela camaradagem existente no trabalho coletivo e na vida social.

2º Como nenhum outro, Makarenko explicou cientificamente a questão da relação entre personalidade e coletividade, com repercussões nas concepções de moral e educação marxistas. Neste sentido, se opôs tanto à reflexologia de Pavlov, quanto à “livre educação” e ao mecanicismo da escola capitalista. A educação da personalidade se dá no âmbito da educação do coletivo, sem reduzi-la nem à submissão cega nem ao anarquismo e libertinagem da autonomia narcisista.

3º Lugar central no sistema pedagógico de Makarenko ocupou o tema do trabalho produtivo, inclusive remunerado, dos alunos. A autogestão econômica da Comuna Dzerjinski teve neste princípio pedagógico um dos seus principais pilares, em que pese a crítica de setores de colegas e de burocratas do comissariado da instrução. Makarenko insistia, porém, na necessidade de aliar o trabalho produtivo à formação política, moral e cultural. Os temas do trabalho produtivo e da autogestão econômica integrantes da pedagogia makarenkiana levaram ao surgimento posterior do movimento denominado “Pedagogia do Trabalho”, cujas raízes são anteriores a Marx e ao socialismo e cujos caminhos se solidificaram na proposta do “Trabalho como princípio pedagógico”.

4º O tema da disciplina foi enfocado por Makarenko tanto no contexto da educação na escola como no da família, como se verá adiante. Uma disciplina consciente, interior e exterior, de caráter educativo, era para Makarenko ao mesmo tempo uma atitude pessoal e social que preparava o educando para uma vida consciente, ativa e organizada na sociedade.

Considerando estes tópicos dos princípios da pedagogia de Makarenko, vem à mente o conceito de “readequação pedagógica” aplicável à prática pedagógica na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, dentro do contexto histórico e revolucionário vivido por Makarenko, ao readequar o seu projeto pedagógico às exigências da construção do socialismo. Foi, sem dúvida, uma tarefa ousada e hercúlea em que se empenhou ao substituir uma longa tradição burguesa de educação pela pedagogia e educação socialistas.

Vimos que Makarenko dedicou atenção privilegiada à educação familiar. Prova disso temos na terceira obra principal de Makarenko: *O Livro dos Pais*, originalmente prevista em quatro volumes. Sua morte prematura aos 51 anos permitiu que escrevesse apenas os dois primeiros. Além destes, ficaram célebres as conferências radiofônicas proferidas em Moscou, em 1937. O excerto selecionado acima refere-se à primeira destas oito conferências. Trata-se de um texto destinado aos pais das famílias soviéticas, com o intuito de compatibilizar a educação dos filhos com os novos desafios do socialismo em construção. Precisam ser comentados, por conseguinte, nesta ótica. Formado no contexto revolucionário e político-ideológico da implantação da primeira experiência socialista da história, é compreensível que Makarenko se identificasse como um educador que compreendia e esposava a tese do caráter político da educação. Para ele, educar era politizar tout court. Também no âmbito da educação familiar.

Além dos aspectos gerais da educação familiar, Makarenko aborda os

temas da autoridade paterna, da disciplina, do jogo, do trabalho, da economia, da cultura e da educação sexual. Todas estas tematizações são ilustradas com fundamentos teóricos e com situações concretas, extraídas da experiência e das lições de vida do autor. Tópicos específicos, como reeducação, estrutura familiar, objetivos da educação familiar, inserção das questões familiares nas questões mais amplas da realidade social, a conduta pessoal e o exemplo dos pais, a sinceridade e simplicidade no trato cotidiano com os filhos, tudo isso constitui, para Makarenko, a espinha dorsal de uma educação familiar. Paralelamente aos tópicos assinalados, emergem temas mais amplos, como o da valorização da mulher na sociedade familiar, da ênfase no coletivo, da dignidade do trabalho, da organização estrutural da família, da pátria socialista e quejandos. Por vezes, tem-se a impressão que Makarenko incorpora um “excesso de certeza”, próprio de quem está no apogeu dos seus compromissos com a construção da sociedade e da educação socialistas.

Referências complementares

BALABANOVITCH, Evguéni. *Prefácio do Poema Pedagógico*. Vol. I, Lisboa: Livros Horizonte, 1980, p. 5-15.

BROD, Bertilo. *Educação e Filosofia: Diálogos Formativos na Família e na Escola*. Passo Fundo, RS: IFIBE, 2002.

CAPRILES, René. *Makarenko: O Nascimento da Pedagogia Socialista*. S. Paulo: Scipione, 1989.

GÜNTHER, Karl-Heinz et al. “Das Verhältnis von Persönlichkeit und Kollektiv bei Anton Semjonowitsch Makarenko” (Relação entre Personalidade e Coletivo em Anton Semionovitch Makarenko). *Geschichte der Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen, 1987, p. 546-551.

LUEDEMANN, Cecília de Silveira. *Makarenko, Vida e Obra: a Pedagogia na Revolução*. S. Paulo: Expressão Popular, 2006.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema Pedagógico*. Vol. I, II e III. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. *As Bandeiras nas Torres*. Vol. I e II. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

_____. *O Livro dos Pais*. Vol. I e II. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

ROSSI, Wagner Gonçalves. “Makarenko (1888-1939)”. In: _____. *Pedagogia do Trabalho: Caminhos da Educação Socialista*. Vol. 2. S. Paulo: Moraes, 1982, p. 116-123.

_____. *Apresentação de Conferências sobre Educação Infantil*. S. Paulo: Moraes, 1981, p. 9-15.

SÓCRATES

Bertilo Brod

Graduado em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Exegese Bíblica. Especialista em Sociologia e Orientação Educacional e mestre em Educação. Dedicou-se ao magistério universitário na PUC, UNISINOS, UPF, URI e no Instituto Superior de Filosofia Berthier –IFIBE.

Apresentação

Sócrates nasceu em torno do ano 469 a.C., filho de um escultor, Sofronisco, e de uma parteira, Fenareta. Foi educado dentro da cultura tradicional da *paideia* grega, aprendendo música, ginástica e gramática. Durante algum tempo, teria seguido também a profissão de escultor. Casado com Xantipa, teve três filhos: Lamprocles, Sofroniscos e Menaxenos. Viveu no século de ouro da civilização ateniense, sob a égide de Péricles. Participou ativamente da vida política, tomando parte, em 432 a.C., do conflito entre Atenas e Esparta, na guerra do Peloponeso, salvando, no cerco de Potidea, a vida de Alcibiades, político e militar famoso que lhe dedicou exaltado afeto, segundo o testemunho de Platão no Diálogo *Banquete*. Alguns anos após, participou de novo de uma campanha militar, desta feita contra os tebanos, no ano de 424 a.C., ocasião em que salvou a vida de Xenofonte que seria um dos seus biógrafos destacados. Já septuagenário, foi acusado por Meleto, Anitos e Lícon de des-

respeitar os deuses do Estado, de introduzir novas divindades e de corromper a juventude. Sócrates, após se defender de todas as acusações, foi condenado à morte por envenenamento por 281 votos contra 220. Recusou a sugestão dos seus amigos de solicitar uma pena mais branda (pagamento de uma multa ou o degredo) ou mesmo fugir da prisão, possibilidade proporcionada por seus amigos, pois, seria reconhecer culpa de que sua consciência não o acusava. No ano de 399 a.C., tomou a poção de cicuta e morreu serenamente. Como não deixou nada escrito de próprio punho, seus dados biográficos são extraídos do testemunho, sobretudo, de três contemporâneos: Aristófanes (447-385 a.C.), célebre dramaturgo que, na comédia *As Nuvens*, nos fornece uma hilariante caricatura de Sócrates; o historiador Xenofonte, principalmente em sua obra *Os Memoráveis*, e o filósofo Platão, em muitos dos seus *Diálogos*, em especial, na *Apologia* e no *Fédon*.

TEXTOS

Platão: *Defesa de Sócrates*

Com efeito, senhores, temer a morte é o mesmo que supor-se sábio quem não o é, porque é supor que sabe o que não sabe. Ninguém sabe o que é a morte, nem se, porventura, será para o homem o maior dos bens; todos a temem, como se soubessem ser ela o maior dos males. A ignorância mais condenável não é essa de supor saber o que não sabe? É talvez nesse ponto, senhores, que difiro do comum dos homens; se nalguma coisa me posso dizer mais sábio que alguém, é nisto de, não sabendo o bastante sobre o Hades [Segundo criam os gregos, após a morte, iam as almas para o Hades, espécie de limbo, lugar escuro e frio, situado no âmago da terra, onde continuavam a viver, como sombras (N. do T.)], não pensar que o saiba. Sei, porém, que é mau e vergonhoso praticar o mal, desobedecer a um melhor do que eu, seja deus, seja homem; por isso, na alternativa com males que conheço como tais, jamais fugirei de medo do que não sei se será um bem [...].

Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos quero bem, mas obedecerei antes ao deus que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, jamais deixarei de filosofar, de vos dirigir exortações, de ministrar ensinamentos em toda ocasião àquele de vós que eu deparar, dizendo-lhe o que costumo: 'Meu caro, tu, um ateniense, da cidade mais importante e mais reputada por sua cultura e poderio, não te pejas de cuidares de adquirir o máximo de riquezas, fama e honrarias, e de não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar quanto mais a tua alma?' E se algum de vós redarguir que se importa, não irei embora deixando-o, mas o hei de interrogar, examinar e confundir e, se me parecer que afirma ter adquirido a virtude e não a adquiriu, hei de repreendê-lo por estimar menos o que vale mais e mais o que vale menos. É o que hei de fazer a quem eu encontrar, moço ou velho, forasteiro ou cidadão, principalmente aos cidadãos, porque me estais mais próximos no sangue. Tais são as ordens que deus me deu, ficai certos. E eu acredito que jamais aconteceu à cidade maior bem que minha obediência a deus.

Outra coisa não faço senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vêm os haveres e todos os outros bens particulares e públicos. Se com esses discursos corrompo a mocidade, seriam nocivos esses preceitos; se alguém afirmar que digo outras coisas, mente. Por tudo isso, Atenienses, diria eu, quer atendais a Ânito, quer não, que me dispenseis, quer não, não hei de fazer outra coisa, ainda que tenha de morrer muitas vezes (PLATÃO, 1996a, p. 39-40).

Xenofonte: *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*

De outra feita, falando Sócrates da amizade, ouvi-lhe dizer coisas utilíssimas para aprender a adquirir amigos e com eles tratar. Dizia ouvir muita gente estribi-

lhar ser um amigo seguro e virtuoso o mais precioso de todos os bens, mas de tudo se ocuparem menos da aquisição de amigos. Via, dizia, toda gente empenhar-se em adquirir casas, campos, escravos, rebanhos, móveis e esforçar-se por conservar o que possui. Mas um amigo, que se diz o mais precioso de todos os bens, não via ninguém cuidar de adquiri-lo e, uma vez adquirido, de conservá-lo. Adoecesse um escravo, via, dizia, mandarem buscar médicos e tudo fazê-lo para devolvê-lo à saúde. Enfermasse um amigo, não moviam uma palha. Morresse um amigo, e nada criam ter perdido. Não descuram nenhum de seus bens, porém, negligenciam os amigos que necessitam de seus cuidados. Agregava a isto que a maior parte dos homens conhece muito, por extenso que seja, o rol de tudo o que possuem; quanto aos amigos, por poucos que sejam, não só lhes ignoram o número, mas quando se lhes pergunta quantos têm, embaraçam-se na enumeração, tanto se importam com os amigos!

No entanto, qual o bem comparável a um amigo sincero? Qual o cavalo, qual a parelha tão útil como um bom amigo? Qual o escravo tão devotado, tão fiel? Qual o bem tão proveitoso? Um bom amigo está sempre pronto a substituir-se ao amigo em tudo o que preciso for, seja na gestão de seus negócios particulares, seja nos assuntos do estado; queria este prestar um serviço a alguém, ele lhe vem em auxílio; possui algum temor, acode em seu socorro, contribuindo para suas despesas e com ele laborando, de concerto com ele empregando a persuasão ou a violência, deleitando-o no abatimento. Os serviços que a cada um de nós nos prestam as mãos, o que são os olhos para ver, os ouvidos para ouvir, os pés para o andar, não sobejam ao que faz um amigo delicado. E muitas vezes o que nós mesmos não fazemos, não vimos, não ouvimos, fá-lo um amigo por nós. Homens há, não obstante, que por causa do fruto se consagram de corpo e alma à cultura de árvores, sobreolhando, indolentes, o mais frutuoso dos bens – o amigo (XENOFONTE, 1996, p. 101).

Platão: *Protágoras*

Donde vem que tantos homens de méritos tenham filhos medíocres? Eu vou te explicar. A coisa nada tem de extraordinário. Se considerares o que já disse antes com razão, que, nesta matéria, a virtude, para que uma cidade possa subsistir, consistiria em não ter ignorantes. Se esta afirmação é verdadeira (e ela o é) no mais alto grau, considera, segundo teu parecer, qualquer outra matéria de exercício ou de saber. Suponhamos que a cidade não pudesse subsistir a não ser que fôssemos todos flautistas, cada um na medida em que fosse capaz; que esta arte também fosse ensinada por todos e para todos publicamente e, em particular, que se castigasse quem tocasse mal, e que não se recusasse este ensinamento a ninguém, da mesma forma que hoje a justiça e as leis são ensinadas a todos sem reserva e sem mistério, diferentemente dos outros misteres – porque nós nos prestamos serviços reciprocamente, imagino, por nosso respeito da justiça e da virtude, e é por isso que estamos todos sempre prontos a revelar e a ensinar a justiça e as leis – bem, nestas condições, a supor que tivéssemos o empenho mais vivo de aprender e de ensinar uns aos outros

a arte de tocar flauta, crês, por acaso, Sócrates, disse-me ele, que se veria frequentemente os filhos de bons flautistas levarem vantagens sobre os dos maus? Quanto a mim não estou convencido, mas penso que aquele que tivesse filho melhor dotado para a flauta vê-lo-ia distinguir-se, enquanto que o filho mal dotado permaneceria obscuro: poderia acontecer, frequentemente, que o filho do bom flautista se revelasse medíocre e que o do medíocre viesse a ser bom flautista; mas, enfim, todos, indistintamente, teriam qualquer valor em comparação aos profanos e aos que são absolutamente ignorantes na arte de tocar flauta.

Pensa desta forma, que hoje o homem que te parece o mais injusto numa sociedade submetida às leis seria um justo e um artista nesta matéria, se o fôssemos comparar aos homens que não tiveram nem educação, nem tribunais, nem leis, nem constrangimento de qualquer espécie para forçá-los alguma vez a tomar cuidado da virtude na proporção do melhor que possa; e te parece que não há ninguém que a possa ensinar; e não te sairias melhor, imagino, se procurasses qual mestre poderia ensinar aos filhos de nossos artesãos o trabalho de seu pai, na medida em que este lhe podia ter ensinado, e seus amigos ocupados no mesmo trabalho, de maneira que eles não têm necessidades de um outro mestre. Segundo meu ponto de vista, não é fácil, Sócrates, indicar um mestre para eles, enquanto seria fácil para pessoas alheias a toda experiência; assim, também, da moralidade e de qualquer outra qualidade análoga. É o que acontece com a virtude e tudo o mais: por pouco que um homem supere os outros na arte de nos conduzir para ela, devemos nos declarar satisfeitos.

Creio ser um destes, e poder melhor que qualquer outro prestar o serviço de tornar os homens perfeitamente educados, e merecer, por isto, o salário que peço, ou mais ainda, segundo a vontade de meus discípulos. Assim eu estabeleci da seguinte maneira a regulamentação do meu salário: quando um discípulo acabou de receber minhas lições, ele me paga o preço pedido por mim, caso ele o deseje fazer; do contrário, ele declara num templo, sob a fé dum juramento, o preço que acha justo ao meu ensinamento, e não me dará mais nada além.

Eis aí, Sócrates, o mito e o discurso, segundo os quais desejei demonstrar que a virtude podia ser ensinada e que era a opinião dos atenienses, e que, por outro lado, não era de nenhuma maneira estranho que um homem virtuoso tivesse filhos medíocres ou que um pai medíocre tivesse filhos virtuosos: não vemos que os filhos de Policlito, que têm a mesma idade de Xantipo e Paralos aqui presentes, não estão à altura de seu pai e que a mesma coisa acontece para muitos filhos de artistas? Quanto a estes jovens, não devemos apressar-nos em condená-los; ainda não deram tudo quanto prometem, porque são jovens (PLATÃO, 1993, p. 32-34).

Platão: Fédon

Após dizer estas palavras, levantou-se e passou para um aposento próximo para banhar-se. Críton seguiu-o e nos pediu que o aguardássemos. Esperamo-lo pois, comentando tudo o que nos havia dito e falando da magnitude do infortúnio em

que iríamos nos encontrar. Considerávamo-nos como crianças privadas de seu pai e condenados a passar o resto da vida como órfãos. Depois de saído do banho, trouxeram-lhe seus filhos, porque tinha três, dois muito novos ainda e um outro um pouco maior, e deixaram entrar as mulheres de sua família. Falou-lhes por um instante, em presença de Críton, e deu-lhes suas ordens. Depois fez com que saíssem mulheres e crianças e voltou a ter conosco.

Aproximava-se o pôr do sol. Voltando, sentou-se em sua cama, sem ter tempo de nos dizer muita coisa, pois, quase ao mesmo tempo, entrou o servidor dos Onze e, aproximando-se dele, disse-lhe:

- Sócrates, não vou fazer-te as mesmas recomendações que aos demais, quando venho adverti-los por ordem dos magistrados que devem beber o veneno, voltam-se contra mim e me maldizem; quanto a ti, desde que estás neste local, sempre te encontrei firme, bondoso e o melhor de todos que estiveram nesta prisão e estou certo de que não estás enfadado comigo agora, estarás contra os que causaram tua desdita e aos que bem conheces. Agora, Sócrates, já sabes o que venho a anunciar-te, adeus, procura suportar com coragem o que é inevitável.

E, ao mesmo tempo, voltou-se chorando e saiu.

Sócrates, olhando para ele, disse-lhe:

- A ti também, amigo, digo adeus. Farei o que me dizes. Vede – disse-nos ao mesmo tempo – que honradez neste homem. Durante todo o tempo em que aqui estive, veio ver-me com frequência. É o melhor dos homens e chora por mim, de coração. Mas, vamos, Críton, obedeçamos-lhe alegremente, e que me seja trazido o veneno se está preparado, ou então que se o prepare.

- Acredito, Sócrates – disse Críton -, que o sol ainda está sobre as montanhas e ainda não se pôs. E eu sei que os outros não beberam o veneno senão muito tempo depois que lhes foi dada a ordem. Que comeram e beberam à vontade, outros gozaram de seus amores. Portanto, não te precipites, tens ainda tempo.

- Os que fazem o que dizes, Críton – respondeu-lhe Sócrates -, têm seus motivos. Acreditam que saem ganhando com isto e eu também tenho os meus para não o fazer. Porque a única coisa que acredito ganhar ao beber um pouco mais tarde, é tornar-me ridículo para mim mesmo, ao ver-me tão vinculado à vida que pretendo prolongá-la quando não mais a tenho. Assim, caro Críton, faça o que te digo e não te atormentes mais.

Depois disto, Críton fez um sinal ao escravo que estava em pé, atrás dele. O escravo saiu e depois de ficar algum tempo fora voltou com aquele que deveria administrar o veneno e que o trazia moído numa taça.

Sócrates, vendo-o entrar, disse-lhe:

- Muito bem, meu amigo. Que devo fazer? Deves instruir-me.

- Deves apenas – respondeu-lhe o homem -, depois de ter bebido, caminhar até que sintas as pernas pesadas e então deitar.

Ao mesmo tempo ofereceu-lhe a taça. Sócrates apanhou-a, Equécrates, com a maior tranquilidade, sem nenhuma emoção, sem alterar sua expressão, sem mudar

de cor. Mas, olhando aquele homem com um olhar penetrante e firme, sem suspender-lo muito, como tinha o hábito, perguntou-lhe:

- Diga-me, posso fazer uma libação a alguma divindade, com esta bebida?

- Sócrates – respondeu-lhe aquele homem -, preparamos o estritamente necessário.

- Compreendo – disse Sócrates -. Mas, pelo menos, é permitido, como na verdade é dever, orar aos deuses, a fim de que bendigam nossa viagem e a façam feliz. Isto é o que lhes peço, e assim seja!

Depois de ter dito isto, levou a taça aos lábios e esgotou-a, sem o menor gesto de dificuldade ou repugnância.

Até então quase todos tínhamos tido forças para conter nossas lágrimas, mas, ao vê-lo beber e depois de ter bebido, já não podíamos conter nossos impulsos. Quanto a mim, minhas lágrimas me afluíam em abundância, apesar de meus esforços e tive que cobrir-me com meu manto para poder chorar livremente. Porque não era a desgraça de Sócrates que chorava, mas a minha; ao pensar no amigo que ia perder. Críton, que já havia se transtornado antes de mim, não havia podido reter suas lágrimas e saiu. Apolodoro, que não parava de chorar, pôs-se então a gritar e promover alarido e a soluçar de tal modo que não houve quem não se comovesse, exceto Sócrates.

- Que fazeis, meus amigos? – Disse-nos -. Não foi por isso que mandei que saíssem as mulheres, por sua falta de moderação, porque a mim ensinaram que se deve morrer com formosas palavras? Permanecei, portanto, tranquilos e demonstrei maior coragem.

Estas palavras nos encheram de confusão e detiveram nossas lágrimas.

Entretanto, Sócrates, que passeava, disse que começava a sentir suas pernas pesarem e se deitou com o rosto voltado para cima, como lhe haviam ordenado. Ao mesmo tempo, o homem que lhe havia dado o veneno se aproximou e, depois de ter examinado por algum tempo seus pés e pernas, apertou-lhe com força um pé e perguntou-lhe se o sentia. Sócrates disse que não. Apertou-lhe os tornozelos e foi subindo as mãos, mostrando-nos assim que começava a esfriar e tornar-se rígido. Assim que o tocou novamente disse-nos que quando aquilo chegasse ao coração, naquele instante, Sócrates nos deixaria. Já tinha todo seu baixo-ventre rijo e frio quando, descobrindo o rosto, que havia tapado, disse essas palavras:

- Críton, somos devedores de Asclépios, devemos-lhe um galo, pois bem paga minha dívida, não te esqueças.

- Assim será – disse Críton -. Mas vê se tens algo mais a dizer.

Essa pergunta de Críton ficou sem resposta. Um instante depois, Sócrates estremeceu. O homem do veneno descobriu-lhe o rosto: tinha os olhos fixos. Críton, adiantando-se, fechou-lhe então a boca e os olhos.

Eis aqui, ó Equécrates, como morreu nosso amigo. Do homem podemos dizer que foi o melhor de todos que conhecemos em nossa época, o mais sábio e ainda o mais justo (PLATÃO, 1996b, p. 188-191).

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996a.

XENOFONTE. *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1996.

PLATÃO. Protágoras. Apud: GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993, p. 32-34.

PLATÃO. *Diálogos: Fédon*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b, p. 117-191.

Comentário

Sócrates viveu no século V a.C., descrito pelos historiadores como o “século de Péricles (493-439)”, o estadista que elevou Atenas ao seu apogeu político e civilizatório. Foi um dos períodos, cultural e artisticamente, mais ricos de Atenas, marcado pela reconstrução dos santuários da Acrópole, pela atividade artística de Fídias, pelo teatro de Sófocles, Eurípides e Aristófanes, pela prosa de Tucídides e Xenofonte e pela filosofia dos sofistas.

Neste contexto, viveu Sócrates, “o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”, no dizer de Werner Jäger (JÄGER, 1995, p. 512). Como não deixou nada escrito, nosso acesso à sua biografia e ao seu pensamento só é possível através de seus contemporâneos que, em suas diferentes interpretações, nos colocam diante de um problema a ser decifrado. Em sua clássica obra, *A Civilização Grega*, André Bonnard intitula este problema “O enigma de Sócrates” (BONNARD, s.d., p. 425), enigma que esconde a verdadeira face de Sócrates, ao mesmo tempo histórico e lendário, não faltando mesmo quem conclua pela sua inexistência real. Sua presença atuante, porém, ao longo da história antiga, medieval, moderna e contemporânea,

é inegável. Foi, até mesmo, comparado à figura de Jesus Cristo, pela profunda influência de ambos na história da humanidade (JÄGER, 1995, p. 495), e considerado um mártir pré-cristão ou invocado por Erasmo de Roterdã: *Sancte Socrates, ora pro nobis!* (JÄGER, 1995, p. 493).

Qual é o núcleo fundante da influência de Sócrates até hoje, ponto central na questão da educação em direitos humanos? Pensamos poder reduzir este núcleo ao seu método pedagógico e à sua morte assumida voluntariamente. Predomina entre os autores de História e Filosofia da Educação a tendência de reproduzir o método socrático de filosofar e educar. Ponto de partida é a consciência da própria ignorância. O popularizado axioma socrático “só sei que nada sei” merece, porém, uma revisão nuançada mais fiel à tradução do texto original, cujo sentido literal soa: “Eu, o que de fato não sei, também não fico pensando que sei”, isto é, “Não julgo saber o que não sei”.

O método dialógico de Sócrates inclui três momentos: a ironia, a maiêutica e a indução. A ironia (*eironeia*, em grego: perguntar, fingindo ignorar) consistia num processo negativo de desconstrução que levava o interlocu-

tor, através de uma série de perguntas habilmente formuladas e de nível de profundidade cada vez mais exigente, a tomar consciência da superficialidade do seu saber e a confessar a própria ignorância. Era um tipo de esgrima verbal, uma espécie de atletismo intelectual e de humor esportivo, onde não faltavam golpes certos que nocauteavam, à primeira vista, o suposto detentor da certeza e da verdade do seu saber. Emaranhado na teia das próprias afirmações, dos chavões e de fórmulas herdadas, chegava a hora de o interlocutor fazer a catarse, a purificação psíquica das suas ilusões mentais para, ouvindo a voz interior, o *daimon*, abrir-se à geração do verdadeiro conhecimento, que tem seu início no autoconhecimento, no *célebre gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo).

Após a purgação do momento da ironia, o interlocutor, agora discípulo, tomava consciência da sua insciência, do seu não-saber e trazia a lume o verdadeiro sentido das coisas e, no limite filosófico, o significado último do ser. É o momento da maiêutica, um processo propositivo de reconstrução do saber, uma parturição de ideias que estavam latentes na psique e ocultas na falácia do saber vulgar e do senso comum. Recuperada a saúde interior, ponto de partida necessário do conhecimento de si mesmo e da verdadeira sabedoria, o discípulo não é mais ignorante da própria ignorância e não acredita mais saber o que não sabe... A arquitetônica do método pedagógico de Sócrates, na fase da diatribe (ironia e maiêutica) se funda em dois alicerces: a exortação (em grego: *protréptikos*) e a indagação (em grego: *élenchos*), sintetizadas na

díade “pergunta-resposta”, em enxerto recíproco.

O terceiro momento, o da indução, consistia na apreensão da essência do universal contido no particular. Para Sócrates, não bastava definir o belo na flor, a coragem no soldado ou o lado bondoso na conduta dos atenienses. Mas, era mister chegar a definir a beleza, a coragem e a bondade “em si”, na sua essência universal. Não deixa de ser um prelúdio do tratado da ontologia de Aristóteles!

Quanto ao segundo ponto nuclear da influência de Sócrates, sua morte assumida voluntariamente, remetemos nosso comentário ao tópico seguinte.

Sobre o excerto da *Defesa de Sócrates*, de Platão (p. 39-40).

Após discorrer sobre a morte, Sócrates reforça sua vocação filosófica (“jamais deixarei de filosofar”) pelo método do esclarecimento (exortação, interrogação, exame e persuasão), núcleo central do método socrático, como vimos. “Não um esclarecimento superficial, popular, barato, diz Fritz März (MÄRZ, 1987, p. 1), mas desmascarante”, pois, consciente do seu não-saber, Sócrates quer ajudar os outros na aprendizagem do autoconhecimento, início do caminho para o verdadeiro saber que não se adquire pela aprendizagem de competências intelectuais e pela recepção de conteúdos oferecidos de fora, mas pela redescoberta de um saber inato a ser redescoberto por cada um. A categoria do “esclarecimento” será retomada, no século XVIII, pelo Iluminismo francês e pela *Aufklärung* alemã. Seria descabido inferir que, em Sócrates, temos uma espécie de proto-

gênese destes movimentos filosóficos modernos?

Para Sócrates, o verdadeiro saber é sinônimo de virtude, de retidão de vida e de atitude moral. Conceitos como *aretè* (virtude) e *psychè* (alma) são basilares na concepção e hierarquia axiológica de Sócrates, subjacentes nas afirmações do texto: “Não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma”, “... dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vêm os haveres”, “... hei de repreendê-lo por estimar menos o que vale mais e mais o que vale menos”. A hierarquia socrática dos valores expõe, assim, uma nova teoria dos bens, segundo uma graduação bem definida. No plano mais elevado estão os bens da alma; em segundo plano, os bens do corpo e, no grau inferior, os bens materiais, como a riqueza e o poder (JÄEGER, 1995, p. 528).

Tangente à questão da educação para os direitos humanos, temos, portanto, no presente excerto da Apologia de Sócrates, de Platão, acenos claros, como o direito ao esclarecimento, ao autoconhecimento, ao saber como virtude e ética comportamental, bem como o direito à elaboração de uma genuína hierarquia de valores.

Sobre o trecho extraído dos *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, de Xenofonte (p. 101).

Tema central desta citação é o da amizade (em grego: *philia*), sempre recorrente na história da filosofia grega, máxime em Aristóteles, Platão e Epicuro. Xenofonte soube, como poucos, nos expor o conceito socrático de amizade a ser extraído da memorável descrição

que faz do valor e da importância de ter, estimar e cultivar amigos. O conceito socrático de amizade não é fruto de uma teoria abstrata, mas está enraizado na prática vivida por Sócrates, no trato amistoso com seus discípulos e com seus concidadãos. Já vimos acima, nos dados biográficos, que Sócrates arriscou sua vida para salvar a de Alcibíades, na guerra do Peloponeso, e a vida do próprio Xenofonte, no conflito contra Tebas. Não nos vem, de novo, à mente, a relação estabelecida por alguns, entre Sócrates e Jesus? Não afirmou este com seu “novo mandamento”: “Ninguém tem maior amor do que aquele que dá a vida por seus amigos” (Jo 15,12)?

Um bom amigo constitui um bem muitas vezes insubstituível em diferentes situações da vida. Mas, não é só a utilidade de ter amigos que Sócrates apregoa Jaeger, a este propósito, explicita: “O que, porém, faz de Sócrates o mestre de uma nova arte da amizade é a consciência de que não é na utilidade externa de uns homens para os outros que se deve procurar a base de toda a amizade verdadeira, mas antes no valor interior do Homem” (JÄEGER, 1995, p. 555). Ao contrário dos sofistas, Sócrates nunca fala dos seus discípulos, mas sempre dos seus amigos. Não quer ser chamado de mestre e não recebe honorários por suas atividades educativas, baseadas não em técnicas retóricas de poder e imposição de opiniões, mas no espírito e na personalidade dos amigos-convivas. Não podemos deixar de vislumbrar nesta amizade e convivência amigável certo elemento erótico, como a história testemunha na veneração apaixonada e na amizade de Alcibíades por Sócrates.

Sobre o Fragmento do *Protágoras*, de Platão (p. 32-34).

A questão central analisada neste *Diálogo* de Platão é a oposição entre a *paidéia* dos sofistas, representada aqui por Pitágoras de Abdera, e a *paidéia* espositada por Sócrates de Atenas. Foco da discussão reside no problema: a virtude pode ser ensinada, se as ideias são inatas? Enquanto os sofistas, com Protágoras à frente, respondem positivamente à questão, Sócrates defende a tese de que a virtude não é passível de ser ensinada. Em todo o *Diálogo Protágoras*, Platão esgrime com maestria e humor o clássico método socrático de investigação e esclarecimento da questão em foco. Enquanto Protágoras expõe argumentos de uma fundamentação sociológica da educação (a formação do cidadão da *pólis*), Sócrates, concebendo a virtude (*aretè*) como saber (*epistème*) e como sabedoria (*sophía*), pergunta se o saber e o conhecimento ajudam o homem a agir bem e retamente. Sua pedagogia não se baseia em métodos de natureza diversa e no domínio intelectual da formação política, mas no fato de reduzir o problema ético a um problema de saber, levando não à aquisição desta ou daquela virtude, mas da “virtude em si”, potencialmente inata no homem, cabendo-lhe, por um caminho de autoconhecimento, chegar “à consciência de que todas as virtudes humanas são essencialmente o mesmo e de que esta essência comum reside no conhecimento do que é verdadeiramente valioso” (JÄGER, 1995, p. 645).

Sobre o Passo do *Fédon*, de Platão (p. 188-191).

A perícopeselecionada do *Diálogo Fédon*, de Platão, narra os momentos que antecedem a morte de Sócrates por

overdose de cicuta. Não se pode deixar de concordar com o historiador da Filosofia Will Durant ao afirmar que se trata “de uma das grandes passagens da literatura universal” (DURANT, 1996, p. 31). Sócrates é considerado o protótipo da *anima naturaliter christiana* (alma é por natureza cristã) e, mesmo, pré-mártir cristão. Daí, o paralelismo estabelecido entre a vida e a morte de Jesus e Sócrates. Nosso comentário não nos leva a tanto, mas procura ressaltar a corajosa coerência entre pensamento e vida de Sócrates. Sua fidelidade às ideias defendidas em público e no círculo da família e dos amigos o levou a proclamar os direitos e a necessidade do livre pensamento, do autoconhecimento e do valor pessoal diante do Estado. Desdenhou pedir clemência e recusou a fuga da prisão que os amigos lhe ofereceram após terem subornado os carcereiros. A serena *ataraxia* (imperturbabilidade) diante da morte, mais tarde radicalizada por Epicuro (“Enquanto nós existimos, a morte não existe; e, quando ela existe, nós já não somos”) (ULLMANN, 1996, p. 41), fez que enfrentasse, de modo altaneiro, lúcido e consciente, a injustiça da sentença de morte: “Eis a hora de partirmos, eu para a morte, vós para a vida. Quem de nós segue o melhor rumo, ninguém o sabe, exceto o deus” (PLATÃO, 1996, p. 7).

As circunstâncias da morte de Sócrates permitem falar de suicídio? Preferir a morte à abdicação da lealdade à própria consciência e à fidelidade à Verdade e à Razão, constitui um problema filosófico e ético. Albert Camus, no seu livro *O Mito de Sísifo*, afirma que o suicídio é a única questão filosófica verdadeira: o confronto com o dilema se a

vida vale ou não a pena ser vivida (ALVES, 1994, p. 55). É lícito e eticamente válido incluir esta temática entre os direitos fundamentais do ser humano?...

Referências complementares

ALVES, Rubem. *Teologia do Cotidiano*: meditações sobre o momento e a eternidade. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BONNARD, André. *A Civilização Grega*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

DURANT, Will. *A História da Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

MÄRZ, Fritz. *Grandes Educadores*. São Paulo: EPU, 1987.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ULLMANN, Reinoldo Aloysio. *Epicuro: o Filósofo da Alegria*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

WALTER BENJAMIN

Castor M. M. Bartolomé Ruiz

Doutor em Filosofia. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação Filosofia, UNISINOS. Coordenador Cátedra UNESCO direitos humanos e violência, governo e governança.

Apresentação

Há pensadores em que a filosofia se funde com a vida, sendo sua biografia a chave hermenêutica do seu pensamento. Walter Benjamin é um desses filósofos. Nasceu em Berlim, 1892, e faleceu em Portbou (Espanha), 1940. Viveu a experiência trágica das duas guerras mundiais (1914-1919, 1939-1945) e a expectativa da revolução bolchevique (1917). Sua vida e seu pensamento são testemunhas de um tempo em que testemunhar tornou-se, além de uma categoria central da sua filosófica, o último recurso dos vencidos.

Teve formação em teoria estética e filosofia. Sua tese de doutorado, *Crítica da arte no romantismo alemão*, 1919, foi aprovada com louvor. Contudo a tese de livre docência, *A origem do drama barroco alemão*, 1925, foi reprovada pela universidade de Frankfurt, o que lhe fechou definitivamente as portas da academia e lhe obrigou a sobreviver, sempre de forma precária, com diversos empregos instáveis como tradutor, jornalista, etc. Foi um ensaísta que escreveu muitos textos ao longo de sua vida. Alguns deles foram se destacando ao longo do tempo. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1936), *O narrador* (1936). *Sobre a crítica da violência* (1921), *As teses sobre o conceito da história* (1940). Para o português

foram feitas várias traduções e coletâneas *de Obras Escolhidas*, v. I (1996); v. II (1995); v. III (1989) Seu pensamento bebe numa tríplice fonte: a tradição judaica, da qual forma parte; do pensamento marxista, ao que retornou com mais intensidade após 1930, e do romantismo alemão, que inspirou sua teoria literária e sua teoria da linguagem. Integrou, ainda que de forma transversal e até certo ponto heterodoxamente, o grupo de pensadores associados à Escola de Frankfurt.

Benjamin foi qualificado como um “alertador do fogo”. A violência que se alastrava pela Europa foi percebida tempranamente por Benjamin como uma ameaça definitiva no surgimento dos fascismos. Quando o nazismo se engrandeceu ao ponto de ser tornar uma violência absoluta, Benjamin quis ficar na Europa, enquanto seus colegas fugiam para EEUU, para “poder olhar nos olhos da Gorgona”, ver de frente o monstro, ser testemunha direta do mal absoluto que se abatia sobre o mundo para melhor o qualificar e combater. Benjamin pagou com a vida sua ousadia de ser testemunha das vítimas. No momento da morte levava consigo, ainda reescrevendo-as, o que se tornou seu escrito póstumo e central, *As teses sobre o conceito de história*.

TEXTO

Crítica da Violência

A tarefa a uma crítica da violência pode ser definida como a apresentação de suas relações com o direito e a justiça. Pois, qualquer que seja o efeito de uma determinada causa, ela só se transforma em violência, no sentido forte da palavra, quando interfere nas relações éticas. A esfera de tais relações é designada pelos conceitos de direito e justiça. Quanto ao primeiro, é evidente que a relação elementar de toda ordem jurídica é a de meios e fins. A violência, inicialmente, só pode ser procurada na esfera dos meios, não na dos fins. Posto isso, temos mais dados para a crítica da violência do que talvez apareça. Pois se a violência é um meio, pode parecer que já existe um critério para sua crítica. Tal critério se impõe com a pergunta, se a violência é em determinados casos um meio para fins justos ou injustos. Sua crítica, por tanto, estaria implícita num sistema de fins justos. Mas não é bem assim. Pois esse tipo de sistema – supostamente acima de quaisquer dúvidas – não incluiria um critério da própria violência como princípio, mas apenas um critério para os casos em que ela fosse usada. Ficaria em aberto a pergunta se a violência em si, como princípio, é moral, mesmo como meio para fins justos (1986, p. 160).

[...] O sangue é o símbolo da pura vida (*vida nua*). O desencantamento do poder jurídico remonta – o que não se pode demonstrar aqui de forma mais detalhada – ao processo de culpa da vida pura e natural, o qual entrega o ser humano inocente e infeliz à penitência, com o qual expia sua culpa – e também absolve o culpado, não de uma culpa, mas do direito. Pois com a vida termina a dominação dos direitos sobre os vivos. O poder mítico é poder sangrento sobre a vida, sendo esse poder um fim em si próprio, ao passo que o poder divino é um poder puro sobre a vida toda, sendo a vida seu fim. O primeiro poder exige sacrifícios, o segundo poder os aceita (1986, p. 173).

Tese VII, sobre o conceito de história

[...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. He regards it as his task to brush history against the grain. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. [...] (1996, p. 225).

A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro

com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável (1996, p. 226).

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (1996, p. 226).

[...] O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma interrupção messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada [...] (1996, p. 231).

Apêndice II, Sobre o conceito de história

Certamente, os adivinhos que interrogavam o tempo para saber o que ele ocultava em seu seio não o experimentavam nem como vazio nem como homogêneo. Quem tem em mente esse fato, poderá talvez ter uma ideia de como o tempo passado é vivido na rememoração: nem como vazio, nem como homogêneo. Sabe-se que era proibido aos judeus investigar o futuro. Ao contrário, a Torá e a prece se ensinam na rememoração. Para os discípulos. A rememoração desencantava o futuro, ao qual sucumbiam os que interrogavam os adivinhos. Mas nem por isso o futuro se converteu para os judeus num tempo homogêneo e vazio. Pois nele cada segundo era a porta estreita pela qual podia passar o Messias (1996, p. 232).

BENJAMIN, Walter. Crítica da violência, Crítica do poder. In: *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 160-175.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história In: *Rua de mão única, Obras Escolhidas*, v. II. Trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa, São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 221-232.

Comentário

A educação em direitos humanos deverá, na perspectiva proposta por Benjamin, educar o olhar crítico para possibilitar a práxis transformadora (revolucionária). O olho crítico vê a realidade a partir dos injustiçados da história. As vítimas são o lado oculto da história que temos de recuperar como sujeitos interpeladores do fazer histórico. Para educar em direitos humanos temos que “escovar a história a contrapelo” (tese VII) para apreender nela o que foi esquecido ou está oculto: a história dos oprimidos.

Walter Benjamin se propõe a pensar a temática dos direitos humanos desde a raiz do próprio direito em sua relação com o poder. O ensaio *Por uma crítica da violência* foi escrito no período revolucionário de entre guerras (de um lado o trunfo da revolução bolchevique, de outro os fascismos se consolidam e o nazismo começa assombrar as multidões). Ele se propõe a fazer uma leitura radical (no sentido estrito do termo, desde a raiz) da relação que vincula o direito com a vida humana. Sua perspectiva não é nada otimista. Pelo contrário, a despeito dos otimismo jusnaturalistas e positivistas, constata que a relação originária do direito com a vida humana é a da violência. O direito identifica-se com a ordem social, da qual é legitimador e ordenador. Nesse caso, segundo Benjamin, não há ordem fora da violência. Toda ordem se origina por um ato de violência que a institui como ordem legítima frente a uma ordem anterior, que fica declarada como ordem ilegal. Esta violência é a que Benjamin denomina de violência

instituinte. Por sua vez, a ordem social subsiste pelo uso da violência. Inclusive reclama o monopólio de toda violência sob a forma de violência legitimada pelo direito. Tal monopólio confere ao direito a possibilidade de classificar como violência ilegítima todos os atos que venham a subverter a ordem social estabelecida. É no limiar do direito com a violência que Benjamin localiza a zona de indiscernimento em que a vida humana fica capturada pelo direito dentro da ordem sob a figura de forma legal de existência.

O monopólio da violência exigido pelo direito serve como argumento para desclassificar todas as formas de oposição que venham a representar uma ameaça para a própria ordem. Benjamin analisa o exemplo da sua época, a greve geral. Esta é classificada pelo direito como um ato de violência ilegítima que atenta contra a existência da ordem. Por sua vez, para os trabalhadores trata-se de um instrumento de direito legítimo para lutar contra as injustiças sofridas. A legitimidade ou ilegitimidade da violência, analisa Benjamin, está sempre condicionada pelo direito, o qual captura a vida dentro da própria violência definindo como legítima a violência que defende a ordem e classificando como ilegítima a que pretende subvertê-la. O direito captura a vida pelo poder (violência) culpando-a, tornando-a merecedora de punição cada vez que se atrever a transgredir as ordens do direito. A vida é capturada pelo direito sob a culpa e a força a viver pelas normas da ordem. O direito culpa e ameaça a vida para regulá-la segundo a ordem. A vida humana, para o direito, é potencialmente culpável e como consequência susceptível de punição.

Esta leitura tão radical (revolucionária?) da relação entre o direito e a vida, só pode ser quebrada, para Benjamin, quando a vida se sobrepõe ao direito como vida sem direito. Uma vida que pode viver sem ser obrigada pela ordem, capturada pela culpa, violentada pela lei. A pura vida é uma vida como pura potência. Mas Benjamin reconhece que essa vida liberada da coerção do direito só pode ser feita mediante a “justiça divina”. Surpreende que Benjamin apele ao conceito teológico de “justiça divina”, para pensar uma vida plena fora do direito. Em qualquer caso, aponta que violência com que o direito captura a vida humana dentro da ordem tem sua máxima expressão no direito de matá-la. O sangue da vida nua se torna a máxima expressão do direito. O sangue do sacrifício exigido para exemplificar aqueles que se revelam contra o direito é o símbolo do poder do direito e do modo como ele protege a vida ameaçando-a. O direito é um poder mítico que se relaciona com a vida, inevitavelmente, através da violência. Em contrapartida o poder divino é o que nega todo direito para exaltar a vida. O direito exige o sacrifício da vida para preservar-se como direito (ordem), o poder divino se entrega em favor da vida para que ela possa escapar a toda e qualquer forma de culpabilidade. O direito demanda o sacrifício da vida a justiça divina se sacrifica para salvar a vida.

A despeito de possíveis e necessárias matizações que deveriam ser feitas à crítica radical desenhada por Benjamin no ensaio anterior, suas *Teses sobre o conceito de história*, reescritas no apogeu do nazismo, 1940, discorrem em

forma de densos aforismos sobre a vida dos oprimidos desde a perspectiva de uma filosofia da história. Benjamin tem uma leitura crítica da realidade. Os direitos humanos devem ser vistos como direitos dos oprimidos; eles são os direitos das vítimas da injustiça. A história, quando olhada desde a perspectiva das vítimas da injustiça, se recompõe com paisagens nunca percebidas, ou deliberadamente silenciadas, pelos dominadores. Como nos lembra a tese VII, os monumentos construídos para enaltecer uma cultura escondem as formas de opressão que requisitam para sua construção e as vítimas produzidas como vitórias dos vencedores. A leitura crítica da realidade vê o sofrimento das vítimas da injustiça no lugar onde os dominadores festejam suas vitórias.

O direito utiliza a figura da exceção para suspender sua vigência e, desta forma, poder utilizar um poder absoluto, arbitrário, com desculpa de defender a ordem. A exceção, ao suspender o direito, ameaça a vida de forma absoluta. A vida sob o estado de exceção é uma vida sem direitos, desprotegida, fragilizada. No estado de exceção, abolido o direito, se instaura a vontade soberana. A vida no estado de exceção sobrevive como pura vida natural, uma vida sem direitos nem reconhecimento. Benjamin detecta que na vida dos oprimidos vigora a exceção como norma. A vida dos oprimidos, dos excluídos sociais, se caracteriza porque a ela lhe são negados certos direitos fundamentais. Se a exceção se constitui pela negação dos direitos, os excluídos vivem num estado de exceção permanente porque sua vida transcorre de forma precária, às vezes fatal, pela negação dos direitos funda-

mentais. O estado de exceção, na vida dos excluídos, não necessita ser proclamado por uma vontade soberana, ele se instala como sua forma ordinária de existência. Para os excluídos, a negação do direito se transforma na sua normalidade. Para os excluídos a exceção é a norma de sua vida. Eles são normalizados como vida excluída em que o direito é negado como parte constitutiva de sua ordem social. O direito que ameaça a vida pela violência é o mesmo que a captura pela inclusão excludente. Ao despojar os excluídos dos direitos fundamentais são incluídos na ordem na forma de vida naturalmente excluída. A exclusão é naturalizada como parte normal da sua existência. Contudo, o direito não se questiona porque lhes são negados os direitos fundamentais, corroborando seu estado de normalidade excluída ou de exclusão normalizada em que para os oprimidos o estado de exceção é a norma.

Benjamin procura com obsessão as implicações ocultas do poder. Se a exceção foi tornada pelo direito numa forma normal de vida, Benjamin proclama para a vida excluída que está na hora de decretar o verdadeiro estado de exceção dos oprimidos. Esta figura enigmática está longe de pensar uma mera vingança sobre os opressores, decretando para estes a exclusão por eles antes executada. O verdadeiro estado de exceção dos oprimidos é aquele que nega a possibilidade da exceção da vida humana. Para os oprimidos, decretar a exceção definitiva é negar a possibilidade de que a vida humana possa estar submetida a qualquer forma de negação dos direitos fundamentais. Ao decretar o verdadeiro estado de exceção propos-

to por Benjamin, os oprimidos se propõem implementar a negação da exceção. Ou seja, uma negação da negação da vida humana para afirmá-la fora de qualquer ameaça excludente.

A história é caleidoscópica. O Anjo da história anunciado por Benjamin na tese IX tem um olhar para o passado que não é o olhar dos vencedores ou dominadores, mas o olhar das vítimas. A história oficial silencia e oculta a barbárie sobre a que está fabricada à ordem presente. O direito que legitima a ordem desconhece a violência histórica originária que a instituiu. O anjo da história vê horrorizado os amontoados de vítimas feitas pela ordem dos vencedores para se justificar como legal. As vítimas históricas permanecem silenciadas, escondidas pelo direito que legitima simplesmente o presente. Ninguém olha para as vítimas da história como demandantes de direitos. Elas persistem como fato e realidade esquecida pela ordem presente. O anjo quer voltar, recolher os lamentos das vítimas, recompor suas demandas, resgatar suas vidas, pero há um vento terrível empurrando-o, esse vento chama-se progresso. Em nome do progresso se legitimam as vítimas da história como um efeito colateral inevitável ou uma necessidade da racionalidade histórica. Para as vítimas, o progresso é seu algoz. O progresso não permite voltar o olhar para a história das vítimas, exige que o presente mantenha sua marcha inexorável na produção das vítimas necessárias da ordem.

Porém é justamente o progresso que com seu caráter sacrificialista e naturalizador das vítimas assemelha a ordem capitalista ao fascismo.

Benjamin adverte, como um avisador do fogo, que os fascismos não foram excrescências do progresso, mas seu fruto mais legítimo. O capitalismo, com sua fé cega no progresso histórico do crescimento econômico, é a verdadeira matriz dos fascismos. Os fascismos não foram derrotados totalmente, eles continuam operativos cultuando o progresso como ideologia legitimadora das vítimas necessárias para fabricar ou manter a ordem vigente. As vítimas da história são as que podem julgar a violência da ordem presente, do progresso que as fabrica, tornando-a, a pesar do direito, uma violência ilegítima.

Como parar o progresso que fabrica as vítimas? Esta é a questão central nas teses de Benjamin. O progresso é uma ideologia produzida para legitimar a ordem na forma de lei natural da história. Quem se atrever a questionar o progresso, na forma em que o capitalismo o produz, progresso econômico, será desqualificado como fora da realidade da ciência. O progresso capitalista opera como um dispositivo produtor de desigualdade, de vítimas e privilegiados. Para Benjamin, a alternativa ao progresso capitalista não se encontra em instaurar outro tipo de progresso, mas em provocar uma freada revolucionária. Fazer a revolução é frear a impiedosa marcha do progresso capitalista. O conceito de revolução, para Benjamin, não implica em saltar mais rápido adiante, mas em frear esta loucura que nos leva para o abismo. É o que ele denomina na tese XVII de “interrupção messiânica”.

O messianismo é, no pensamento de Benjamin, mais um conceito teológico com potencialidades políticas. O

messianismo nega o tempo vazio da facticidade e do progresso. A realidade é mais do que facticidade histórica, o real é possibilidade de ser e possibilidades de ter sido. A facticidade histórica é imposta pelos dominantes como realidade plana e constrangedora da vida. As vítimas são para a facticidade o que o refugio para o progresso. Elas, meros refugos do progresso, são inseríveis para um presente que se antecede como parte inexorável de um futuro já dado numa temporalidade vazia. O tempo do progresso é marcado pelas leis inexoráveis da racionalidade. É um tempo vazio porque não traz novidade, só desenvolve aquilo que está implícito na potência da sociedade e da história (Apêndice II). No tempo da facticidade histórica não há espaço para rupturas ou revolução, só para evolução programada. O tempo messiânico é, segundo Benjamin, um tempo que traz consigo a possibilidade da novidade, da ruptura da revolução. O tempo messiânico traz consigo a boa nova de que cada instante é uma porta pela qual pode entrar o messias. Cada instante é um momento temporal em que a ruptura histórica é possível. O tempo messiânico carrega em seu seio a potência da ruptura histórica, da revolução. O messias chega, segundo Benjamin, no instante em que a revolução acontece. Para os oprimidos, o messias é sempre a esperança de uma ruptura possível. A diferença do tempo cronológico que acorrenta Prometeu a um destino inexorável, o tempo messiânico abre para os oprimidos a porta da esperança: aquela que mostra a possibilidade da ruptura real (e radical) com a ordem do progresso que os fabricou como refugio necessário.

O tempo messiânico traz a possibilidade da ruptura/revolução da facticidade do presente. Para Benjamin a revolução da ordem imposta pelo capitalismo exige que puxemos o freio do progresso. A primeira ruptura exige romper com a linearidade do progresso econômico inexorável ao que estamos acorrentados. Para, de imediato, repensar as possibilidades de uma nova direção da história. Estas possibilidades também podem surgir da retomada dos projetos dos vencidos. O passado, como o futuro, não é um tempo vazio. Ele está impregnado de projetos derrotados pelos dominadores. O passado pode se tornar presente quando recuperados os projetos históricos das vítimas. A memória se torna uma arma política muito poderosa pela qual podemos recuperar a memória dos vencidos como “estilhaços de messianismo” (Apêndice I, 1996 p. 232) que se infiltram em nosso presente. A memória rompe o tempo vazio, aproxima o passado do presente, torna presente os projetos dos oprimidos sufocados pela dominação e o esquecimento dos opressores. O futuro messiânico da revolução possível é capaz de retornar ao passado para dele reter as faíscas de justiça encobertas pela cronologia vazia do progresso. O tempo messiânico quebra a linearidade da cronologia que condena as vítimas a serem projetos vencidos ou refugos descartáveis. A memória transforma

a ação do presente numa ferramenta política capaz de retomar do passado o projeto dos vencidos fazendo-o um agir do nosso presente e uma expectativa do futuro. O tempo messiânico faz, desta forma, a justiça para as vítimas. Restaura sua significação para a histórica, recompõe seu rosto singular, resgata a inestimável importância de cada vida vivida. Nenhuma vida é perdida, toda vida é salva.

Referências complementares

BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Trad. e pref. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 3ª ed., São Paulo: Summus Editorial, 1984b.

_____. *Magia e técnica, arte e política, Obras Escolhidas*, v. I. Trad. São Paulo, Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

_____. *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. Trad. pref. e notas de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras/EDUSP, 1993.

JOHN DEWEY

Arnaldo Nogaró

Mestre em Filosofia – Antropologia Filosófica pela PUCRS, Doutor em Educação pela UFRGS, professor da URI-Campus de Erechim.

Apresentação

Dewey é situado como um pensador pertencente ao Pragmatismo americano. É considerado um dos principais expoentes da “escola nova”. Dewey nasceu em Burlington, Vermont, a 20 de outubro de 1858 e faleceu em 1952, com 92 anos de idade. Graduou-se em Filosofia (1879), Doutorou-se em 1884 na Universidade de John Hopkins. Destacam-se na sua produção filosófica: *Democracia e Educação* (1916), *Experiência e Educação* (1938), *A criança e o Programa Escola* (1902) e *Interesse e Esforço* (1913), estas duas últimas reunidas por Anísio Teixeira em um ensaio com o título “*Vida e Educação*” (1959). Para nossa abordagem retiraremos excertos das obras em sua versão portuguesa com os títulos: “*Vida e Educação*” e “*Democracia e Educação*”. O traço mais característico de sua obra é o cruzamento indissociável do filósofo, do educativo e do político (social). Elabora uma reflexão sistemática e sólida, voltada para a crítica do presente, ressentida da ausência da democracia. Ataca o cerne do problema da escola contemporânea: a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Dewey desenvolveu uma obra em que os grandes temas filosóficos e educacionais se fundem a partir de uma

abordagem arguta e sistemática voltada para a crítica do presente, a fim de mobilizar ações para a construção de uma nova sociedade – a sociedade democrática. Alguns estudiosos o diferenciam de outros pragmatistas considerando-o como um defensor de um certo “instrumentalismo”, no qual não haveria cisão entre pensamento e ação, procurando demonstrar que o pensamento é uma fase indispensável da ação (antecipando discussões posteriores da indissociabilidade entre teoria e prática); assim ele estaria reabilitando o pensamento e não determinando-o em detrimento da prática. Para Dewey a educação apropriada à sociedade democrática é aquela que procura reorganizar a experiência para ampliar seu alcance e dirigir experiências subsequentes. A educação é um laboratório de comprovação das hipóteses de vida que a filosofia vai traçando, portanto, educação e filosofia são indissociáveis. Toda experiência implica pensamento; não se trata apenas de verificação social, mas de percepção consciente das relações de reciprocidade entre indivíduos e entorno. Dessa forma, o professor deve organizar o ambiente escolar de forma que se estabeleçam as condições para que a criança, partindo de suas possibilidades, dirija suas próprias capacidades para um uso social.

TEXTO

Vida e Educação

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados (1980, p. 113).

Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas (1980, p. 113).

Vida, experiência e aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (1980, p. 115).

Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo (1980, p. 116).

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (1980, p. 116).

A vida social, pois, não somente exige, para se *perpetuar*, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação (1980, p. 118).

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto no melhor dos casos, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade (1980, p. 119).

O *treino* é assim uma forma de preliminar e incompleta de educação. A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas (1980, p. 120).

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor (1980, p. 124).

Logo, a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam numa unidade orgânica (1980, p. 124).

Aprender, aliás, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo. É intuitivo que isto vem a significar prolongamento de *plasticidade*, permanência da constante capacidade de renovação do homem (1980, p. 125).

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida (1980, p. 126).

A teoria geral da educação [...] deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedade progressistas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão (1980, p. 127).

Logo, para dirigir o processo educativo devemos saber: 1º) como aprendemos; 2º) como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3º) em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela (1980, p. 127).

A escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocamentos artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida (1980, p. 129).

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. [...] O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. [...] A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que determina e não a disciplina a estudar (1980, p. 140).

“Direção” e “controle” são as palavras mágicas de uma escola; “liberdade” e “iniciativa”, as da outra (1980, p. 141).

Se pudéssemos ou quiséssemos examinar as condições em que sai da escola a maioria dos alunos, acharíamos tão grande essa divisão da atenção e a conseqüente desintegração mental e moral, que seríamos, talvez, levados a deixar de ensinar de puro desgosto (1980, p. 157).

Interesse é, primeiro, qualquer coisa de *ativo* e *propulsivo* – nós *tomamos* interesse, isto é, tomamos impulso, empenhamo-nos ativamente nisto ou naquilo. [...] Em segundo lugar, interesse é *objetivo*. [...] Em terceiro lugar, ainda, o interesse é *pessoal*. Significa que estamos diretamente ligados a alguma coisa que tenha importância para nós (1980, p. 159).

Por outras palavras, ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente (1980, p. 176).

[...] assume-se que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante (2007, p. 11).

É um contra-senso falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas (2007, p. 13-14).

Ser dotado de mente para fazer uma coisa é prever uma possibilidade; é ter um plano para realizar tal coisa; é observar os meios que tornam o plano possível de execução e os obstáculos no caminho - isso se for, de fato, uma mente para fazer alguma coisa e não uma vaga inspiração; é dispor de um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades (2007, p. 16).

Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que contenha as impressões advindas das coisas físicas; é um nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo (2007, p. 17).

Entretanto, uma coisa é usar as conquistas do adulto como contexto para situar e analisar os efeitos da infância e da juventude; outra bem diferente é estabelecer-las como objetivo fixo, sem levar em conta as atividades concretas dos que estão sendo educados (2007, p. 24).

[...] a transformação educacional é necessária para fazer valer por completo e de maneira explícita as mudanças realizadas na vida social (2007, p. 39).

O eu alcança inteligência, na medida em que o conhecimento das coisas está encarnado na vida que o rodeia; o eu não é uma mente separada construindo novos conhecimentos por conta própria (2007, p. 53).

Quando o fator social está ausente, a aprendizagem se torna uma transformação de algum conteúdo apresentado numa consciência simplesmente individual, e não existe uma razão intrínseca para que a transformação dê à predisposição mental e emocional uma orientação mais social (2007, p. 83).

A educação moral na escola praticamente não tem solução quando estabelecemos o desenvolvimento do caráter como um fim supremo e, ao mesmo tempo, tratamos a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento da compreensão, que por necessidade ocupam a maior parte do tempo escolar, como se não tivessem nada a ver com caráter (2007, p. 121).

O conhecimento moral, conscientemente entendido de um modo ou de outro, é o que se aprender e se emprega em uma ocupação que tem um objetivo e envolve a cooperação com outros (2007, p. 125).

[...] todas as qualidades da mente discutidas no tópico sobre o método de aprendizagem são intrinsecamente morais. Mentalidade aberta, perspicácia, sinceridade, amplitude de previsão, minuciosidade, suposição de responsabilidade perante

o desenvolvimento das consequências de ideias aceitas são traços morais [...], sobretudo, em uma sociedade democrática, que tanto depende da disposição pessoal (2007, p. 125).

E o grande perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possível um espírito social penetrante [...] a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica [...]. Em vez de uma escola apartada da vida, como um lugar para aprender lições, temos um grupo social em miniatura, no qual o estudo e o crescimento são incidentes da experiência atual compartilhada. [...] a aprendizagem deveria ser contínua à que transcorre fora dela [...]. Essa alguma coisa em que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como um membro social, de modo que o que ele recebe da convivência com os outros se equilibre com o que ele oferece (2007, p. 127-129).

DEWEY, John. *Vida e educação*. Rio de Janeiro: FNME, 1978.

_____. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

Comentário

Nos títulos das obras há uma constatação que vale destacar e que é reveladora das prioridades de Dewey: ele sempre utiliza, no título, conceitos que considera primordiais, como podemos constatar em *Experiência e Educação*; *Democracia e Educação*; *Experiência e natureza*. A influência da ciência moderna faz surgir em Dewey o pensamento prático e o conceito de experiência. Embora haja esta influência, a experiência para ele tem um significado distinto que no empirismo. Vê a mesma como uma situação primitiva que ainda deve ser purificada, é o próprio conhecimento e não um estado de consciência claro e distinto. Toda experiência é um movimento contínuo; mas para que cresça deve ser orientada.

Segundo Mogilka (2003), suas reflexões servem de base, ainda hoje, para teorias do pensamento social avançado, como a teoria da resistência. Dewey

configurou-se como uma das mais expressivas personalidades políticas e educacionais do século XX e um dos grandes defensores de direitos humanos fundamentais como a liberdade e a democracia que foram se solidificando neste século. Teve presença marcante como crítico do panorama político que viviam os Estados Unidos, sobretudo pela forte influência do Liberalismo. Notabilizou-se com postura incisiva a respeito da liberdade e democracia, concebidas de maneira diversa do que vinham sendo proclamadas no sistema vigente naquele país. Para ele, a liberdade e a democracia são fundamentais na luta por um mundo melhor, mais justo e menos desigual. Sua grande discordância em relação às concepções instaladas, em plena vigência do velho liberalismo, é que a liberdade e a democracia vão muito além dos direitos legalmente constituídos. O velho liberalismo, no seu entendimento, era instrumento de manutenção das desigualdades do capitalismo, que deveria ser submetido à

crítica, pois, não atendia a muitos dos direitos fundamentais do ser humano. Neste contexto a educação assumia papel decisivo como “ferramenta” poderosa a serviço da democracia e do exercício da liberdade.

A escola deve consistir precisamente em um ambiente organizado no qual se fortaleçam as experiências valiosas. “Entender a experiência com a rigorosidade e a propriedade descrita por Dewey implica mais do que aceitar o aluno e sua realidade, é reconhecer a potencialidade do já construído por ele, no sentido de alimentar perspectivas construções e reconstruções” (TOMAZETTI e CARLESSO, 2009, p. 585). A educação apropriada à sociedade democrática é aquela que procura reorganizar a experiência para ampliar seu alcance e dirigir a experiências subsequentes. Dewey defendia uma educação que se nutrisse da experiência e que se projetasse na comunidade. É no âmbito da comunidade que ele situa a democracia, não como uma forma de governo, mas como uma forma de vida e um processo permanente de libertação do intelecto humano. A sociedade democrática educa as pessoas para uma vida associada, na qual o pensamento serve de instrumento da experiência livremente compartilhada. Suas ideias foram semeadas em solo americano e estenderam sua influência além fronteiras.

A escola não pode ser concebida como “preparação”, antecipação da vida e do futuro, ela deve ter como objetivo ensinar a criança a viver no mundo em que se encontra. Para Dewey, o pensar dá ao homem maior capacidade de avaliação, comparação e decisão. Se-

gundo ele, o pensamento consiste em bem mais do que se passa simplesmente dentro da cabeça; implica também uma ação sobre as coisas, uma alteração das condições físicas do meio com o fim de ver se as consequências sofridas suportam, ou corroboram previsões hipotéticas. A escola será o lugar do desenvolvimento de experiências, da vida presente e também da que será preciso projetar a fim de que se manifestem as experiências que os alunos têm e se possibilitem outras novas. Espaço onde se manifestem simplificadas as questões complicadas da sociedade para que as crianças possam se exercitar na superação dos traços negativos existentes e das barreiras sociais que as acompanham. Poderíamos definir como uma aprendizagem da cidadania e do exercício de direitos. “Assim como Dewey procurava motivar as atividades escolares exatamente da mesma maneira que as atividades exteriores à escola, assim também sentia que a atmosfera moral da escola dependia de participação nos mesmos motivos morais que os da vida exterior” (CHÂTEAU, 1978, p. 288). No entendimento de Dewey, a democracia ganha sentido concreto na vida em sociedade, rechaçando qualquer forma de divagação a este respeito e a situa na relação entre os seres humanos. Os discursos sobre democracia provocam práticas antidemocráticas, ela precisa ser vivida nas experiências concretas do convívio humano. Portanto, as escolas precisam ser democráticas enquanto espaços em que as pessoas possam ter a oportunidade de descobrir o que ela significa e como se concretiza.

A democracia é o nome desse processo permanente de libertação da in-

teligência. A construção da democracia só pode ser conseguida a partir da educação e, portanto, é necessário que os sistemas educacionais sejam também democráticos.

A escola democrática requer a modificação completa de todos os pressupostos estruturais que codeterminam essa relação de dependência entre a administração e os professores, e, conseqüentemente, entre estes e os alunos. Um programa ou currículo escolar deve sustentar-se sobre dois eixos fundamentais: a) a escola deve constituir um ambiente particular no qual possam ser realizadas experiências exemplares de vida social; b) a formação democrática requer o confronto do indivíduo com alguns conteúdos específicos.

As crianças são concebidas como sujeitos que possuem uma bagagem cultural, de conhecimentos que deve ser aproveitada. O trabalho da escola passa a ser descoberta, reflexão e experimentação. Os “conteúdos” escolares ressignificados dão o suporte para que as crianças consigam resolver os problemas com que se deparam e exercer sua liberdade para escolher o que consideram mais digno e capaz de contribuir para a expansão de sua vida (experiências). Para ele aprende-se resolvendo problemas do cotidiano para continuar caminhando no seu seio. Construir uma superestrutura de conhecimento sem fundamentá-la solidamente na relação das crianças com o seu meio social é um grande dispêndio de esforço para pouco resultado do ponto de vista educacional.

A crítica de Dewey à escola tradicional se dava por considerar a submissão e a obediência como virtudes

maiores da escola em detrimento da iniciativa e independência. O fim da educação é ajudar a criança a resolver os problemas suscitados pelos contatos correntes, com o meio físico e com o meio social. Para ele uma das maiores lacunas da pedagogia de seu tempo era a separação entre o saber e o fazer e a preocupação excessiva com a aquisição de conhecimentos (resultado), quando a tarefa educativa deveria preocupar-se com o processo em si enquanto forma de vida e oportunidade de construção e ressignificação da experiência vivida.

Dewey entendia que a extensão da democracia ao local de trabalho e convívio (escola) consistia na possibilidade efetiva de determinar as condições e os fins do próprio. Assim, era preciso que o trabalho dos professores na escola fosse organizado segundo os mesmos princípios que os dos alunos: organização social cooperativa, associação e intercâmbio, em vez de supervisão e preparação técnica e reuniões semanais entre todos os professores para discutir seu trabalho.

Ao trabalhar em grupo a criança era estimulada a desenvolver o sentimento de cooperação e de trabalhar para a comunidade, onde a ordem e a disciplina se desenvolviam não a partir de uma determinação do mestre, mas a partir do respeito próprio da criança pelo trabalho que efetuava, e da consciência que tomava, dos direitos dos outros indivíduos empenhados em outras partes da tarefa comum. Uma pedagogia em que o educador impõe os fins da ação educativa sem o consentimento da criança é inconcebível, pois, priva-o do exercício de previsão, ou de inteligência, guiando o que ele faz.

Dewey deixa suas ideias para que pensemos sobre elas e sua viabilidade como exercício no meio social a que pertencemos, já que não foram aproveitadas ou, quem sabe, intencionalmente deixadas de lado. Expressões como salas e aula abertas, currículo social, linguagem total, aprendizagem cooperativa e outras têm sido resgatadas por alguns pensadores contemporâneos, quem sabe elas não nos convidam a uma “releitura” de Dewey à luz da realidade contemporânea.

Referências bibliográficas

CHÂTEAU, Jean. *Os Grandes pedagogistas*. São Paulo: Nacional, 1978.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Rio de Janeiro: FNME, 1978.

_____. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da Vida Moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

_____. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 119, 2003.

SEBARROJA, Jaume Carbonell (Org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOMAZETTI, E. M. e CARLESSO, D. John Dewey e a educação cômica: “reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea. *Revista Educação*. Santa Maria/RS: UFSM, v. 34, nº3, sete./dez., 2009.

HANS-GEORG GADAMER

Luiz Rohden

Professor e Doutor do Curso e do Programa de
Pós-Graduação em Filosofia da UNISINOS.
Pesquisador do CNPq.

Apresentação

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), conhecido como *Sócrates contemporâneo*, faz parte de uma fecunda geração de filósofos alemães que se formou e amadureceu no período das duas grandes guerras mundiais do século XX! A gênese de sua concepção de hermenêutica estende-se ao clima eufórico marcado pelos progressos tecnológicos [telefone, carro, eletricidade, avião], por um lado e, por outro, pelos corolários catastróficos vinculados aos avanços da técnica simbolizados no afundamento do Titanic, guerras mundiais e situação caótica da Europa. É nesse ambiente paradoxal entre endeusamento e demonização da técnica que Gadamer erigiu sua concepção de hermenêutica filosófica tramada pelo diálogo com ciência moderna, cultura, arte, religião, literatura, educação... Sua apropriação da tradição

dialética, filosofia prática, fenomenologia e da filosofia existencial, atesta sua sensibilidade em relação à história ao mesmo tempo em que nos aponta um caminho filosófico que respeita e se abre ao outro, o diferente, no processo filosófico. Foi com a obra *Verdade e Método. Esboços fundamentais de uma Hermenêutica filosófica* que se fez mundialmente conhecido. Publicada em 1960, ela o converteu no fundador de “uma corrente de pensamento que põe a compreensão e a interpretação no centro da reflexão filosófica, para além dos âmbitos que tradicionalmente haviam sido designados à hermenêutica”. Exerceu atividades de docência em Marburgo, Kiel, Leipzig, Frankfurt do Meno e, de 1949 – quando sucedeu Karl Jaspers –, até que se aposentou em 1968, em Heidelberg.

TEXTO

Incapacidade para o diálogo

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar téc-

nico-científico? [...] Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública? [...] A capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo. Mesmo que a linguagem possa ser codificada e encontrar uma relativa fixação no dicionário, na gramática, na literatura, sua vitalidade própria, seu amadurecimento e renovação, sua deterioração e depuramento até as elevadas formas estilísticas da arte literária, tudo isso vive do intercâmbio vivo entre os seus interlocutores. A linguagem apenas se dá no diálogo. A função que o diálogo exerce entre os homens é, porém, muito diversificada. [...] A questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente. [...] Ao telefone quase não é possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar e diálogo. Também não é possível a experiência da aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida. [...] Refiro-me aos carismáticos do diálogo que mudaram o mundo: Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates. [...] Quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo. [...] O próprio Platão não comunicou sua filosofia simplesmente em diálogos escritos em reconhecimento ao mestre do diálogo, Sócrates. Viu ali um princípio da verdade, segundo o qual a palavra só encontra confirmação pela recepção e aprovação do outro e que o pensamento que não viesse acompanhado do pensamento do outro seria inconseqüente e sem força vinculante. [...] Assim, o diálogo com os outros, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou seus mal-entendidos, representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível comunidade a que nos convida a razão. Poderíamos imaginar toda uma filosofia do diálogo, partindo dessas experiências: o ponto de vista intransferível do indivíduo, onde se espelha a totalidade do mundo, e a totalidade do mundo que se apresenta nos pontos de vista individuais de todos os outros como um e o mesmo. [...] *[Diversos autores]* uniram-se na convicção de que o caminho da verdade passa pelo diálogo. O que é um diálogo? De certo com isso pensamos num processo entre pessoas que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo ... que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro.

[...] O diálogo entre professor e alunos é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo, e aqueles carismáticos do diálogo de quem falamos acima são todos mestres e professores que ensinam seus discípulos ou alunos através do diálogo. Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina se comunicando com seus alunos. [...] Quando logra êxito, o diálogo produz também aqui um equilíbrio, e essa é sua verdadeira definição. [...] Por certo, também aqui a pressuposição básica é a de que se saiba ver o outro como outro. [...] Para se poder dialogar é preciso saber ouvir. O encontro com o outro eleva-se assim acima da própria limitação, mesmo onde o que está em questão são apenas dólares ou interesses de poder. [...] Nesse sentido, ‘incapacidade para dialogar’, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. [...] A incapacidade para ouvir é um fenômeno tão conhecido que não é preciso imaginar outros indivíduos que possuíssem essa incapacidade em grau especial. [...] Só pode fazer ouvidos de mercador ou ouvir erroneamente quem está constantemente apenas ouvindo a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, que já não consegue ouvir o outro. Insisto que, em maior ou menor grau, esse é um traço essencial de todos nós. Apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade.

Historik und Sprache – eine Antwort

Meu próprio esboço hermenêutico, segundo seu objetivo filosófico básico, não diverge muito da convicção de que somente no diálogo chegamos às coisas. Somente quando nos expomos à possível concepção oposta, temos chances de ultrapassar a estreiteza de nossos próprios preconceitos (1987, p. 30).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002, p. 242-252.

_____. *Historik und Sprache – eine Antwort*. In: *Hermeneutik und Historik*. Koselleck, R., Gadamer, H-G., (org.). Heildelberg: Winter, 1987, p. 29-36.

Comentário

Embora Gadamer não tenha escritos específicos sobre o tema dos direitos humanos, é clara e coerente sua defesa e sua promoção estampadas e disseminadas no seio dos seus textos ao caracterizar a hermenêutica filosófica enquanto um projeto dialético-dialógico, uma filosofia prática, criadora de pontes entre as realidades ao modo das atividades do deus Hermes. A promoção e defesa da dignidade humana explicita-se, no *Sócrates contemporâneo*, por palavras e obras.

Por palavras, na medida em que, à luz e exemplo dos textos supracitados, ele justifica e sustenta um caminho filosófico em que o eu e o outro são colocados em jogo sem que um tenha supremacia sobre o outro ou um dos polos seja anulado. Diante da absolutização do *cogito*, na esteira das filosofias do diálogo, sustentou que a alma da hermenêutica filosófica reside justamente na “possibilidade de que o outro possa ter razão...”. A razão não tem dono nem lado e seu exercício possibilita que o eu e o outro sejam postos em questão e instigados a revisar seus pontos de vista em função de uma vida digna de ser vivida sob a regência da *phrônesis*. Ditaduras e totalitarismos não aventam sequer a possibilidade de que o outro possa ter razão. Sabemos que os tiranos caracterizam-se por sua incapacidade para o diálogo e só ouvem o que querem ouvir e só olham o que querem ver.

A proposta filosófico-dialógico de Gadamer, que estende suas raízes nos diálogos platônicos, estrutura-se sobre um conjunto de *traços, exigências e corolários* cujos desdobramentos impli-

cam a promoção e a defesa dos direitos humanos. O modelo estrutural do diálogo da hermenêutica filosófica pauta-se pela procura de uma compreensão o mais universal possível dos fatos, acontecimentos e pessoas. Dotado de logos, o ser humano realiza-se plenamente no exercício de sua capacidade linguística pelo diálogo. Esse é tecido por um conjunto de *exigências* que lhe são intrínsecas como: capacidade e exercício de acolhida e abertura à palavra do outro; disponibilidade de encontrar-se consigo mesmo e com o outro enquanto ele acontece; assumir os riscos próprios e imprevistos da sua dinâmica própria; deixar o outro [pessoa ou mundo] manifestar-se em seu ser sem classificá-lo *a priori* a partir de um olhar reducionista; enfim, todas estas exigências estão contidas, de certa forma, na exigência ontológica do diálogo, a saber, “para se poder dialogar é preciso saber ouvir” o que supõe uma espécie de sensibilidade e solidariedade à voz e à vez do outro, ou seja, um compromisso real com sua palavra, ações e vida. Não é, pois, por acaso que esta exigência constitua, para Gadamer, a expressão da “verdadeira elevação do homem à sua humanidade”. Partindo do pressuposto de que o exercício dialógico – a espinha dorsal da hermenêutica gadameriana – nos possibilita, efetivamente, auscultar as *coisas mesmas* [pessoas, mundo, etc...] e a exposição ao outro lado [concepções, percepções, visões, etc...] é que nos permite, em última análise, “ultrapassar a estreiteza de nossos preconceitos” e inclusive, quando necessário, retificá-los. Além disso, o acontecer do diálogo transtorna e transforma seus envolvidos de maneira que deixa “uma marca”,

pois “possui uma força transformadora” onde os horizontes são alargados e, conseqüentemente, a práxis dos seus envolvidos é expandida. Outro corolário, implicado no anterior, é que os parceiros do diálogo tem sua individualidade expandida e experienciam a “possível comunidade que nos convida a razão” o que nos mostra que sua efetivação “possui uma grande proximidade com a amizade”.

Por suas obras, embora não seja considerado um militante político em sentido estrito, sua prática situa-o ao lado daqueles promovem a vida feliz e justa. Com razão, tem-se caracterizado sua hermenêutica como uma postura diante do mundo; postura de abertura, de tolerância, de respeito ao outro, ao diferente, o que não significa passividade ou conformismo, pois, justificar que o outro ‘possa ter razão’ não implica ainda afirmar que ele a tenha efetivamente, mas exige despojamento de vaidades que perfazem todo tipo de totalitarismo. Diante disso, foi exemplar sua postura na medida em que, mesmo vivendo sob o regime nazista, não vendeu sua alma, pois “nunca se identificou com o *Führer*, o partido, suas instituições ou sua ideologia”. Sabemos que não deixou de cultivar amizades com judeus o que, aliás, conforme ele mesmo nos relatou, o salvou ‘daquela ilusão’. Junto disso, ao longo de toda sua longa vida, manteve um diálogo constante com diferentes áreas do conhecimento, culturas e religiões o que corrobora seu projeto filosófico.

Enfim, com Gadamer é possível contribuir na promoção e defesa dos direitos humanos, uma vez que ela justifica um modelo de jogo no qual seus

partícipes procuram jogar o jogo de relações cooperativas, construtivas, tolerantes. Ele se constitui num jogo circular virtuoso entre unidade e diferença, interesses pessoais e sociais, o particular e o universal de modo que instaura argumentos e fundamenta uma vida digna de ser vivida em sua plenitude.

Referências complementares

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder, 1996.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Vol. I-V. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007-2008.

_____. Educação é educar-se. Revista *Educação Unisinos*, v. 5, n. 8, p. 13-28, 2001.

_____. *Hans-Georg Gadamer. Hermenêutica de la Modernidade. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Minima Trotta, 2004.

GRONDIN, Jean. *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*. Barcelona : Herder, 2000.

LABASTIDA, Francisco Fernández. *Entrevista: Gadamer, el filósofo constructor de puentes*. Labastida. In: <www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26009.html?kc=LJEBQ1>.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica enquanto diálogo, linguagem e ontologia*. In *Hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002, p. 177-292.

MARTIN HEIDEGGER

Iltoomar Siviero

Doutorando em Filosofia pela UNISINOS, professor do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos. Sócio da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

Martin Heidegger nasceu em Messkirch em 1889 e morreu em 1976 em Freiburg-im-Breisgau. Foi influenciado pela formação filosófica centrada no pensamento fenomenológico de Edmundo Husserl, do qual se tornou sucessor na cátedra acadêmica em Freiburg, tornando-se um grande e notável filósofo do século XX. A partir do método fenomenológico, que reivindica o retorno às coisas mesmas, Heidegger lançou as bases para a fundamentação de uma nova corrente de pensamento designada Existencialismo, decisiva na formação de muitos filósofos da década de 1920 (Hannah Arendt, Hans Jonas, Hans-Georg Gadamer, Emmanuel Levinas, entre outros). Além de autor de muitas de obras filosóficas, sua escrita é marcante e decisiva, a ponto de es-

tabelecer uma guinada paradigmática no modo de abordagem das questões metafísicas. Sua obra *Sein un Zeit* (Ser e Tempo), obra publicada em 1927, é um acerto de contas com a tradição do pensamento ocidental que esquecera a grande questão: *do sentido do ser*. Nesta obra reside o suprassumo da sua filosofia e a abertura para uma nova compreensão em torno do ser humano, o *Da-sein* (como expressão do ser-aí, ou, do ser na condição sendo, ser-no-mundo), marcado pela emergência da temporalidade, faticidade, experiência, historicidade, finitude, fenomenologia, hermenêutica, temas fundamentais para a reflexão da condição humana aberta, inapreensível e inacabada, essenciais para a educação em direitos humanos.

TEXTO

Embora nosso tempo se arrogue o processo de afirmar novamente a ‘metafísica’, a questão aqui evocada [*do sentido do ser*] caiu no esquecimento. E, não obstante, nós nos consideramos dispensados dos esforços para desenvolver novamente uma luta gigantesca em torno das coisas. A questão referida não é na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer como *questão temática de uma real investigação*. O que ambos conquis-

taram manteve-se, em muitas distorções e ‘recauchutagens’, até a lógica de Hegel. E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, encontra-se, de há muito, trivializado.

E não só isso. No solo da arrancada grega para interpretar o ser, formou-se um dogma que não apenas declara supérflua a questão sobre o sentido do ser como lhe sanciona a falta. Pois se diz: ‘ser’ é o conceito mais universal e o mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal e, por isso, indefinível prescinde de definição. Todo mundo o emprega constantemente e também compreende o que ele, cada vez, pretende designar. Assim o que, encoberto, inquietava o filosofar antigo e se mantinha inquietante, transformou-se em evidência meridiana, a ponto de acusar quem ainda levantasse a questão de cometer um erro metodológico (p. 27).

Deve-se colocar a questão do sentido do ser. Trata-se de uma ou até da questão fundamental. Seu questionamento necessita, portanto, de uma transparência conveniente. Por isso, é preciso que se discuta brevemente o que pertence a um questionamento para, então, a partir daí, se poder mostrar a questão do ser como uma questão *privilegiada*.

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado uma direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é. A procura ciente pode transformar-se em ‘investigação’ se o que se questiona for determinado de maneira libertadora [...] (p. 30).

[...] Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Esse ente que cada um de nós possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo presença. A colocação explícita e transparente da questão sobre o sentido do ser requer uma explicação prévia e adequada de um ente (pre-sença) no tocante a seu ser (p. 33).

O questionamento, porém – a ontologia no sentido mais amplo, independente das correntes e tendências ontológicas –, necessita de um fio condutor. Sem dúvida, o questionamento ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas das ciências positivas. No entanto, permanecerá ingênuo e opaco, se as suas investigações sobre o ser dos entes deixarem sem discussão o sentido do ser em geral. Assim, a tarefa ontológica de uma genealogia dos diversos modos possíveis de ser, que não se deve construir de uma maneira dedutiva, exige uma compreensão prévia do ‘que propriamente entendemos pela expressão ‘ser’ (p. 37).

A pre-sença não é apenas um ente que ocorre entre outros entes. Ao contrário, do ponto de vista ôntico ela se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, *estar em jogo* seu próprio ser. Mas também pertence a essa constituição de ser da pre-sença a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Isto significa, explicitamente e de alguma maneira, que a pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se

lhe abra a manifeste com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença.* O privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela mesma ontológica (p. 38).

Em consequência, a pre-sença possui um primado múltiplo frente a todos os outros entes: o primeiro é um primado *ôntico*: a pre-sença é um ente determinado em seu ser pela existência. O segundo é um primado *ontológico*: com base em sua determinação da existência, a presença é em si mesma ‘ontológica’. Pertence à presença, de maneira igualmente originária, e enquanto constitutivo da compreensão da existência, uma compreensão do ser de todos os entes que não possuem o modo de ser da pre-sença. A pre-sença tem, por conseguinte, um terceiro primado que é a condição ôntico-ontológica da possibilidade de todas as ontologias. Desse modo, a presença se mostra como um ente que, ontologicamente, deve ser o primeiro interrogado, antes de qualquer outro (p. 40).

Uma última análise da pre-sença constitui, portanto, o primeiro desafio no questionamento da questão do ser. Assim, torna-se premente o problema de como se deve alcançar e garantir a via de acesso à pre-sença. Negativamente: na construção da pre-sença, não se deve aplicar, de maneira dogmática, uma ideia qualquer de ser e realidade por mais ‘evidente’ que seja. Nem se deve impor à pre-sença ‘categorias’ delineadas por aquela ideia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a presença em sua *cotidianidade* mediana, tal como ela é *antes de tudo e na maioria das vezes*. Da *cotidianidade*, não se deve extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas sim estruturas essenciais. Essenciais são aquelas estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser de fato da pre-sença. Como referência à constituição fundamental da *cotidianidade* da pre-sença, poder-se-á, então, alcançar um esclarecimento preparatório do ser desse ente (p. 44).

A questão do ser só receberá uma concretização verdadeira quando se fizer a destruição da tradição ontologicamente. É nela que a questão do ser haverá de provar cabalmente que a questão sobre o sentido do ser é incontornável, demonstrando, assim, o sentido em se falar de uma ‘repetição’ dessa questão.

Toda investigação nesse campo em que a ‘própria coisa se acha profundamente envolta em densas trevas’ deve resguardar-se de um exagero em seus resultados. Isso porque uma tal investigação força continuamente a si mesma a abrir um horizonte ainda mais universal e originário a partir do qual se possa haurir uma resposta à questão sobre o que significa ‘ser’. Só se poderá discutir com seriedade e com resultados positivos essa possibilidade depois de se ter redespertado o interesse pela questão do ser e de se ter alcançado o campo da discussão (p. 56).

HEIDEGGER, Martin. Introdução. *Ser e Tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

Comentário

As passagens citadas da obra fundamental de Heidegger, *Ser e Tempo*, caracterizam, na nossa avaliação, os elementos nucleares do seu pensamento e a base para a discussão da Educação em Direitos Humanos (embora não era essa a sua questão de problematização), pois elas permitem que no levantamento da questão do sentido do ser, centralmente, se problematize o modo de ser do ser humano. Portanto e com o perdão da redundância, faz sentido perguntar pelo sentido do ser.

As passagens permitem duas inflexões: um acerto de contas com a tradição metafísica pelo abandono à questão essencial – o sentido do ser – e outra, como desdobramento dessa questão, a explicação da pre-sença que une as dimensões ônticas e ontológicas do ser.

A primeira inflexão apresenta-se de modo contundente, radical, profunda: a metafísica velou o sentido do ser ao esquecimento. Essa é, para Heidegger, a grande questão a ser enfrentada pela filosofia. É a questão da filosofia, introduzida por Platão e Aristóteles e abandonada pela tradição. Todas as tentativas de respostas a essa questão foram sempre muito levianas, nunca chegaram ao cerne e profundidade exigidas no modo de compreensão do ser. As respostas devem ir além de prescrições de cunho objetivo, físico, envoltas nas determinações ônticas. Tal problematização passou a ficar mais evidente tomando por base o conceito de ser humano, objeto de reflexão no pensamento dos seguidores de Heidegger. Do mesmo modo que a pergunta pelo sentido do ser, a pergunta pelo sentido

de ser do ser humano soa vazia, estranha, no dizer do nosso tempo “nada interessante”. Distintamente é a pergunta pelas características que compõem o ser humano, pois, imediatamente, muitas ciências dão cabo da resposta, destacando: é feito de pele e osso, envolto em sentimentos, pertencente a uma cor, raça, sexo, religião, nacionalidade, enfim, são expressões que caracterizam o “óbvio”. O ser humano é aquilo que nele se vê e/ou que se convencionou dele dizer. Todavia, em torno do “óbvio” sustentam-se posições que fundamentam o velho debate entre natureza humana *versus* condição humana. Por intermédio de posições “óbvias”, afirma-se que certos homens e mulheres dessa raça, daquela religião, daquela nacionalidade, “devem” fazer e se submeter a certas coisas, práticas, porque é natural que assim seja. É “óbvio” que os direitos humanos devem ser para os humanos direitos, afirma-se! Assim se diz, assim se vive, assim se sustentam posições amparadas no “óbvio”, muitas vezes revestida de velamento. Mas por detrás do “óbvio”, há muitos aspectos a considerar e que caracterizam a singularidade, a especificidade de cada ser humano, traços essenciais da condição humana, fundamental para a afirmação do sujeito. Em tais dimensões não temos respostas determinadas, fechadas, acabadas. Heidegger chama atenção a esse respeito e diz: “‘Ser’ é o conceito ‘mais universal’ [...]. O conceito de ‘ser’ é indefinível [...]. O ‘ser’ é o conceito evidente por si mesmo [...]” (HEIDEGGER, 1988, p. 28-30). Mas isso não significa que a questão seja obscura e sem direção, embora a carga de pre-conceitos e matriz tecnicista assim tente

concebê-la. Para Heidegger, “repetir a questão do ser significa, pois, elaborar primeiro, de maneira suficiente, a colocação da questão” (HEIDEGGER, 1988, p. 30). O que isso significa? Do ponto de vista da Educação em Direitos Humanos, significa problematizar, questionar, aprofundar o sentido de ser do ser humano. Este é o ponto central que a reflexão heideggeriana nos permite fazer na possível relação com a Educação em Direitos Humanos. Nós não somos um dado acabado, o mundo não é um dado acabado.

A este respeito, na apresentação de *Ser e Tempo*, Emmanuel Carneiro Leão, diz: “Sempre que procuramos responder esta pergunta [*Mas qual é o sentido do ser?*] dando uma resposta direta e cabal do ser; sempre nos esforçamos por apreender-lhe o sentido, dentro de uma determinação imediata e exaustiva de seu uso e de sua significação. Mas todas estas tentativas de esforços terminam num fracasso. Por isso tentamos sempre de novo, buscando caminhos indiretos através da filosofia, da ciência, da arte, da religião, ou mediante as ordens do conhecimento com seus modelos, da ação com seus padrões, e no sentimento com suas vivências. E fracassamos de novo. É que o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo. Também não pode ser comparado com algo que tivesse condições de determiná-lo positivamente em seu sentido. O ser é algo derradeiro e último que subsiste em seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido”

(p. 13). Assim como o sentido do ser o é, nós também o somos: inapreensíveis, fugidios. Quanto mais tentamos nos aproximar do alcance último do que é o ser, mais ele nos foge. Daí que o caminho para a sua revelação é a abertura, a escuta, a manifestação da sua presença que está além da dimensão ôntica, isto é, do dado, do fato em si, da caracterização externa das coisas que se nos apresentam. A manifestação da presença é em si mesma ontológica, objeto da segunda inflexão acerca da questão sobre o sentido do ser.

Na discussão da presença, Heidegger não abandona a dimensão ôntica em favor da ontológica. A dimensão ôntica também é parte da presença, mas ela não é simples caracterização física das coisas. O primado ôntico da presença chama-se existência e o primado ontológico trata de atuar sobre a existência e nela mostrar seu sentido mais profundo, próprio, originário, único, possibilitando que se veja na presença mais que um simples dado, mais que o “óbvio”. Todavia, de nada adianta uma bela argumentação que traduz o sentido da presença sem a sua existência. Daí que o terceiro primado da presença deve ser ôntico-ontológico, a possibilidade das possibilidades. Emmanuel Carneiro Leão, na apresentação de *Ser e Tempo*, traduziu isso com grande maestria, dizendo: “É que o homem só se realiza na presença. Presença é uma abertura que se fecha e, ao se fechar, abre-se para a identidade e a diferença na medida e toda vez que o homem se conquista e assume o ofício de ser, quer num encontro, que num desencontro, com tudo o que ele é e não é, que tem e não tem. É esta a presença que joga

originariamente nosso ser no mundo. Mas ser no mundo não quer dizer que o homem se acha no meio da natureza, ao lado de árvores, animais e coisas e outros homens. Ser-no-mundo é uma estrutura de realização. Por sua dinâmica, o homem está sempre superando os limites entre o dentro e o fora. Por sua força tudo se compreende numa conjuntura de referências. Por sua integração, instala-se a identidade e a diferença no ser quando, teórica ou praticamente, se diz que o homem não é uma coisa simplesmente dada nem uma engrenagem numa máquina e nem uma ilha num oceano” (p. 20).

Em termos de Educação em Direitos Humanos, significa, em primeiro lugar, garantir a condição de existência. Só isso já daria muito que falar, considerando que ela não é “um acho que” ou “imagino que”, é vivência no mundo, encarnação histórica. Em segundo lugar, que o modo de ser da existência não prescindia daquilo que é parte constitutiva de si mesma, como ela é, assim como é, sem querer que seja do jeito que outros querem ou dizem que seja. A existência no sentido único, próprio, singular, de cada um, de cada povo, de cada raça, de cada religião, movido por suas inquietações, próprias da condição humana ou do *dasein* heideggeriano, isto é, como ser-aí, jogado, sempre aberto ao mundo. Em terceiro lugar, que cada modo de ser, em sentido único, não seja mera fantasia, mas sentido vivido, no agora, na história. Em grande medida, significa defender a necessária relação entre existência e sentido. Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, de nada vale um sem o outro, o que permite e exige a constan-

te busca e abertura pela sua realização. Isso não é tarefa fácil e se, no dizer de Heidegger, a questão do sentido do ser só receberá uma concretização verdadeira quando se fizer a destruição da tradição ontológica, convém que se movam esforços para tal em vista de abrir um horizonte ainda mais universal e originário à educação a partir do qual se possa haurir uma resposta à questão sobre o que significa ‘ser’. Para concluir, reporto-me a bela passagem do Ernildo Stein que diz: “Com algumas constantes: *destruição, velamento, viravolta (kehre), história do ser, etc.*, o filósofo traz a perspectiva da perspectiva e com ela pretende destruir, desmascarar e criticar a construção que parecia indepassável. Este procedimento anamórfico de Heidegger pode abrir uma nova perspectiva e trazer à luz pressupostos jamais questionados (STEIN, 2002, p. 461).

Referências complementares

DUARTE, André. *Vidas em Risco*. Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Apresentação. In: HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo (Parte I)*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 11-22.

SOUZA, Ricardo Timm; OLIVEIRA, Nythamar de Oliveira (Orgs). *Fenomenologia Hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre Ser e Tempo* (Martin Heidegger). Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Tarefas da desconstrução – anamorfose e profundidade – as ilusões da interpretação na obra de Heidegger. In: SOUZA, Ricardo Timm; OLIVEIRA, Nythamar de Oliveira (Orgs). *Fenomenologia Hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 451-463.

GEORG W. F. HEGEL

João Alberto Wohlfart

Doutor em Filosofia pela PUCRS,
Diretor geral da FABE e professor
de filosofia no IFIBE.

Apresentação

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu no dia 27 de agosto de 1770 na cidade alemã de Stuttgart. Em 1788 ingressa na Fundação Teológica de Tübingen (Stift) como seminarista luterano e estudante de teologia protestante. Pouco afoito à carreira eclesiástica e sacerdotal, abandona o seminário e passa a executar o cargo de preceptor (professor particular) em casa de famílias nobres de Berna e Frankfurt. Deste período datam manuscritos de temáticas variadas como religião, filosofia, pedagogia, política etc. postumamente publicados sob o título Escritos teológicos da juventude de Hegel (Hegels theologische Jugendschriften). Em 1801 foi chamada para a Universidade de Iena onde alcança o título de livre docente e escreve os primeiros textos filosóficos sobre Lógica, Metafísica, Filosofia da Natureza e Filosofia do Espírito. Na mesma cidade redige a sua primeira obra sistemática intitulada Fenomenologia do Espírito (*Phänomenologie des Geistes*) publicada no ano de 1807. Na sequência é nomeado reitor e professor de filosofia do Ginásio Real de Nürnberg onde permanece até 1816. Nestes anos ministra cursos

para os alunos daquele ginásio cujos manuscritos são postumamente publicados sob o nome de Propedêutica Filosófica. Neste período (1812) publica os dois primeiros volumes da Grande Lógica intitulada *Ciência da Lógica* (Lógica do ser e Lógica da Essência), e em 1817 publica o terceiro volume da mesma obra sob o título de Lógica do conceito. No mesmo ano ingressa como professor na Universidade de Heidelberg onde redige um compêndio de seu sistema filosófico sob o título de *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, obra filosófica mais sistemática dos tempos modernos e uma das mais importantes de toda a História da Filosofia. Em 1818 é chamada para a Universidade de Berlin onde exerceu intenso magistério em base aos próprios manuscritos sobre História da Filosofia, Filosofia da História, Filosofia da Religião e Estética. Estes textos forma elaborados pelo próprio Hegel e transcritos pelos discípulos de onde resultou uma vasta obra postumamente publicada sob forma de lições e que integra a obra completa do filósofo.

TEXTO

O domínio do direito é o espírito em geral, e sua base própria e ponto de partida é a vontade livre, de sorte a liberdade constitui a sua substância e a sua determinação; o sistema do direito é o reino da liberdade realizada, o mundo do espírito que se manifesta como uma segunda natureza a partir de si mesmo (Rph, § 4).

A atividade da vontade, suprimindo a contradição entre subjetividade e objetividade, conduzindo seus fins desde um a outro pólo e permanecendo em si, ainda que na objetividade, constitui – exceto no domínio da modalidade formal da consciência (§ 8) em que a objetividade é apenas realidade imediata – o desenvolvimento essencial do conteúdo substancial da idéia (§ 21). Neste desenvolvimento, o conceito determina a idéia, no início ela mesma abstrata, como a totalidade de seu sistema que, como substância independente tanto da antítese de um fim meramente subjetivo como de sua realização, permanece idêntica em ambas as formas (Rph, § 28).

Nesta identidade da verdade universal e da particular, coincidem o dever e o direito e, no plano moral objetivo, tem o homem deveres na medida em que tem direitos, e direitos na medida em que tem direitos (Rph, § 155).

O direito que os indivíduos têm de estarem subjetivamente destinados à liberdade satisfaz-se quando eles pertencem a uma realidade moral objetiva, pois é nesta objetividade que reside a verdade da certeza da sua liberdade e nesta realidade moral possuem eles realmente a sua essência própria, a sua íntima universalidade (Rph, § 153).

É o Estado a realidade da liberdade concreta. A liberdade concreta consiste em a individualidade pessoal, com os seus particulares, de tal modo possuir o seu pleno desenvolvimento e o reconhecimento dos seus próprios direitos (nos sistemas da família e da sociedade civil) que, em parte, se integram por si mesmos no interesse universal e, em parte, consciente e voluntariamente como seu particular espírito substancial, agindo para ele como o seu fim último. Disto provém que nem o universal tem valor e é realizado sem o interesse, a consciência e a vontade particulares, nem os indivíduos vivem como pessoas privadas unicamente orientadas pelo seu interesse e sem relação com a vontade universal; deste fim são conscientes em sua atividade individual. O princípio dos Estados modernos tem esta imensa força e profundidade: permite que o sujeito da subjetividade alcance a extrema autonomia da particularidade pessoal ao mesmo tempo que o reconduz à unidade substancial, mantendo assim esta unidade no seu próprio princípio (Rph, § 260).

A Constituição é racional na medida em que o Estado determina e diferencia em si sua atividade de acordo com a natureza do conceito, de maneira tal que cada um dos poderes é em si mesmo a totalidade, porque contém em si a atividade dos outros momentos e porque, ao expressar estes, a diferença do conceito se mantém em sua idealidade e constituem um único todo individual (Rph, § 272).

A liberdade subjetiva, formal, pela qual os indivíduos têm enquanto tais seus próprios juízos, opiniões e conselhos, e os expressam, se manifesta no conjunto que

se denomina *opinião pública*. Nela se encontram o universal por si, o substancial e verdadeiro, com seu oposto, com o peculiar e particular do opinar da multidão; esta existência é, portanto, a presente contradição consigo mesma, o conhecimento como fenômeno, a essencialidade que se apresenta ao mesmo tempo imediatamente e como inessencialidade (Rph, § 316).

HEGEL, Georg W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Trad. de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone Editora, 1997. (Rph).

Comentário

A *Filosofia do Direito*, de Hegel, é uma obra filosófica que trata da liberdade humana e do seu respectivo desdobramento nas instituições sociais juridicamente estabelecidas. O conceito hegeliano de liberdade desenvolvido em toda a sua obra, particularmente na *Filosofia do Direito*, insere-se no contexto moderno da filosofia cuja problemática fundamental é a liberdade. A presente obra deve ser situada no contexto da crítica ao conceito kantiano de liberdade restringido à forma, com a exclusão de todo o conteúdo. Se a liberdade kantiana se concentra na sua autonomia e incondicionalidade, com a exclusão da razão empiricamente condicionada, o conceito hegeliano de liberdade amplia-se sistematicamente com a inclusão do conteúdo. A *Filosofia do Direito* trata da forma da liberdade como princípio organizador e fio condutor que perpassa toda a estrutura da obra. Trata, igualmente, do conteúdo da liberdade nas instituições sociais (família, sociedade civil, Estado) sistematicamente organizadas.

A *Filosofia do Direito* não estabelece uma lógica inspirada na sequência histórica de suas determinações. Este tipo de organização teria como con-

sequência a anterioridade histórica e cronológica da sociedade civil sobre o Estado, quando, na verdade, aquela surgiu com o advento da sociedade capitalista moderna. A *Filosofia do Direito* expõe uma série de configurações de liberdade identificadas com as instituições sociais estruturadoras do modelo de sociabilidade moderna. O critério de organização interna da obra é estritamente sistemático e dialético, com uma lógica interna cujas formas de liberdade mais abstratas e mais pobres estão no começo da obra que evolui metodicamente para determinações mais ricas, mais concretas e mais verdadeiramente universais. Uma analogia com a liberdade e a cidadania do indivíduo concreto, ele é proprietário no direito abstrato, é membro da família na família, é cidadão na sociedade civil e no Estado.

A *Filosofia do Direito* começa com as determinações mais simples de liberdade. A primeira delas é denominada por Hegel de direito abstrato, a mais elementar forma de liberdade na qual o sujeito se relaciona com um objeto de sua propriedade ou uso, simplicidade da qual a sociedade é abstraída e não faz parte. O direito abstrato ainda é completado com a alienação da propriedade, o contrato entre duas pessoas em função do uso de uma coisa e as

consequências jurídicas com a violação de um direito vinculado à esta determinação primeira de liberdade. Uma segunda determinação da liberdade é a moralidade subjetiva radicada na autodeterminação da subjetividade enquanto resultado da passagem da exterioridade e imediaticidade das relações de troca na interioridade da vontade e do pensamento. Dada a insuficiência da subjetividade que Hegel tenta superar e aprofundar em toda a sua obra, a mesma se realiza concretamente nas instituições da família, da sociedade civil e do Estado acima já citados. As instituições sociais são formas diferenciadas desdobramento e de efetivação de um mesmo princípio de liberdade cuja inteligibilidade ético-política está diretamente condicionada a esta efetivação. A família aparece como eticidade imediata ligada às relações de amor intrafamiliares entre pais e filhos e esposo e esposa. A sociedade civil está baseada na forma da pessoa concreta que conquista a sua maioria e na forma da universalidade caracterizada pela gigantesca estrutura material da sociedade. O Estado aparece como a síntese concreta entre a família e a sociedade civil na universalidade concreta da subjetividade do amor patriótico e da objetividade da estrutura política e organizativa do mesmo. O Estado é resultado da síntese entre a individualidade subjetiva das liberdades individuais e da substancialidade coletiva na compenetração do individual e do substancial, na universalização das subjetividades individuais e na subjetivação e singularização da universalidade enquanto liberdades individuais efetivas.

A visão hegeliana de direito não diz respeito ao conjunto de leis de uma nação que asseguram direitos aos cidadãos. O direito não trata de um conjunto de conquistas prescritas na forma da lei, mas de um domínio amplo e complexo do mundo do espírito em geral. Para um pequeno conhecimento da filosofia hegeliana, a primeira parte do seu sistema trata da estrutura da razão e do seu movimento de constituição em geral, a *Ciência da Lógica*; a segunda parte do sistema trata desta mesma razão na forma da exterioridade e da sensibilidade material, a *Filosofia da Natureza*; a terceira parte do sistema trata do mundo da cultura, da política, da história na *Filosofia do Espírito*. Neste sentido, se o domínio do direito é o espírito em geral, o mesmo está intrinsecamente ligado ao sistema da liberdade e ao desdobramento desta liberdade na forma da institucionalidade social. O ponto de partida da concepção hegeliana de direito é a autodeterminação da liberdade como vontade livre, um conceito kantiano que penetrou na eticidade hegeliana, e se desdobra no sistema das instituições sociais correspondentes a diferentes graus de fundamentação da liberdade humana.

A liberdade hegeliana, que objetivamente constitui o domínio do direito, apresenta a dupla acepção sistemática da substancialidade e da determinação, a primeira como racionalidade imamente que perpassa todo o sistema de eticidade, e a segunda como um desdobramento objetivo de várias instâncias concretas de liberdade. Assim, a estrutura global da *Filosofia do Direito* é constituída pela horizontalidade desta racionalidade da liberdade que penetra

intrinsecamente o sistema objetivo das determinações, e pela circularidade de instâncias concretas que se sucedem sistematicamente. Esta indeterminação e abstração de uma primeira ou segunda é suprida no caráter sintético de uma figuração mais universal e mais efetiva. O Estado e o Direito Internacional como as últimas figurações de liberdade que Hegel expõe na *Filosofia do Direito* transformam as indeterminações e formas de unilateralidade das outras figurações anteriores e se transformam em fundamento e finalidade das anteriores que constituem os seus pilares internos e imanentes. O sistema do direito que Hegel refere no parágrafo 4 da *Filosofia do Direito* identifica-se com o universo da liberdade efetivamente realizado no mundo do espírito que é uma segunda natureza. O espírito não é uma primeira natureza representada pela mecânica, pela química e pela biologia, as três partes da *Filosofia da Natureza*, mas uma segunda natureza resultante dialeticamente da transformação desta mesma na efetividade do mundo da ética e da política.

O parágrafo 28 é de fundamental importância para a compreensão da *Filosofia do Direito* e de todo o sistema hegeliano. A oposição antinômica entre subjetividade e objetividade, tradicionalmente caracterizada pelo objeto em sua intrínseca essencialidade ontológica contraposta ao sujeito cognoscente e uma pura subjetividade que pensa as coisas a partir de sua estrutura racional própria, é superada pela integração dialética e passam a constituir duas dimensões inseparáveis de uma mesma realidade. A *Filosofia do Direito* é logicamente antecipada pela *Ciência da*

Lógica e expõe as suas determinações racionais. Mas, por outro lado, a *Filosofia do Direito* expõe a sua própria lógica interna e dialetiza em seu universo sistemático a subjetividade e a objetividade. Neste sentido, a estrutura da presente obra não está antecipada por uma racionalidade transcendental acabada e simplesmente aplicada à estrutura de efetividade da *Filosofia do Direito*, mas a força inteligível e articuladora da liberdade constitui a sua inteligibilidade na medida mesma do desenvolvimento da estrutura da efetividade, por exemplo, do Estado, do Direito Internacional e da História Universal. A síntese hegeliana entre subjetividade e objetividade operada nesta obra está no autodesenvolvimento racional da própria estrutura da eticidade, do sistema da sociabilidade e da historicidade em autodeterminação racional. Dadas as diferenças entre subjetividade e objetividade, a síntese da ideia realizada por Hegel é um claro indicativo da permanente objetivação da subjetividade efetivada pelo movimento oposto da subjetivação e essencialização da objetividade. Nesta articulação interna desta obra hegeliana, a essencialidade da universalidade racional é coextensiva à estruturação do sistema das determinações da liberdade, do Estado e da História universal que evoluem inteligivelmente na própria racionalidade do objeto.

A estrutura e os movimentos sistemáticos expostos da *Filosofia do Direito* constituem a referência para o exercício dos direitos humanos. Esta organização sistemática da obra e de todo o pensamento filosófico de Hegel, contrariamente à compreensão que o senso comum filosófico faz da filosofia hege-

liana, não neutraliza o indivíduo a uma peça mecânica de uma grande máquina sistemática e política, mas estabelece as condições para a efetivação da liberdade dos mesmos indivíduos. Para Hegel, “o direito dos indivíduos à sua particularidade está precisamente contido na substancialidade moral, pois a particularidade é o modo fenomênico exterior em que existe a realidade moral” (Rph, § 154). Este parágrafo, extremamente conciso e sintético na sua formulação, é um dos textos estruturantes de toda a *Filosofia do Direito*. A particularidade dos indivíduos está inscrita na substancialidade moral como um de seus momentos constitutivos, isto significa dizer que o sistema de eticidade constituída pelo Estado e pelo conjunto dos Estados politicamente organizados em forma de Direito Internacional, se manifesta na liberdade dos indivíduos. Sem esta prerrogativa fenomênica, a substancialidade moral entra em decadência. O modo fenomênico exterior referido por Hegel neste importante parágrafo não significa uma exterioridade vazia e superficial diante de uma totalidade substancial esmagadora, mas a expressão mais qualificada de uma estrutura metódica de eticidade. Com estas observações, o conceito hegeliano de direitos humanos à garantia das liberdades individuais dentro do contexto da substancialidade ética na qual as leis são justas. A concepção hegeliana de liberdade, de justiça e de direito não está comprometida com uma visão racionalista e iluminista de indivíduo centralizado em seu próprio bem-estar, mas a eticidade hegeliana procura superar o individualismo por uma concepção comunitária e política de indivíduo. Mas

Hegel apresenta de forma clara a sua compreensão de direito:

Para Hegel, o universal e o particular não são idênticos analiticamente, mas dialeticamente. O universal somente é tal no ato da particularização e da efetivação enquanto universo real eticamente constituído e o particular somente é tal se estrutura internamente a universalidade e se universaliza. O direito fundamental da pessoa é o exercício da cidadania num Estado em que as leis são minimamente justas. A condição fundamental da liberdade tanto defendida por Hegel é o exercício da cidadania concretizado na liberdade de expressão, na participação de instâncias comunitárias, na integração ao sistema de trabalho e de vida digna, no exercício da opinião pública racionalmente articulada, na participação ativa da vida política do Estado. A base de um conceito hegeliano de direitos humanos está no duplo movimento duplo da tensão entre direitos e deveres que se integram. Por um lado, o indivíduo tem uma série de direitos fundamentais vinculados à sua liberdade, ao exercício de sua cidadania, à expressão de suas opiniões, à formação cultural e intelectual, à integridade física e proteção da propriedade etc. Por outro lado, o indivíduo tem uma série de deveres, não postos como uma força oposta ao exercício da sua liberdade e dos seus direitos, mas como uma consequência objetiva aos direitos. Por exemplo, o direito à proteção da integridade física, categoricamente, deve estar vinculado ao dever de respeito à integridade física dos outros cidadãos. O Estado também tem uma série de deveres em relação aos seus cidadãos. O seu principal de-

ver é oferecer as condições estruturais de liberdade, de sociabilidade, de leis justas, de condições estruturais de educação, de proteção dos cidadãos e das famílias etc. Mas estes deveres estruturais também têm a contrapartida dos deveres dos cidadãos para com o Estado como possibilidade de sua efetivação. Se o Estado tem o dever de fornecer uma infraestrutura de um patrimônio público e de serviços públicos de qualidade, é direito do Estado a exigência da parte do cidadão a preservação deste patrimônio. No duplo movimento duplo de direitos e deveres, os deveres do Estado são os direitos dos cidadãos e os direitos do Estado são os deveres dos cidadãos; os deveres dos cidadãos são os direitos do Estado e os direitos dos cidadãos são os deveres do Estado. Este implicação de direitos e deveres no necessário equilíbrio de sua efetivação pode ser mais esclarecida pelo próprio Hegel:

A inseparabilidade e a tensão entre direitos e deveres fica mais clara no parágrafo 153. A liberdade dos cidadãos não se restringe à interioridade pura e imediata efetivada nos interesses egoístas e privados típicos da sociedade iluminista, mas ela se desdobra na forma de moralidade objetiva como efetivação da liberdade e subjetividade individuais. A substancialidade ética de um Estado nacional não é uma estrutura opressora e esmagadora das liberdades individuais, mas aparece como uma ob-

jetivação e substancialização dos indivíduos que se ampliam na constituição de relações comunitárias e intersubjetivas, estas, por sua vez se transformam em sistemas políticos e intercomunitários e a totalidades destas constituem o Estado. A íntima universalidade da essência individual é sistematicamente exteriorizada na estrutura ética do Estado como uma universalização concreta dos indivíduos que ali reconhecem a sua subjetividade materializada. Por outro lado, a subjetividade coletiva do Estado ou intersubjetividade estrutural e universal especifica-se e particulariza-se na liberdade e autoconsciência dos indivíduos como a maior realização do Estado. Uma concepção filosófica hegeliana acerca dos direitos humanos está diretamente ligada a esta permanente tensão da mútua mediação da ascensionalidade da universalização da liberdade na substancialidade ética do Estado e a descensionalidade do sistema ético do Estado na liberdade dos cidadãos, numa reciprocidade de permanente diferenciação e identificação.

Referência bibliográfica

HEGEL, Georg W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Trad. de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone Editora, 1997.

NORBERTO BOBBIO

Leandro Andrighetti

Mestre em Filosofia (MINTER – UFSM-UNIJUÍ),
professor da Fundação Escola Técnica Liberato
Salzano Vieira da Cunha - Novo Hamburgo/RS.
Sócio da Comissão de Direitos Humanos
de Passo Fundo (CDHPF).

Apresentação

Norberto Bobbio, italiano, filósofo, jurista, sociólogo e cientista político, nasceu em Turim, em 1909 e faleceu em 2004. Desde cedo se interessou pelos estudos e, mais tarde, pela carreira de professor em renomadas Universidades de Camerino, Siena, Pádua e Turim na Itália. Ficou conhecido pela versatilidade e profundidade de seus conhecimentos, destacando-se no direito, na filosofia e na história das ideias. A forma didática de desenvolver suas aulas, a razão observadora e a acuidade crítica, impressionava os alunos. Intelectual e ativista político se autodefiniu como um liberal-socialista. Em 1941, surgiu, na Itália, o Partido de Ação, no qual o movimento liberal-socialista confluiu, fazendo oposição ao regime fascista, antidemocrático, responsável pelo aprofundamento das desigualdades sociais e da perda de liberdades individuais. Convicto das suas ideias Bobbio contrariou o regime, sendo preso por duas vezes. Foi defensor da liberdade individual e igualdade política, seguindo firme e com um espírito inabalável.

Por seus escritos, notadamente filosóficos, e por sua modéstia intelectual, leveza, erudição, persistência, cultura, rigor reflexivo, pesquisador incansável, pensamento coerente e exigente, foi sendo conhecido mundialmente como um homem de razão. O mais recente levantamento bibliográfico sobre Norberto Bobbio enumera 2025 títulos escritos, entre obras de ensaio de direito, ética, filosofia e política. Entre as mais estudadas, destacam-se: *A Era dos Direitos; O Futuro da Democracia; Qual Socialismo? Discussão de uma alternativa; Liberalismo e Democracia; Teoria das Formas de Governo; Igualdade e Liberdade; Teoria Geral da Política e Dicionário de Política; As Ideologias e o Poder em Crise; Entre duas Repúblicas; Direita e Esquerda; Problema da Guerra e os Caminhos da Paz; Teoria da Ciência Jurídica; Estudos de Teoria Geral do Direito; Teoria da Norma Jurídica; Os Intelectuais e o Poder; O Positivismo Jurídico; O Tempo da memória e o Elogio da Serenidade.*

TEXTO

Sobre o Fundamento dos Direitos do Homem

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento (2004, p. 35).

Da finalidade visada pela busca do fundamento, nasce a ilusão do fundamento absoluto. [...] O fundamento absoluto é o fundamento irresistível no mundo de nossas ideias, do mesmo modo como o poder absoluto é o poder irresistível. [...] Diante do fundamento irresistível, a mente se dobra necessariamente, tal como o faz a vontade diante do poder irresistível. [...] Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis (2004, p. 36).

Kant havia racionalmente reduzido os direitos irresistíveis (que ele chamava de “inatos”) a apenas um: a liberdade). Mas o que é a liberdade? (2004, p. 37).

[...] Essa ilusão já não é mais possível hoje. Toda busca do fundamento absoluto é, por sua vez, infundada. Contra essa ilusão, levanto quatro dificuldades (2004, p. 37)

[...] A primeira deriva da consideração de que “direitos do homem” é uma *expressão muito vaga*. [...] A maioria das definições são tautológicas. [...] Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser desposado. Finalmente, quando se acrescenta alguma referência ao conteúdo, não se pode deixar de introduzir termos avaliativos. Direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc. E aqui nasce uma nova dificuldade: os termos avaliativos são interpretados de modo diverso conforme a ideologia assumida pelo intérprete (2004, p. 37).

Em segundo lugar, os direitos do homem constituem uma classe *variável*, como a história destes últimos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos se modificou, e continua a se modificar com a mudança das condições históricas. [...] Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar. O que parece fundamental, numa época histórica e numa determinada civilização, não é fundamental em outras e em outras culturas (2004, p. 38). Não se concebe que seja possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos (2004, p. 38).

A classe dos direitos do homem é também *heterogênea*. Entre os direitos compreendidos na própria declaração, há pretensões muito diversas entre si e, o que é pior, até mesmo incompatíveis. Não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito, do qual se beneficiavam outras categorias de pessoas: o reconhecimento do direito de não ser escravizado

implica a eliminação do direito de possuir escravos; o reconhecimento do direito de não ser torturado implica a supressão do direito de torturar. [...] Portanto, sobre esse ponto parece que temos de concluir que direitos que têm eficácia tão diversa não podem ter o mesmo fundamento (2004, p. 39-40).

Ainda mais gravemente em perigo é a busca do fundamento absoluto: aquele no qual se revela uma *antinomia* entre os direitos invocados pelas mesmas pessoas. [...] São antinômicos no sentido de que o desenvolvimento deles não pode proceder paralelamente: a realização integral de uns impede a realização integral de outros. [...] Pois bem: dois direitos fundamentais, mas antinômicos, não podem ter, um e outro, um fundamento absoluto, ou seja, um fundamento que torne um direito o seu oposto, ambos inquestionáveis e irresistíveis (2004, p. 41).

O fundamento absoluto não é apenas uma ilusão, em alguns casos é também um pretexto para defender posições conservadoras. [...] Mas há um outro aspecto da questão que emergiu destas últimas considerações. [...] Trata-se de saber se a busca do fundamento absoluto, ainda que coroada de sucesso, é capaz de obter o resultado esperado, ou seja, de conseguir do modo mais rápido e eficaz o reconhecimento e a realização dos direitos do homem (2004, p. 42).

Não se pode dizer que os direitos do homem tenham sido mais respeitados nas épocas em que os eruditos estavam de acordo em considerar que haviam encontrado um argumento irrefutável para defendê-los, ou seja, um fundamento absoluto: o de que tais direitos derivam da essência ou da natureza do homem. Em segundo lugar, apesar da crise dos fundamentos, a maior parte dos governos existentes proclamou pela primeira vez, nessas décadas, uma Declaração Universal dos Direitos do Homem. Por conseguinte, depois dessa declaração, o problema dos fundamentos perdeu grande parte de seu interesse. Se a maioria dos governos existentes concordou com uma declaração comum, isso é sinal de que encontraram boas razões para fazê-lo. Por isso, agora, não se trata tanto de buscar outras razões, ou mesmo (como querem os jusnaturalistas redivivos) a razão das razões, mas de pôr as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados (2004, p. 43).

Filosofia ou Política?

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (2004, p. 45).

A enorme importância do tema dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado a dois problemas fundamentais do nosso tempo, a democracia e a paz. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema inter-

nacional. [...] Hoje estamos cada vez mais convencidos de que o ideal da paz perpétua só pode ser conseguido através de uma democratização progressiva do sistema internacional e que essa democratização não pode estar separada da gradual e cada vez mais efetiva proteção dos direitos do homem acima de cada um dos Estados (2004, p. 223).

O círculo vicioso pode ser assim formulado: os Estados poderão se tornar democráticos apenas em uma sociedade internacional completamente democratizada. Mas uma sociedade internacional completamente democratizada pressupõe que todos os Estados que a compõem sejam democráticos. A realização de um processo é obstaculizada pela não realização do outro (2000, p. 206).

Direitos do Homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos (2004, p. 21).

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. O futuro da democracia. 8 ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Comentário

Duas são as questões centrais que gravitam sobre a fundamentação de direitos humanos: a primeira trata da possibilidade de se estabelecer fundamentos para os direitos humanos; a segunda, sendo ela afirmativa, busca identificar quais seriam estes fundamentos. Por que razões ainda hoje nos preocupam os fundamentos dos direitos do homem? Nem mesmo após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 cessou a busca pela sua fundamentação. De fato os direitos humanos têm se transformado num antídoto para neutralizar a fonte de desgraças que ameaça a todo instante a vida humana. Acometida de infortúnios que podem aniquilar o presente e o futuro da humanidade, continua-se a reclamar por reconhecimento e pro-

teção. Mas o que o reconhecimento e a proteção podem ter a ver com a sua fundamentação?

Na visão de Bobbio, depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o interesse pelos fundamentos vem perdendo força. Há boas razões para esse desinteresse. Na busca de um fundamento para os direitos humanos e na ilusão de conseguir argumentos irresistíveis, os filósofos se encontraram diante de pelo menos quatro dificuldades difíceis de superar, como vimos no texto acima. Para Bobbio, não há dúvidas quanto a importância do jusnaturalismo na história, entretanto, cada vez mais vem perdendo forças dada a sua ineficácia social e a variabilidade histórica sobre o que se entende a cada momento por direitos humanos, incompatível com o pluralismo moderno. No jusnaturalismo, os direitos existem

independentemente de que sejam reconhecidos ou não pelo direito positivo. Há nele o reconhecimento da “existência de uma ordem universal de valores passíveis de apreensão racional, e que fornece respaldo teórico para uma percepção universal dos direitos humanos. Inclusive, concebidos enquanto direitos de todos os homens, em todos os tempos e em todos os lugares, constituindo-se como um núcleo restrito que se impõe a qualquer ordem jurídica”. (SILVA, 2002, p. 124)

Bobbio compreende que os países signatários da Declaração, por terem assumido a responsabilidade de reconhecer e proteger os direitos humanos, já demonstram que superaram o problema de fundamentação, passando ao problema do reconhecimento e proteção, portanto, de eficácia. Trata-se de buscar o modo mais seguro de garanti-los, a fim de que, apesar das solenes declarações, não sejam eles continuamente violados. Além disso, Bobbio compreende que o fundamento de um direito apresenta-se diferentemente conforme se trate de buscar o fundamento do direito *que se tem* ou de um direito *que se gostaria ter*. Da mesma forma, Victoria Camps, sustenta que não é preciso fundamentar os direitos humanos, devem existir independentes de consensos, pois traduzem valores éticos básicos, tão óbvios que pertencem à semântica da própria ética. (SILVA, 2002, p. 106) Os critérios que iriam justificá-los são irrelevantes em face desta evidência. Neste sentido, há uma convicção genericamente compartilhada de que já se encontram fundamentados. Contudo, estes autores não ficam imunes a críticas.

Para Añón Roig, os problemas de justificação são como uma pedra de toque dos direitos humanos, relativo à aplicação, interpretação ou tomada de decisões sobre alguns desses direitos. Mas, talvez, a principal necessidade surge quando se trata de conflito entre alguns deles, exigindo uma justificação racional da decisão a favor de um ou de outro direito. Desta forma, os direitos humanos não estariam suficientemente justificados, além de uma limitação da abordagem. Sobre a relevância da fundamentação, Jorge Miranda afirma que negar a problemática filosófica da relação pessoas, sociedade e Estado equivale dizer que a renúncia à fundamentação é também a renúncia ao referencial ético, sem o qual não há espaço na ordem jurídica do Estado (Cf. SILVA, 2002, p. 108).

Acrescenta-se, entre os autores que defendem a necessidade de fundamentação, Carlos Santiago Nino, pelo simples fato de haver frequente, sistemática e contínua violação de direitos humanos, por toda parte e a todo tempo. Para ele, a falta de raízes e a precariedade dessas pretensas “convicções geralmente compartilhadas” mostram por que ainda é necessário continuar argumentando. Desta forma, podemos perceber que o problema não está superado e nem há indícios de que isso seja possível. A lição que Bobbio apresenta é a de que a norma jurídica, por si, não é suficiente para garantir a eficácia. Portanto, nem o positivismo jurídico, nem o jusnaturalismo são capazes de resolver o problema de eficácia dos direitos humanos.

Quando Bobbio afirma o desinteresse pela busca de fundamentos e o

interesse pelas garantias, não é porque considera o problema do fundamento inexistente, mas, em certo sentido, resolvido com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Todavia, Bobbio crê que somente a política é capaz de resolver o problema da eficácia dos direitos humanos. Defende a democracia como forma de governo. Somente em governos democráticos os direitos são reconhecidos e protegidos evitando as tensões que levam a guerra e ao terrorismo. Sendo assim, direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos.

Referências complementares

BOBBIO, Norberto. *Positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. Trad. Márcio Pugliese. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. *O problema da guerra e as vias da paz*. Trad. Álvaro Lacerda. São Paulo: Unesp, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>> Acesso em 04 fev. 2013.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/02_marconi_pequeno_fundamento_dh.pdf> Acesso em 06 fev. 2013.

SILVA, Fernanda Duarte L. L. Fundamentando os direitos humanos: um breve inventário. In: TORRES, R. Lobo (Org.). *Legitimação dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

SILVEIRA, Rosa Godoy Silveira *et al.* (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Solange Maria Longhi

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Professora colaboradora no PPGEDu/Faced /UFRGS, na disciplina Teoria e Prática do Ensino Superior. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da UPF e participante da Rede GEU.

Apresentação

Boaventura de Sousa Santos é um dos pensadores do nosso tempo que tem alimentado a esperança na construção de um mundo novo possível, através do esforço coletivo na compreensão da realidade contemporânea para a *reinvenção da emancipação social*. Entre nós, especialmente os brasileiros, suas ideias têm grande repercussão por suas raízes europeias e laços da colonização lusitana. Conhece bem ambas as realidades: a do que esteve colonizador e a do colonizado em tempos pós-coloniais (estudou a realidade da favela barro). Boaventura nasceu em Coimbra, Portugal, em 1940 em pleno período da ditadura. Formou-se em Direito na Universidade de Coimbra - UC. Foi militante no movimento católico progressista. Fez pós-graduação em Filosofia em Berlim. Posteriormente, na Universidade de Yale/EUA, fez Mestrado (*As estruturas sociais do desenvolvimento e o direito*), na Universidade de Denver/EUA, realizou curso sobre Métodos de Investigação nas Ciências Sociais, doutorou-se em Sociologia do Direito, na Universidade de Yale. Professor cate-

drático da Faculdade de Economia da UC, tendo-se jubilado em 2010.

Esteve no Brasil a convite do Instituto de Estudos Avançados da USP e foi professor visitante da PUC/RJ. Continua vindo ao Brasil, mantendo um profícuo diálogo com intelectuais, lideranças políticas, estudantes, movimentos sociais do nosso país. É um dos idealizadores e criadores do Fórum Social Mundial – FSM, tendo atuado em todas suas versões, ao qual considera como “... a novidade no contexto das lutas pela emancipação social dos últimos duzentos anos” (SANTOS, 2005, *Prefácio*). Pesquisador de inúmeros projetos, coordenou o projeto *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*, financiado pela MacArthur Foundation, realizado em seis países – África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia Moçambique e Portugal, envolvendo 69 pesquisadores cujos principais resultados foram publicados nos volumes da coleção que leva o nome do próprio projeto. Atualmente coordena *Alice, Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas*, projeto financiado pelo European Re-

search Council. Diretor do Centro de Estudos Sociais - CES da Universidade de Coimbra em Portugal em cujo site <www.ces.uc.pt> muitas consultas podem ser realizadas. Toda ela repousa e remete à busca de fundamentação dos direitos humanos, na perspectiva de construção de um mundo mais justo, mais solidário. Para a presente coletânea procuramos selecionar textos de uma de suas obras cuja relação (direta ou indireta), com o tema dos direitos humanos consideramos mais explícita ou muito fundamental. Procuramos, na medida do possível, mencionar e comentar os mais pertinentes à realidade brasileira. O *conhecimento*, o *direito* e o *poder* estão no centro de suas análises

conforme prefácio geral do livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000), primeiro volume da coleção dedicada a elucidar sua busca *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política*. Em entrevista mais recente a Rosa Soares Nunes (2005) ele reitera serem estes “... três grandes conceitos que percorrem todo o meu trabalho, sobretudo nestas últimas versões...”. É do volume quatro dessa referida coleção - *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2006), que foram escolhidos dois textos (excertos), de capítulos diferentes, para a presente exposição.

TEXTOS

Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências

[...] a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. [...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

[...] procedo a uma crítica deste modelo de racionalidade a que, seguindo Leibniz, chamo *razão indolente* e proponho os prolegômenos de um outro modelo, que designo como *razão cosmopolita*. Procuro fundar esta razão cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução (p. 94).

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o tempo-espaço necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências (p. 95).

[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como à estruturação deles. Em suma é preciso desafiar a razão indolente. [...] confronto-me com a razão indolente sob duas das suas formas, a razão metonímica e a razão proléptica. [...] a razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade e sob a forma da ordem. [...] o todo é uma das partes transformada em termos de referência para as demais (p. 96).

A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo (p. 97). [...] Assim, a multiplicidade de mundos é reduzida... (p. 99).

[...] são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção da não existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (p. 102).

[...] São assim, cinco as principais formas sociais de não existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

[...] A produção social destas ausências resulta na subtracção do mundo e na contracção do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa [...] que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes (p. 04).

[...] Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente (p. 105).

A construção intercultural da igualdade e da diferença

A gestão da desigualdade e da diferença e a sua crise

[...] - o Estado moderno capitalista longe de procurar a eliminação da exclusão, pois que assenta nela, tem-se proposto apenas geri-la de modo que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis.

Mas esta política é ainda excludente a um nível mais profundo. É que o universalismo antidiferencialista que lhe subjaz é muito menos universal e antidiferen-

cialista do que à primeira vista pode parecer. É que no Estado Nacional moderno, o que passa por universalismo é, de facto, na sua gênese, uma especificidade, um particularismo, a diferença de um grupo social, de classe ou étnico, que consegue impor-se, muitas vezes pela violência, a outras diferenças de outros grupos sociais e, com isso, universalizar-se. Na maior parte dos casos, a identidade nacional assenta na identidade da etnia ou grupo social dominante. As políticas culturais, educativas, de saúde e outras do Estado visam naturalizar essas diferenças enquanto universalismo e conseqüentemente transmutar o acto de violência impositiva em princípio de legitimidade e de consenso social. A maioria dos nacionalismos e das identidades nacionais do Estado Nacional foram construídos nessa base e, portanto, com base na supressão de identidades rivais. Quanto mais vincado é este processo, mais distintamente estamos perante um nacionalismo racionalizado ou, melhor, um racismo nacionalizado. De facto, nestes contextos, qualquer expressão de identidade cultural é denunciada como episódio de neo-colonialismo, tribalismo, racismo, ou ainda como um atentado à identidade nacional. Em suma, no Estado moderno capitalista a luta contra a exclusão assenta na afirmação do dispositivo de subalternização e da segregação. Da antiga conversão religiosa às modernas assimilação, integração e reinserção, a redução da exclusão assenta na afirmação da exclusão.

Tal como acontece com as políticas de gestão controlada da igualdade, as políticas de gestão controlada da exclusão atravessam hoje uma grande crise e as causas de uma e doutra são, em parte, muito semelhantes. As políticas de imigração são exemplares a este respeito. Foram sempre determinadas em função da integração pelo trabalho e, portanto, sempre vulneráveis às variações do mercado de trabalho. Daqui resultou uma ambiguidade entre as políticas de emigração e as políticas de nacionalidade, e, portanto, de cidadania. Mesmo quando se acolheram os emigrantes, variou a disponibilidade para a reunião de família, para o acesso ao sistema escolar por parte dos filhos, variaram, acima de tudo, os critérios e as exigências concretas para atribuição da nacionalidade. As crises do emprego levaram, por vezes, à expulsão dos imigrantes, no melhor dos casos, sob a forma benigna de organizar o seu regresso ao país de origem. Mas a crise da gestão da exclusão tem outras causas que são próprias desse sistema de pertença pela rejeição. A política de homogeneidade cultural assentou em grandes instituições, nomeadamente a escola, que entretanto, foi atingida por bloqueamentos financeiros e outros que levaram a que a oferta de capital escolar ficasse aquém do desenvolvimento exigível em face da crescente massificação da educação. Por outro lado, em sociedades de consumo dominadas pela cultura de massa e pela televisão, a escola deixou de ter o papel privilegiado que dantes tivera na socialização das gerações mais jovens. Acresce que, devido à intensificação dos fluxos migratórios as sociedades nacionais foram tomando consciência das suas características multinacionais e multiculturais, o que colocou novas dificuldades à política de homogeneidade cultural, tanto mais que muitos dos grupos sociais “diferentes”, minorias étnicas e outros começaram a ter recursos organizativos suficientemente importantes para colocar na agenda política as suas necessida-

des e aspirações específicas. Por último, a gestão controlada da exclusão sempre assentou no princípio de cidadania, como princípio político de integração nacional. A eficácia deste princípio está estreitamente vinculada aos princípios de representação e participação que fundamentam os regimes democráticos. A crise hoje reconhecida destes princípios acarreta a relativa irrelevância da cidadania que, em qualquer caso, já aponta na sua versão liberal, para uma integração de baixa intensidade, formal e abstracta. O esvaziamento político do conceito de cidadania é sobretudo evidente nos grupos sociais que ocupam os escalões inferiores do sistema da desigualdade ou o lado da rejeição no sistema de exclusão. O laço nacional que cimenta a obrigação política vertical do cidadão ao Estado é consequentemente fragilizado (p. 294-95).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

Comentário

Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências

É fundamental trazer alguns elementos que explicitem os vínculos com toda a trajetória de pensamento que o autor desenvolveu antecedendo à proposição dessa epistemologia. Na perspectiva da construção de novas bases para o pensar e o viver contemporâneos, Boaventura levanta questionamentos acerca do conhecimento, da ciência, do discurso que sobre ela o mundo moderno edifica, pondo, enfim, *em causa* (em questão), o paradigma epistemológico que lhe serve de suporte. Sua reflexão epistemológica está sempre assentada na investigação sociológica empírica; é o seu ponto de partida. A primeira edição de *Um discurso sobre as ciências* – versão ampliada da *Oração da Sapiência* – conferência por ele proferida na abertura das aulas na Universidade de Coimbra, no ano letivo de 1985, data de 1987 e representa o início de seu empenho sistemático na busca de uma nova e necessária racionalida-

de. Nessa perspectiva, desde o início de sua carreira académica, preocupou-se com a metodologia das ciências sociais procurando construir e prosseguindo sempre, na busca das chaves de compreensão do mundo contemporâneo. Em entrevista a Gandin e Hypolito (2003), ele mesmo confessa indagar-se, constantemente, e fazer o exercício do que ele denomina de *sociologia das ausências*, num esforço de auto-reflexividade, buscando identificar “[...] quais são os problemas deste meu tempo que os meus seguidores e sucessores vão identificar como sendo problemas de hoje que eu não identifiquei como tal [...]”. É muito fácil para mim identificar os problemas que vem do passado, o que é muito difícil é identificar os problemas que hoje estão aí. [...] é necessário pensar novas soluções [...], temos problemas modernos para os quais não há soluções modernas (SANTOS, 2003, p. 19).

Boaventura é muito enfático, em vários momentos de sua obra, com a questão do tempo presente. Para ele, vivemos em um tempo de transição e incerto, mas, profundamente pro-

vocativo para novas ideias e atitudes; tanto para o pensar como para o agir; aberto para a inovação, para construir um pensamento alternativo, criativo, e capaz de permitir que “[...] o conhecimento volte a ser uma ventura encantada” (SANTOS, 2000, p. 74). O que “[...] necessitamos é de um novo modo de produção do conhecimento. [...] necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas” (SANTOS, 2007, p. 20). Em sua própria expressão, quando “[...] há uma época de transição, esta transição reflete-se sempre ao nível das formas de poder e ao nível das formas de conhecimento [...] essas mudanças paradigmáticas estão a se dar, por exemplo, ao nível do direito em cada país de uma forma que por vezes passa despercebida [...] portanto, eu penso que é no domínio do poder e do conhecimento que estas transições ocorrem” (SANTOS, 2003, p. 16). Daí a ideia tenazmente defendida por Boaventura de que a ciência moderna, que se constitui no paradigma dominante (hegemônico), se encontra em crise; precisamos de uma nova visão e compreensão do mundo, de um novo paradigma epistemológico, já *emergente* (inicialmente, por ele designado como da ciência pós-moderna), e que se delineaia pela construção da sociologia das ausências e das emergências. Ele reafirma que precisamos da ciência, do conhecimento científico, para transformá-lo em um novo senso comum: “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de

vida” (SANTOS, 1993, p. 57). Ao revisitar esse discurso, anos depois, Boaventura explicita, com simplicidade, toda a complexidade que comporta a finalidade maior deste novo paradigma: construir um *conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2004). A proposição da *sociologia das ausências* como crítica ao modelo vigente de compreensão do mundo aponta para a visão das *monoculturas* (uma visão monolítica, prepotente), que resulta em anulação das diferenças, em desconsideração dos saberes, do modo como as pessoas sobrevivem, produzem, vivem em diferentes culturas, tempos e espaços sociais, tornando irrelevante uma imensa faixa de seres humanos cuja experiência fica desperdiçada, por ser relegada a um plano inferior, criando um abismo quase intransponível entre diferentes mundos. O aumento dessa desigualdade, não gera apenas submissão, sufoco, inferioridade; gera o que Paulo Freire bem indica na *Pedagogia do Oprimido* – opressão, cujas consequências tornam-se incomensuráveis. A visão crítica que leva ao desvelamento dessa realidade precisa completar-se e ser substituída pela visão das *ecologias* - a visão do reconhecimento da diversidade, dos outros modos de pensar, de usar o tempo, de produzir, de viver, de valer. Boaventura consubstancia no Fórum Social Mundial a possibilidade de se concretizar a sociologia das ausências e das emergências, considerando-o como a epistemologia do sul (Cf. SANTOS, 2005).

Além e acima de todas essas razões, está o mais significativo: Boaventura não perdeu a esperança, e, verdadeira confiança de que somos capazes

sim, de construir um novo mundo possível. Explicitamente ele propõe uma utopia crítica para o sul, construída com base nesta nova epistemologia. Ao fazer *a crítica da razão indolente* faz um chamamento para que não desperdicemos a experiência do nosso tempo, de nós mesmos, dos nossos pares; conclama a que consolidemos a *consciência da ausência* de alguns valores como bem-estar, justiça, equilíbrio ecológico, criatividade para permitir que as soluções emergjam da nossa própria capacidade de aprender com a experiência acumulada como país colonizado que fomos (ou ainda somos?), explorado, enganado, mas alegre e esperançoso.

A construção intercultural da igualdade e da diferença

Para um país como o Brasil cuja diversidade étnica é constitutiva de sua identidade nacional, a nosso ver, ainda em processo de construção, considerando a presença das várias faces e fases da imigração euro-asiática (inicialmente alemães, italianos, poloneses, depois turcos, sírios, libaneses, posteriormente, orientais), não pode ser ignorada a longa análise desenvolvida acerca da construção intercultural da igualdade e da diferença por Boaventura, neste capítulo. Somos um enorme país *do sul* (em contraposição ao norte) que apesar de estar entre as maiores economias do mundo, apresenta muitas características de sub-desenvolvimento; um país muito semelhante (reservadas as devidas proporções) aos países designados por Boaventura (1994), de *semi-periféricos*, distintos em vários aspectos dos *países centrais*. As temáticas da globalização, da democracia,

da emancipação social, da ciência prudente para uma vida decente, da justiça social global, da justiça cognitiva, da educação intercultural, do pós-colonialismo, abordadas em seus escritos e pronunciamentos instigam a uma leitura mais atenta da nossa própria realidade. Não se desconhece a magnitude das desigualdades e discrepâncias que ocorrem na vida pública nacional e local. Frente às dificuldades de gerenciamento dessas e de outras questões em diferentes instâncias institucionais públicas e privadas, tem-se remetido à origem dessas dificuldades como sendo financeira: são problemas de orçamento, questão de recursos escassos, não há divisas suficientes para investir em políticas de saneamento, de habitação, de renda, de trabalho, de educação de jovens e de adultos, de educação tecnológica e científica, de valorização do idoso, enfim, de inclusão social, inclusive na universidade. O que se fortalece e se torna consenso é que somos um país com muita pobreza, apesar de enormes riquezas do nosso território, desconhecido que é, para muitos. E vamos mais além..., se muita coisa não funciona melhor no país, na localidade, no bairro, no próprio grupo de trabalho, ficamos na espera ou das soluções milagrosas (que aguardamos, se resolvam, por decorso de prazo), ou de alguém superior que decida dar por solucionados tais problemas. Parece que ninguém se sente responsável por resolvê-los. Há uma passividade que aguarda a solução que vem do outro, todo poderoso, forte, com recursos, “dono das soluções”. Por que isso? Há uma gama de coisas que são, de fato, importantes e necessárias para a sobrevivência de uma vida digna

e feliz que ficam sempre à espera de outro momento que já vai chegar, porém, nunca chega e que exige daquele que se preocupa com a educação, uma mudança de atitude. Tal atitude se inicia pelo esforço em procurar entender o que acontece com a cultura política no Brasil. O que faz com que permaneçamos por décadas trilhando as mesmas formas (seriam “fôrmas” às quais continuamos a nos enquadrar), demonstrando que, certamente ainda não nos desprendemos da atitude de colonizados frente ao colonizador (Cf. SANTOS, 2006, cap. 7) e que ainda não conseguimos construir a nova *epistemologia do sul* proposta por Boaventura (2005, 2007). Na perspectiva do esforço individual e coletivo precisamos tentar estabelecer proposições a fim de constituir nas instituições educativas, na escola, na universidade, espaços de crítica e de construção de possibilidades alternativas – um *outro mundo possível*.

Ao afirmar no final do capítulo oito (do qual foi extraído o texto nº 2), que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316), Boaventura faz recordar as raízes do colonialismo europeu pós-descobrimentos, desde o séc. XVI, que, se não perdurou de fato pela progressiva independização das colônias, permanece, no fundo, em atitudes de dependência como comentado anteriormente, mas, também, se manifesta pela reprodução da opressão sobre grupos sociais menos favorecidos, ativando o que ele denomina de *colonialismo interno* (SANTOS, 2006,

cap. 7). Alguns grupos (camponeses, povos indígenas, alguns imigrantes, alguns estrangeiros, africanos), continuam a ser descaracterizados das suas diferenças – legítima expressão de suas identidades culturais, na perspectiva de um aparente universalismo anti-diferencialista. Muitos alunos que frequentam as escolas (e isso ocorre também no Brasil), filhos ou descendentes de grupos menos favorecidos, encontram dificuldades de aceitação no ambiente escolar. Embora Boaventura não tenha escrito especificamente, sobre educação e pedagogia, sua obra tem despertado muito interesse entre educadores e pedagogos. É ele mesmo quem indaga: “Porque é que meu conhecimento ou porque é que a minha reflexão suscita a curiosidade de pedagogos?” (NUNES, 2005, p. 91). A análise de Boaventura representa uma excelente contribuição ao enfrentamento da dificuldade presente não apenas, mas principalmente, nas escolas de todas as redes de ensino seja público ou privado, de reconhecer o outro diferente, oriundo de outra cultura, de outra trajetória, de outras condições, de outra orientação, como igual. Tal enfrentamento requer muito preparo e entendimento em especial dos educadores. Para Boaventura, a problemática da diferença não se resolve pela política de distribuição e sim por reconhecimento, uma das ações típicas do paradigma emergente construído pela contribuição da sociologia das emergências. Além disso, vinculada à preocupação epistemológica da necessidade de construção de novas chaves de interpretação do mundo, o próprio Boaventura em entrevista a Gandin e Hypolito (2003), reconhece

que seu trabalho se dirige mais aos educadores pois, eles se tornam elementos importantes na luta pela instauração de um novo senso comum.: “[...] como é que esse novo senso comum pode começar a ser criado - não ensinado, criado – nas escolas e a começar a ser criado nos educadores, nos professores. Portanto, o meu trabalho dirige-se muito mais aos educadores até do que aos próprios educandos. Fundamentalmente, porque eu penso que essa educação para a cidadania tem que começar por eles” (SANTOS, 2003, p. 20).

Referências complementares

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GANDIN, Luiz Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.2, p. 5 - 23, jul./dez. 2003. Disponível em <www.curriculosemfronteira.org> consulta em julho 2011.

NUNES, Rosa Soares. *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6ª Ed. Porto: Afrontamento, 1993.

ALAIN TOURAINE

Solon Eduardo Annes Viola

Doutor em História pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS e Ex-coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Thiago Vieira Pires

Graduando em Ciências Sociais pela UNISINOS. Bolsista de Iniciação Científica UNIBIC.

Apresentação

Nascido em Hermanville-sur-Mer, em 3 de agosto de 1925, Alain Touraine é professor de História, sociólogo, doutor em Letras, presidiu a Sociedade Francesa de Sociologia nos anos 1960 e foi vice-presidente da Associação Internacional de Sociologia de 1974 a 1978. Sua sociologia investiga a importância das ações dos sujeitos sociais, o reconhecimento da diversidade cultural e a superação das desigualdades sociais e de oportunidades na transformação da sociedade moderna industrial em uma

nova sociedade pós-industrial centrada no conhecimento e na diversidade cultural. No livro *Poderemos viver Juntos? iguais e diferentes* editado na França em 1977 e no Brasil pela editora Vozes em 1999, o autor expõe a crise atual do capitalismo para a qual propõe a radicalização da experiência democrática. Um dos caminhos? Um novo modelo de educação orientado para o reconhecimento da diversidade cultural e a superação das desigualdades sociais e de oportunidades.

TEXTO

De um sistema de educação a outro

“A educação clássica se assentava em cima de três princípios fundamentais, fortemente integrados. O primeiro princípio era a vontade de libertar a criança (ou o recém-chegado à sociedade) dos seus particularismos e elevá-la, graças ao seu próprio trabalho e às disciplinas formadoras que lhe eram impostas, até o mundo superior da razão e do conhecimento, do domínio dos meios de raciocínio e de expressão. Esse princípio correspondia à natureza particular da modernização ocidental, que

repousava sobre a oposição entre o tradicional e o moderno e sobre a vontade revolucionária de fazer *tabula rasa* do passado, para construir o progresso. Na França, ainda se usam expressões como ‘fazer os seus deveres’ ou ‘estudar uma disciplina’, sem que essas palavras remetam por isso a um sistema de educação particularmente autoritário, ainda que os castigos físicos tenham sido aí praticados durante muito tempo, em particular para impedir que as crianças falassem a própria língua ou o seu dialeto materno.

O segundo princípio era a afirmação do valor universal da cultura, ou até da sociedade em que a criança vivia ou o jovem adulto matriculado na escola.

[...] Tratava-se, pelo contrário, de dar à criança o sentido verdadeiro, do bom, do belo, de lhe mostrar modelos de ciência ou de sabedoria, de heroísmo ou santidade [...] (p. 319).

O terceiro princípio era que este duplo esforço de libertação da tradição e de elevação aos valores se acha intimamente ligado à hierarquia social (p. 320).

Esta concepção clássica corresponde bem à sociedade nacional, que desempenha então um papel central e que identifica uma nação particular com valores universais, a liberdade econômica e a democracia na Grã-Bretanha; a liberdade, igualdade e fraternidade na França; o pensamento teórico na Alemanha; a filosofia política na Itália; os princípios constitucionais e a igualdade das oportunidades nos EUA (p. 321).

Essa evocação nos mostra a distância que separa a educação clássica de uma *escola do sujeito*, orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças.

O primeiro princípio desta escola do sujeito é aquele que assinala a mutação mais evidente: a educação deve formar e reforçar a *liberdade do sujeito pessoal*. É necessário, ao menos nesta etapa, reivindicar a passagem de uma educação da oferta para uma educação da demanda, mesmo que esta expressão possa ser perigosa, ainda que fosse para romper claramente com o tema da socialização. Uma tal expressão não quer dizer que a escola seja um mercado onde se encontram uma oferta e uma procura, representação que seria manifestamente falsa, pois o aluno tem poucos meios para modificar uma oferta que não se define como tal, mas como se corresponde a valores aos quais a criança deve se conformar para tornar-se um ser social civilizado [...] (p. 321 e 322). “O segundo princípio se opõem também diretamente ao seu homólogo na educação clássica. Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural [...]; O terceiro princípio vem a ser a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades [...]. Ela atribui à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes crianças se defrontam com os mesmos problemas (p. 323).

TOURAINÉ. Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

Comentário

Para Alain Touraine os modelos de educação correspondem às exigências que cada sociedade, há seu tempo, faz para que os indivíduos possam dela participar e dela se fazer sujeitos. Se a industrialização típica da modernidade exigiu que os sistemas de ensino construíssem uma escola racionalista e cientificista rompendo com os parâmetros da educação tradicional humanista e disciplinadora a nova sociedade pós-industrial está a exigir um novo modelo educativo, voltado não mais para a produção econômica ou da cidadania, mas para a construção de atores capazes de se reconhecer como portadores de direitos e de reconhecer, o outro, como um ser humano.

Mais do que o cientificismo produtivista próprio de uma sociedade estruturada sobre interesses dos diferentes setores que formavam a modernidade industrial, na qual os projetos societários geravam conflitos entre as classes que disputavam o controle social, a sociedade pós-industrial exige um novo modelo de ensino capaz de reconhecer a exigência de novos saberes, vinculados as novas tecnologias, e a demandas por participação e direitos individuais e coletivos.

Para o autor a educação da sociedade pós-moderna exige mais do que os saberes e a dimensão cultural homogeneizadora da sociedade industrial. Sua base cultural, seu centro pedagógico de ação, deve estar orientada para o respeito e o acatamento da diversidade e ao reconhecimento do outro.

Touraine adverte que a diversidade por si só também pode ser uma ar-

madilha quando separada do princípio da igualdade. Por esta razão uma escola preocupada com a superação da atual crise societária, deve ser construída sobre os princípios complementares da diferença e da igualdade. Uma educação que possibilite o diálogo entre culturas sem que uma se imponha a outra, e a heterogeneidade cultural se contraponha a uma leitura única do conhecimento e do mundo.

Mais do que produzir trabalhadores, um currículo para o sistema de ensino da sociedade pós-industrial deve ser orientado para a superação das desigualdades decorrentes da origem social e de oportunidades. Mais do que formar cidadãos, o sistema de ensino precisa gerar atores capazes de garantir a democratização social e, através dela, reflexões críticas sobre as mudanças intensas que a humanidade vivencia desde a década de 1968, e que no início do século XXI, produziram uma crise econômica e social que a coloca em risco. A principal hipótese de Touraine perante a atual crise é de que a humanidade tenha se colocada sob o risco de uma catástrofe real que exige de nós ação imediata. Ação imediata que exige a presença de sujeitos sociais capazes de ações coletivas. Embora pessimista em relação a capacidade de enfrentamento da atual crise societária, o autor entende que a escola pode contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade e de sujeitos que nela atuem, o que depende antes de mais nada, de nossa consciência e de nossa vontade, ou, mais simples ainda, de nossa convicção.

Referências complementares

TOURAINÉ, Alain. As três crises. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, jan. 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=28743>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. *Alain Touraine*: depoimento. [abr. 2002]. Entrevistadores: M. Teixeira, L. Nassif, V. Adorno, M. A. Garcia, C. Haag, J. A. Gianotti, M. Pedroso e H. Celestino. São Paulo: TV Cultura, 2002. Entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura – SP. Disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/rodaviva/programa/pgm0793>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Crítica da modernidade*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Palavra e sangue*: política e sociedade na América Latina. São Paulo: Trajetória Cultural : Editora da UNICAMP, 1989.

Touraine. In: *Wikipédia*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alain_Touraine>. Acesso em: 15 jul. 2011.

GIORGIO AGAMBEN

Ésio Francisco Salvetti

Doutorando em Filosofia
na UFSM, professor e
secretário do IFIBE.

Apresentação

Giorgio Agamben nasceu em 1942 na Itália e formou-se em Direito no ano de 1965 na Università di Roma. Foi professor de filosofia e estética da Università di Venezia. Frequentou os seminários de Martin Heidegger de 1966 e 1968. É responsável pela edição, em italiano, das obras de Walter Benjamin. Foi diretor de programa de pesquisa junto ao Collège International de Philosophie em Paris de 1986 a 1993. Foi professor visitante da New York University, antes de decidir a não mais entrar nos Estados Unidos em protesto contra a política de segurança do governo Bush.

A produção de Agamben se concentra na relação entre a filosofia, a literatura, a poesia e, fundamentalmente, a política. Ao contrário de muitos autores contemporâneos, Agamben é um filósofo que não demonstra otimismo diante dos desafios e das novidades que se apresentam. Através da continuação das pesquisas iniciadas por Foucault e Hannah Arendt, retoma as categorias da biopolítica e dos campos de concentração, resultando em contribuição significativa na compreensão e problematização do desenvolvimento da filosofia política atual. O aprofundamento de suas teses sobre o *homo sacer*

e a *vida nua* se tornaram indispensáveis no momento em que testemunhamos acontecimentos como os da prisão de Guantánamo, onde supostos terroristas árabes são martirizados, além do elevado extermínio da população palestina na Faixa de Gaza. O *homo sacer* é apresentado como um ser no limiar da animalidade, uma criatura desprovida de significado e suscetível ao descarte.

Dentre suas principais obras destacam-se: *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental* (1977), *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (1978), *A Linguagem e a Morte: um seminário sobre o lugar da negatividade* (1982). A partir de 1995, com a obra *Homo sacer* ocorreu uma guinada filosófica nas obras do autor. Com ela Agamben ganhou notoriedade internacional e passou a ser estudado em muitas academias, embora ainda em construção. O conjunto da obra, até o momento, está composto de *Homo Sacer* I, II.1, II.2, II.3, e III. Com estes volumes o autor ganhou uma especial atenção, principalmente pela radicalidade com que passou a repensar as categorias políticas e jurídicas da atualidade.

TEXTO

Mais além dos direitos do homem

1. Em 1943, Hannah Arendt publicava em uma pequena revista hebraica em língua inglesa, “The MenorahJournal”, um artigo intitulado *Werefugees*, “Nós, refugiados”. [...] O refugiado que perdeu todo direito e cessa, porém, de querer-se assimilar a qualquer preço a uma nova identidade nacional para contemplar lucidamente a sua condição, recebe, em troca de uma segura impopularidade, uma vantagem inestimável [...].

Convém refletir no sentido dessa análise que, hoje, cinquenta anos distante, não perdera nada de sua atualidade. Não apenas o problema se apresenta na Europa e fora dela com igual urgência, mas, no declínio do Estado-Nação, atualmente impossível de deter, e na corrosão geral das categorias jurídico-políticas tradicionais, o refugiado é, talvez, a única figura do povo pensável em nosso tempo e, ao menos até nos aproximarmos da complementação do processo de dissolução do Estado-Nação e de sua soberania, a única categoria na qual, hoje, consentimos vislumbrar as formas e limites de uma comunidade política que vem. É possível, assim, que se quisermos estar à altura do trabalho absolutamente novo que temos à frente, devemos decidir abandonar sem reserva os conceitos fundamentais com que até então representamos os sujeitos do político (o homem e o cidadão com seus direitos, mas também o povo soberano, os trabalhadores etc.) e reconstruir nossa filosofia política a partir dessa única figura (p. 20-21).

2. [...] É importante notar como, a partir da primeira guerra mundial, muitos Estados europeus começaram a introduzir leis que permitiam a desnaturalização e a desnacionalização dos próprios cidadãos: primeiro a França, em 1915, em relação a cidadãos naturalizados de origem “inimiga”; em 1922, o exemplo foi seguido pela Bélgica, que revogou a naturalização dos cidadãos que haviam cometido atos “antinacionais” durante a guerra; em 1926, o regime fascista editou uma lei análoga com respeito aos cidadãos que se mostravam “indignos da cidadania italiana”; em 1933, foi a vez da Áustria e, dessa maneira, até 1935, quando a Lei de Nuremberg divisara os cidadãos alemães de pleno direito e cidadãos sem direitos políticos. Essa lei – e a apatridia de massa em que resultou – marcam uma reviravolta decisiva na vida do Estado-nação moderno e a sua definitiva emancipação das noções ingênuas de povo e de cidadão.

Não é este o lugar para refazer a história dos diversos comitês internacionais por meio dos quais os Estados, a Sociedade de Nações e, mais tarde, a ONU procuraram fazer frente ao problema dos refugiados, desde o *Bureau Nansen* para os refugiados russos e armênios (1921), ao Alto Comissariado para os refugiados da Alemanha (1936), ou do Comitê intergovernamental para os refugiados (1938), passando pela *International Refugee Organization* da ONU (1946), até chegar ao atual Alto Comissariado para os refugiados (1951), cuja atividade não possui, segundo

o estatuto, caráter político, mas apenas “humanitário e social”. O essencial é que, uma vez que os refugiados não representam mais casos isolados, mas um fenômeno de massa (como ocorre entre as duas guerras, e novamente agora), tanto essas organizações quanto os próprios Estados, malgrado a solene invocação dos direitos inalienáveis do homem, mostram-se absolutamente incapazes não apenas de resolver o problema, mas também, simplesmente, de enfrentá-lo de maneira adequada. A inteira questão fora, destarte, transferida às mãos da polícia e das organizações humanitárias (p. 21-23).

3. As razões dessa impotência não estão apenas no egoísmo e na limitação dos aparatos burocráticos, mas na ambiguidade das próprias noções fundamentais que regulam a inscrição do *nativo* (isto é, da vida) no ordenamento jurídico do Estado-nação. Hannah Arendt intitulara o capítulo quinto do livro sobre o *Imperialismo*, dedicado ao problema dos refugiados: *O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem*. Necessário tentar levar a sério essa formulação, que vincula indissolavelmente as sortes dos direitos do homem e do Estado nacional moderno, de modo que o ocaso deste implica necessariamente a obsolescência daqueles. O paradoxo é aquele em que a própria figura – o refugiado – que deveria encarnar por excelência os direitos do homem marca, ao contrário, a crise radical desse conceito. [...] No sistema do Estado-nação, os assim chamados direitos sagrados e inalienáveis do homem mostram-se desprovidos de qualquer tutela no momento em que não é mais possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado. Isso está implícito, se bem se reflete, na ambiguidade do próprio título da declaração de 1789: *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, em que não é claro se os dois termos nomeiam duas realidades distintas, ou formam, ao revés, uma díade na qual o primeiro termo é, em verdade, sempre, e desde logo, conteúdo do segundo (p. 23-24).

4. É tempo de deixar de olhar a Declaração dos direitos de 1789 até hoje como proclamação de valores eternos, meta-jurídicos, tendentes a vincular o legislador a seu respeito, e de considerá-la segundo aquela que é a sua função real no Estado Moderno. Os direitos do homem representam, em verdade, sobretudo a figura originária da inscrição da vida nua, natural, na ordem jurídico-política do Estado-nação. Aquela vida nua (a criatura humana) que, no *Ancien Régime*, pertencia a Deus e, no mundo clássico, era claramente distinta (como *zoé*) da vida política (*bios*), entra agora em primeiro plano no controle do Estado e se torna, por assim dizer, o seu fundamento terreno. Estado-nação significa: Estado que faz da natividade, do nascimento (isto é, da vida nua humana) o fundamento da própria soberania. Este é o sentido (sequer demasiadamente oculto) dos primeiros três artigos da Declaração de 1789: somente porque se inscrevera (arts. 1º e 2º) o elemento nativo no coração de toda associação política, essa pode unir inextricavelmente (art. 3º) o princípio da soberania à nação (em conformidade com o sentido etimológico, *natio*, significa, na origem, simplesmente “nascimento”).

As Declarações de direitos serão agora vistas como lugar em que se efetua a passagem da soberania régia de origem divina à soberania nacional. Essas as-

seguram a inserção da vida na nova ordem estatal que deverá suceder à queda do *Ancien Régime*. Que, por meio disso, o súdito se transforme em *cidadão*, significa que o nascimento – isto é, a vida nua natural – torna-se, aqui, pela primeira vez (com uma transformação cujas consequências biopolíticas apenas agora somos capazes de começar a mensurar) o portador imediato da soberania. O princípio de natividade e o princípio de soberania, separados no *Ancien Régime*, unem-se a partir de agora irrevogavelmente, a fim de constituir o fundamento do novo Estado-nação. O engodo implícito é que o *nascimento* torna-se imediatamente *nação*, de modo que não possa haver qualquer intervalo entre os dois momentos. Os direitos são, pois, atribuídos ao *homem* apenas na medida em que ele é pressuposto imediatamente evanescente (ainda que não deva vir a lume como tal) do *cidadão* (p. 24-25).

5. Se o refugiado representa, no ordenamento do Estado-nação, um elemento de tal sorte inquietante é, sobretudo, porque ao estilizar a identidade entre homem e cidadão, entre natividade e nacionalidade, coloca-se em crise a invenção originária da soberania. Singulares exceções a esse princípio, naturalmente, sempre existiram: a novidade do nosso tempo, que ameaça o Estado-Nação em seu próprio fundamento, é que porções crescentes da humanidade não são mais representáveis em seu interior. Por isso, ao passo em que é destruída a velha trindade Estado-Nação-Território, o refugiado, essa figura aparentemente marginal, merece ser, ao revés, considerado como a figura central de nossa história política. É bom não esquecer que os primeiros campos foram constituídos na Europa como espaço de controle para os refugiados, e que a sucessão campo de internação-campo de concentração-campo de extermínio representa uma filiação perfeitamente real. Uma das poucas regras a que os nazistas se ativeram no curso da “solução final” era a de que apenas depois de terem sido completamente desnacionalizados (mesmo daquela cidadania de segunda classe que os aguardava logo depois da lei de Nuremberg), os hebreus e os ciganos podiam ser enviados aos campos de extermínio. Quando os seus direitos não são mais direitos do cidadão, agora o homem é verdadeiramente *sacro*, no sentido que esse termo tem no direito romano arcaico: entregue à morte (p. 25-26).

6. Necessário libertar resolutamente o conceito de refugiado daquele de direitos do homem, e cessar de considerar o direito de asilo (de resto, hoje em vias de drástica contração nas legislações dos Estados europeus) como a categoria conceitual na qual se inscreve o fenômeno [...]. O refugiado é considerado por aquilo que é, ou seja, nada menos que um conceito-limite que põe em radical crise os princípios do Estado-nação e, conjuntamente, permite conduzir o campo a uma renovação categorial contemporaneamente inadiável (p. 26).

7. Antes que reabramos na Europa os campos de extermínio (o que está começando a ocorrer), é necessário que os Estados-nações encontrem coragem para colocar em questão o próprio princípio de inscrição da natividade e a trindade Estado-nação-território em que isso se funda. Não é fácil indicar desde logo os modos pelos quais isso poderá concretamente advir. Basta, aqui, sugerir uma possível direção. É sabido que uma das opções examinadas pela solução do problema de Jerusalém é

que essa se torna, contemporaneamente, e sem repartição territorial, capital de dois diferentes organismos estatais. A condição paradoxal de recíproca extraterritorialidade (ou melhor, de aterritorialidade) que isso implica poderia ser generalizada como o modelo de novas relações políticas internacionais. Ao invés de dois Estados nacionais separados por incertas e ameaçadas fronteiras, seria possível imaginar duas comunidades políticas insistentes sobre uma mesma região, e ambas em êxodo, articuladas entre si por uma série de recíproca extraterritorialidade, na qual o conceito-chave não seria mais o *ius* do cidadão, mas o *refugium* do indivíduo. Em sentido análogo, podemos ver a Europa não como uma impossível “Europa das nações”, na qual já se entrevê a catástrofe a curto prazo, mas como um espaço aterritorial, ou extraterritorial, no qual todos os residentes dos Estados europeus (cidadãos e não-cidadãos) estariam em posição de êxodo ou de refúgio, e o estatuto de europeu significaria o estar-em-êxodo (obviamente ainda imóvel) do cidadão (p. 27-28).

AGAMBEN, Giorgio. *Al dilà dei dirittidell'uomo*. In: *Mezzisenza fine: nottesullapolitica*. Torino: BolattiBoringhieri, 1998, p. 20-29 (do original). Tradução de Murilo Duarte Costa Corrêa. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/politica>. Acesso em 11 de março de 2012.

Comentário

Agamben se revela um pensador pouco otimista diante dos últimos acontecimentos políticos e jurídicos. Não poupa críticas aos direitos humanos, principalmente à concepção tradicional. Assevera que, ao mesmo tempo em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ganha prestígio, os seus fundamentos são totalmente pisoteados e desrespeitados nos quatro cantos do mundo. Um exemplo disso encontra-se na democracia americana, na qual não só a tortura foi legalizada, pois a execução de prisões extra-judiciais foram levadas a cabo em Guantánamo, onde pretensos terroristas árabes foram martirizados. Outro exemplo é o quase extermínio da população palestina na Faixa de Gaza. São situações emblemáticas do nosso tempo.

O texto escolhido foi retirado do livro *Mezzisenza fine: note sulla politica* (1996). A obra é composta por uma série de textos que anunciam a crise da política na atualidade. Embora esta obra não seja formalmente considerada parte da série *homo sacer*, certamente possui elemento indispensável ao conjunto da obra, pois muitos parágrafos estão também reproduzidos e publicados na obra *homo sacer: o poder soberano e a vida nua*.

Neste capítulo, “Al dilà dei diritti dell'uomo” (Para além dos direitos do homem), Agamben está profundamente preocupado com a situação e condição de vida dos apátridas e refugiados. Este problema revela a crise de sentido que atravessa as relações humanas, além de evidenciar o esgotamento da compreensão tradicional e das pretensões universalistas dos direitos humanos.

Agamben, na sua renovada reflexão sobre a política e com sua sensibilidade teórica diante dos acontecimentos, busca analisar a instrumentalização que as declarações representam para a própria vida do ser humano sujeitado ao poder soberano. Para o filósofo italiano, o século XX consagra-se por ser o século dos apátridas e refugiados. O ideal de pureza sugerido pela ideia de Estado-Nação evidencia uma noção extremada de identidade que não compactua com o reconhecimento da diferença que, por consequência, leva à intolerância humana com o “outro”, com o diferente, personificado aqui, na figura do apátrida e do refugiado. Neste aspecto, Agamben se apoia em Hannah Arendt, filósofa judia que descreve a condição dos refugiados e dos apátridas e propõe a leitura desta condição como o paradigma de uma nova consciência histórica. Embora tenham passados 50 anos, Agamben acredita que a reflexão arendtiana sobre este novo paradigma permanece atual. Nesta esteira de pensamento, Agamben propõe o abandono dos conceitos fundamentais que norteiam as representações dos sujeitos políticos, a fim de reconstruir nossa filosofia, a ética e a política a partir da figura do refugiado.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão do século XVIII, implicitamente, levou a humanidade a concluir que nenhuma lei especial seria necessária para proteger pessoas ameaçadas por arbitrariedades estatais. No entanto, a primeira aporia se instaura no próprio título da declaração de 1789: *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*. Nela está instituída uma diferenciação, dando mar-

gem a uma interpretação que sugere a concepção de homem e a concepção de cidadão como sendo dissociadas. “Não está claro se os dois termos (homem e cidadão) denominam duas realidades autônomas ou formam em vez disso um sistema unitário, no qual o primeiro já está desde o início contido e oculto no segundo; e neste caso, que tipo de relação existe entre eles” (AGAMBEN, 2010, p. 123). A humanidade, tendo muitas vezes sua imagem concebida como uma família de nações, agora, finalmente, se deparava com esta realidade, mas de forma avessa a qualquer ideal humanitário. Uma pessoa expulsa de uma comunidade encontrava-se expulsa de toda a família de nações. Ser expulso de um país era ser expulso do mundo. É a redução do outro ao nada. O outro é retratado por aquilo que Giorgio Agamben chamou de “vida matável”; “vida nua” ou seja: a vida do *homo sacer*.

Fatalmente, a separação entre humano e cidadania se torna contraditória nos denominados direitos humanitários. Na compreensão do Professor Ruiz Castor: “estes são direitos que negam a possibilidade de ter um caráter político aos indivíduos implicados. As organizações humanitárias são instrumentalizadas, como meios para compensar as barbáries humanas dos interesses políticos. As últimas guerras do século XX foram feitas para defender os direitos humanos, quando na verdade se defendem interesses econômicos e políticos. Para compensar as tragédias humanitárias provocadas pela OTAN e pelos Estados Unidos no Iraque, Kuwait, Afeganistão, Líbia, etc. são convocadas organizações humanitárias a fim de dar assistência às

populações atingidas. Nos campos de refugiados vigora o direito de cuidar da vida nua, da sobrevivência, mas se nega os direitos políticos das pessoas ali encerradas para agir” (CASTOR, 2011, p. 40-41). As razões, segundo Agamben, dessa dificuldade em resolver o problema não é uma questão de egoísmo ou aparatos burocráticos, o problema está na ambiguidade das próprias noções fundamentais que regulam a inscrição do nativo (isto é, da vida) no ordenamento jurídico do Estado-nação.

Essa percepção revela o fracasso da concepção tradicional de Direitos Humanos. A multiplicação de *vidas nuas* confirma a insuficiência na qual, muitas vezes, a noção de dignidade da pessoa humana, tida em uma dimensão teórico-abstrata, naufraga. A razão disso pode ser resultado de pensarmos que não precisamos mais discutir o fundamento dos direitos humanos.

A compreensão de Agamben é de que os direitos humanos precisam estar em constante renovação, por isso é necessária a crítica de seus pressupostos. Bobbio e muitos outros intelectuais buscam respostas concretas para os problemas dos direitos humanos e entendem que o problema do seu fundamento é secundário. Agamben, ao contrário, parte do princípio de que a fragilidade da eficácia dos direitos humanos resulta do abandono da sua reflexão, isto é, da volta sobre suas bases de fundamento. Neste sentido, para Agamben, o renascimento dos direitos humanos parte de sua desconstrução, por óbvio, levando em conta o mérito da ordem institucional em prol da proteção internacional. A pesquisa em torno da questão dos apátridas e refu-

giados não está somente nas possibilidades jurídicas de se pensar mecanismos de proteção internacional para este ou aquele grupo de pessoas. Está em pensar ou identificar como opera a violência da racionalidade ocidental que torna possível suportar a ideia de existir um ser humano à margem da proteção jurídica por não ter uma nacionalidade.

Professor Gustavo Pereira (PEREIRA, 2012) nos alerta que se analisarmos o artigo XV da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde está descrito que todos os seres humanos tem direito à nacionalidade, podemos perfeitamente concluir que ao reforçar a ideia da nacionalidade, que gera uma vinculação com o Estado-nação, conduz a pensamentos nazifascistas, a regimes políticos xenofóbicos e ao preconceito com culturas diversas. Neste sentido, a proposta de Agamben, ajuda a orientar a educação e a pedagogia para construir uma crítica à concepção tradicional de direitos humanos. Além disso, colabora para o desenvolvimento de uma racionalidade que ultrapasse a ideia de cidadania ou de cidadão do mundo, pois essa ideia ainda está contaminada pela noção de soberania. Uma racionalidade em que o outro seja reconhecido pela concretude de sua singularidade, e não pela ideia de cidadania. Enfim, a educação em direitos humanos, fundamentada no pensamento de Agamben convoca os sujeitos para a desconstrução da ideia de nacionalidade que significa, em larga medida, desconstruir a ideia de cidadania, abrindo caminhos para a realização dos direitos humanos de toda e qualquer pessoa, indistintamente.

Referências complementares

AGAMBEM, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua* I. 2. ed. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PEREIRA, Gustavo Oliveira de Lima. Apátridas e refugiados: direitos humanos a partir da ética da alteridade. In: *Cadernos IHU ideias, Ano 10, n181, 2012*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência*. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RUIZ, Castor B. O Campo como paradigma biopolítico moderno. In: *Revista IHU On-line*, ed. 372, de 05 set. 2011.

_____. A vítima da violência: testemunha do incommunicável, critério ético da justiça. In: *Revista IHU On-line*, ed. 380, de 14/11/2011a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias>. Acesso em: 10 fev. 2012.



ESTA OBRA FOI COMPOSTA EM MINION PRO
PELA EDITORA IFIBE E IMPRESSA
PELA GRÁFICA BERTHIER
EM PAPEL PÓLEN EM MARÇO DE 2013.