

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

BÁRBARA FERNANDES DE SOUSA

POLÍTICAS DO RECONHECIMENTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: uma análise a
partir das influências de Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur.

Petrópolis

2015

BÁRBARA FERNANDES DE SOUSA

POLÍTICAS DO RECONHECIMENTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: uma análise a partir das influências de Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Direito da Universidade Católica de Petrópolis como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Direito.

Orientador: Professor Dr. Sérgio de Souza Salles

Petrópolis
2015

BÁRBARA FERNANDES DE SOUSA

POLÍTICAS DO RECONHECIMENTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: uma análise a partir das influências de Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur.

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis.

Data de Aprovação

____/____/____

Prof. Dr. Sérgio de Souza Salles (Orientador)

Prof. Dr. Carlos Frederico Calvet da Silveira (membro - UCP)

Prof. Dr. Pedro Calixto Ferreira Filho (membro - UFJF)

Aos meus avós, hoje anjos, Oswaldo e Aurora, Alfeu e Judith, por comporem minha identidade, minha história e minhas mais doces lembranças da infância. A cada uma de minhas realizações e conquistas, há muito de seus suores, lutas e dons. A vocês, meu infinito-eterno amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

[...]

**Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui"!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se levantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!**

José Régio

Preciso e desejo agradecer àqueles que participaram desse processo de superação e evolução, que se encerra, provisoriamente, com a conclusão deste trabalho. Curvar-me aos estudos dos autores aqui tratados e buscar alcançar seus discursos foi, para mim, razão de grande desafio. Desafio porque a linguagem filosófica, além de complexa, exige retidão e encontra-se hoje pouco experienciada e ativada na vida acadêmica e na prática do profissional do direito, que como eu, está majoritariamente mais acostumado ao aspecto material dos conflitos, das relações sociais e das questões-chave do mundo contemporâneo.

Também por isso, primeiramente, gostaria de agradecer àqueles que me instigaram a adotar uma atitude mais filosófica: meu professor e orientador Sérgio de Souza Salles e Prof. Carlos Frederico Calvet da Silveira. Através de suas aulas íntegras e das discussões despreziosas durante as pausas para o café, despertei-me para um encantamento diferente. Sinto-me um tanto renovada. Imputo a vocês a responsabilidade de me ver, hoje, enxergando e pensando filosofia nos mais prosaicos momentos desse pragmático mundo da vida. E agora, mais do que antes, tenho a certeza de que nossas conversas foram “trocas de dons”.

Em especial, agradeço ao Prof. Sérgio, pela disponibilidade, ensinamento, paciência e generosidade constantes durante todo o período de orientação.

Aos meus pais, Renato e Aurora, pelo amor mais certo e seguro que já conheci, que me mantém erguida e me faz mover adiante, há 32 anos. Obrigada por valorizarem minha educação e me conduzirem até aqui, por meio dela. Hoje, em razão de vocês, me “reconheço”.

À minha irmã, Nathalia, pelo tácito-eterno conforto de saber que está logo ali, sempre ao meu lado, me apoiando e torcendo.

À Thais, pela cumplicidade e dedicação, por ficar horas ao meu lado em silêncio, velando pela minha concentração, mas, sempre me dando a certeza de que nunca estou só. Por se preocupar com meu vai-e-vem na estrada e por todos os outros gestos carinhosos que cuidam de mim. Sua participação nesse percurso excede à função coadjuvante: seus finais de semana sacrificados em minha companhia representam, agora, meu trabalho formatado e revisado de acordo com as normas técnicas. Obrigada por ser forma enquanto eu precisava ser conteúdo.

À Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, sou imensamente grata pelo apoio financeiro à minha qualificação, por meio do Programa de Qualificação de Servidores (PROQUALI), e, sobretudo por ser a minha base e minha “casa” acadêmica. Tenho imenso orgulho de ser formada pela Faculdade de Direito da UFJF.

Ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, em especial Prof. Manuel Palacios da Cunha e Melo, pelas conversas enriquecedoras e pelo constante aprendizado.

Aos meus amigos, por serem meus *significant others* que me reconhecem a cada dia.

Com amor.

Todos percebemos nossas vidas e/ou o espaço no qual vivemos nossas vidas como portadores de uma determinada forma moral ou espiritual. Em algum lugar, em alguma atividade ou condição reside uma plenitude, uma riqueza; ou seja, naquele lugar (atividade ou condição) a vida é mais plena, mais rica, mais profunda, mais valiosa, mais admirável, mais o que deveria ser. Este é, talvez, um lugar de poder: geralmente experenciamos isso como profundamente tocante, inspirador. Talvez tenhamos apenas vislumbres muito tênues desse sentido de plenitude; temos uma forte intuição do que seria a plenitude, se tivéssemos naquela condição, por exemplo, de paz ou de completude, ou se fôssemos capazes de agir naquele grau de integridade, generosidade, desprendimento ou abnegação. Mas, às vezes, haverá momentos de plenitude vivida, de alegria e prazer, em que nos sentiremos lá.

Charles Taylor. Uma Era Secular, 2010, p. 17 e 18.

No, no, mi muerte está prevista, pero no pasa nada, están ustedes para continuar la obra, están ustedes. Por tanto, no pasa nada si desaparece una o otra figura, porque al fin y al cabo, si una figura es significativa en el ámbito de la cultura, deja descendientes.

RICOEUR, 2004 *apud* FAFIÁN, 2005, p. 108.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A HERANÇA HEGELIANA E AS ORIGENS DA TEORIA DO RECONHECIMENTO	8
1.1. RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH	14
1.1.1.A primeira dimensão	16
1.1.2.A segunda dimensão	18
1.1.3.A terceira dimensão	21
1.2. RECONHECIMENTO EM CHARLES TAYLOR.....	24
1.3. RECONHECIMENTO EM PAUL RICOEUR	36
1.3.1.A luta de Paul Ricoeur contra a ideia de luta.....	44
2. RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO	48
2.1. ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	50
2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONALIZADO NO BRASIL	53
2.2.1. Direito à Educação e o seu destinatário	60
3. EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO	64
3.1. EDUCAÇÃO E IDENTIDADE	64
3.2. EDUCAÇÃO, ÉTICA E JUSTIÇA.....	67
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

RESUMO

O presente estudo traz uma análise das Políticas do Reconhecimento e do direito à educação à luz das influências de três grandes filósofos: Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur. Cada um, a seu modo, contribui de forma especial para a composição de teorias normativas e éticas sobre o reconhecimento do sujeito que leva à conquista da autonomia, da capacidade e da dignidade de ser. A pesquisa visa demonstrar que o reconhecimento é tanto um pressuposto da educação (sob o aspecto formal) quanto a educação é um caminho para o reconhecimento material. A contribuição filosófica de Ricoeur ganha centralidade, pois amplia o horizonte do reconhecimento e não o restringe à ideia de luta. Ele inova com a lógica do dom, momento em que nos põe a refletir sobre a importância de se cultivar e estimular a troca de valores como a solicitude, o respeito, a cooperação e a gratidão na convivência social. Ademais, dissecando conceitos como identidade e autonomia, sempre em atenção à pessoa enquanto fundamento ontológico, é possível perceber a educação como o fio condutor que nos concede a chance de vivermos bem, em paz, com e para os outros, em instituições mais justas dentro de uma perspectiva ética.

Palavras-chave: Políticas do Reconhecimento. Educação. Identidade. Autonomia. Ética.

ABSTRACT

This study focuses on analyzing the Politics of Recognition and the right to education under the influences of three great philosophers: Axel Honneth, Charles Taylor and Paul Ricoeur. Each of them, in their own way, give a special contribution to compose normative and ethical theories about the recognition of the subject that leads to reach the autonomy, the capacity and the dignity of being. The research aims to demonstrate that recognition is, on one hand, an assumption of education (under the formal aspect) and, on the other hand, education works to achieve the substantial recognition. The philosophical contribution of Ricoeur is essential, because it broadens the horizon of recognition and does not limit it by the idea of struggle/conflict. Ricoeur innovates with the economy of the gift, which puts us to reflect about the importance of cultivating and encouraging the exchange of such relevant values as care, respect, cooperation and gratitude in social life. Besides, dissecting concepts as identity and autonomy, focusing at the person in its ontological foundation, we can see education as the thread that gives us a chance to live a good life, in peace, with and for others, in just institutions under an ethical perspective.

Keywords: Politics of Recognition. Education. Identity. Autonomy. Ethics.

INTRODUÇÃO

Para receber a qualificação de científica, uma pesquisa carece, antes de todo o mais, delimitar seu objeto de análise. Por motivos que se cumulam, isso é especialmente difícil no caso de um estudo que se propõe a reunir reflexão filosófica à vida prática. É difícil compatibilizar ensinamentos filosóficos de grande envergadura propostos por autores estrangeiros – tal como ocorre com a Política do Reconhecimento – à questões sociais de alta complexidade originárias do caldeirão institucional, político, histórico e jurídico que configura a vida social brasileira.

Existem limitações naturais, a exemplo da “importação” dos pensamentos de filósofos que não conceberam o reconhecimento a partir de nossa realidade, bem como a escassez de referencial teórico base que corresponda identicamente ao objeto da pesquisa. Há ainda o complicador adicional da pouca capilaridade e intimidade que parte da academia tem com as disciplinas que impõe uma compreensão mais intensa do discurso filosófico (o que influi na formação dos estudantes).

A filosofia não está nas ruas e, praticamente, não está nas escolas, com efetividade. Sair do modo de estudar pragmático, material e utilitarista para dedicar-se às leituras mais profundas e analíticas, não é tarefa, necessariamente, simples. Também por isso, esse trabalho possui intenção de causar um despertar para algo que possa ser elemento de reforma futura (e futuros estudos), focando no direito e exercício da educação como promotora do equilíbrio social para que crianças e jovens, realmente educados e formados, naturalmente, se reconheçam como atores do mundo da vida.

Desse modo, este trabalho presta-se a esse esforço. Ao exercício de buscar compreender a realidade unindo-a a filosofia, trazendo-a para perto a fim de admirá-la e vislumbrar sua contribuição para a solução das nossas mazelas cotidianas, para a construção de um mundo social mais filosófico, menos prescritivo.

Na atualidade, muito se fala sobre as cobranças pelo real e efetivo exercício dos direitos fundamentais, visando a conseqüente redução das desigualdades e, nesse aspecto, a bandeira da educação é quase sempre mastreada como condição essencial para superação das violações à dignidade. No entanto, no âmbito da banalização desse

discurso, parece faltar uma reflexão mais detida sobre como e o porquê a educação é capaz de superar padrões de desigualdade.

O estudo aqui desenhado afasta-se, em certa medida, da análise que vincula a educação limitada à superação de distâncias econômicas. Sob uma perspectiva filosófica, voltada para a pessoa e para o “si”, buscou-se pensar a educação como um caminho para o reconhecimento, instância mais ampla e mais plena de pertencimento, de inclusão social e de atuação no espaço público.

A exigência do reconhecimento adquire, hoje, certa urgência em razão da indissociável relação entre reconhecimento e identidade, significando esta última como a ideia de quem se é, a maneira como a pessoa se define, as características fundamentais que eleva, cada um de nós, à condição de ser humano, pensante e capaz.

Parece elementar, sobretudo para os estudiosos do direito, que, muitas vezes, debatem e regulam as mais complexas tramas do relacionamento e dos conflitos sociais e políticos. No entanto, não é. O pensar filosófico nos leva a alcançar a unidade básica, mínima, que fundamenta a atuação jurídica. A essa unidade mínima podemos designar “pessoa”.

É a pessoa a condição de possibilidade para o sujeito, aquele que é capaz de enunciar “eu penso”, “eu falo”, “eu sou”. E é essa mediação reflexiva que difere o “si”, do mero “eu”. E isso significa a plenitude da significação, a plenitude de estarmos no mundo e sermos aptos a designar a nós mesmos, de atuarmos nesse mundo da vida, de influirmos positivamente na relação com o outro, na construção de uma vida mais ética (mais próxima do que é bom para todos).

E é justamente nesse ponto que reconhecimento e educação se entrelaçam: o processo educacional só será concreto e emancipatório, só levará à verdadeira superação de desigualdades, se a pessoa for considerada em sua totalidade. Essa noção é determinante para construção de um novo paradigma para o reconhecimento, para a superação de déficits sociais, para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. O direito à educação centrado na pessoa, valorizando e respeitando as diferenças de cada um, é capaz de gerar dinâmicas que conduzem à composição do cidadão aberto à uma vivência mais humana e ética.

Os desafios da qualidade e da **equidade da educação** só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que **conheça e valorize as diferenças e**

não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e **reconhecidos como sujeitos de direito** em sua singularidade e **identidade.** (grifo nosso)
(BRASIL, 2009, p. 02)

O reconhecimento das identidades, do multiculturalismo, das diferenças étnicas, de gênero e sócio-políticas, é inafastável, desenhando um movimento que progressivamente vem conferindo novas nuances ao projeto de modernidade, ao “mundo da vida” liberal e globalizado, o que nos força a reconfigurar as noções de indivíduo, de sociedade e de espaço público.

A presente pesquisa tem como foco absorver as contribuições de três grandes protagonistas do debate político-filosófico do Reconhecimento na contemporaneidade. Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur distinguem-se como pensadores, quiçá políticos, comprometidos com a construção de um diálogo, mais do que normativo e moral, mas também ético. Exatamente: dentre outras coisas, apresentam concepções normativas de eticidade, visando encontrar e sistematizar um conjunto de condições intersubjetivas e normativas necessárias à autodeterminação e à autorrealização dos sujeitos.

Nessa linha, e na busca pelo reconhecimento “do” ser e “de” ser, a via da educação surge como base para superação dos déficits históricos e sociais, posto que liberta. A educação explora o reconhecimento em sua “polissemia regrada” (RICOEUR, 2006), apresentando uma via alternativa de entendimento acerca da exclusão, diferenciando-se da noção que traz a desigualdade social como mero fruto da injustiça econômica e da má distribuição de renda.

Pertinente à explanação de Honneth (2003), nesse aspecto:

A exclusão social (o não-acesso, ou a inexistência do espaço) não significa apenas uma limitação da autonomia individual, mas uma desvantagem, uma quebra de posse do status de pertencimento, estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização.
(HONNETH, 2003, p. 215)

Taylor, com sua forte herança hegeliana, assevera que o reconhecimento adquire certa premência devido à relação entre este e o conceito de identidade (ANDRADE, 2013). O autor descreve a identidade como a compreensão de quem se é. Essa identidade individualizada vem, para o filósofo, conjugada ao ideal de ser fiel ao seu ser – autenticidade. Nesta medida, a identidade seria criada, em grande parcela, pelo reconhecimento, em sua dimensão dialógica, social e comunitária, ou seja, na relação com os outros.

A identidade teria, assim, duas dimensões, uma íntima e uma pública, esta última fruto da interação social, sendo a responsável pelo alcance do reconhecimento, que se daria justamente pelo convívio com os outros, com os pares – aqueles que Taylor denomina de *significant others*.

A ausência do reconhecimento, ou o reconhecimento errôneo (por Taylor tratado regularmente como *nonrecognition* ou *misrecognition*), aprisiona e reduz o ideal de identidade, tornando as pessoas inautênticas. Na perspectiva brasileira, de nosso contexto de desigualdades e violências, essa questão passa a ser crucial para o “salvamento” e “libertação” de crianças e jovens marginalizados, levados à opressão e privados de se reconhecerem enquanto sujeito capaz, de se descobrirem capazes de definir sua própria identidade e de criarem, eles próprios, sua “ordem moral imanente” (RIBEIRO, 2010).

Na tônica do Reconhecimento, a honra, a dignidade, a cidadania e a identidade são *status* diretamente relacionados ao grau de aceitação social, no horizonte de tradições culturais de uma dada sociedade, dos meios de autorrealização escolhidos pela pessoa. Caso a hierarquia de valores esteja estruturada de modo a imprimir um rótulo de inferioridade e deficiência ao modo de vida de algum indivíduo, essa pessoa se torna incapaz de atribuir valor social às suas habilidades, deixando de contribuir e influir no ambiente no qual circunda e ao qual se insere, afastando-se do exercício da cidadania, compreendida em suas dimensões civil, política e social, tal como ensinado por Marshall (1967).

Ter direitos negados, ou estar inacessível a um sistema de garantias normativas legitimadas na sociedade (tal como o direito e acesso à educação) acaba por lesar os indivíduos em seu autorrespeito, gerando “uma perda da capacidade de ser referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos” (HONNETH, 2003, pp. 215-216).

Na tese de Taylor (1998), a importância do reconhecimento se admite universalmente: na dimensão da intimidade, com a consciência da influência do outro na formação e na deformação da identidade e na dimensão social, com as políticas de reconhecimento a partir do pressuposto da igualdade material, baseados no igual respeito e na igual dignidade.

No intuito de sistematizar extensa rede de reflexões que será analisada e, visando um resultado de pesquisa relevante, abordaremos, no primeiro capítulo, a teoria do reconhecimento, suas origens, as contribuições particularizadas de Honneth, Taylor e Ricoeur.

No curso do primeiro capítulo, daremos espaço digno de ampliação, em relação aos demais, a Paul Ricoeur. Nesse espectro, o caráter social e político do reconhecimento (tão presente em Taylor e Honneth) perde centralidade para dar lugar a uma perspectiva, digamos, lexical. Ricoeur foca, dentre outras coisas, no idioma francês, que trabalha com conceito polissêmico de *réconnaissance* (*Anerkennung*, para Hegel). Ele, então, passa a conceder a série de ocorrências decorrentes da palavra “reconhecimento”, conferindo-lhe traços quase metafísicos. A teoria do reconhecimento, em Ricoeur, foca, pois, na

dinâmica que guia, em primeiro lugar, a promoção do reconhecimento-identificação, em segundo lugar, a que conduz da identificação de algo ao reconhecimento por si mesmas de entidades especificadas pela *ipseidade* e, por fim, do reconhecimento de si mesmo ao reconhecimento mútuo, até a última equação entre reconhecimento e gratidão, que a língua francesa é uma das raras a honrar.

(RICOEUR, 2006, p. 10)

Ricoeur (2006) não se limita em explicar a motivação moral dos conflitos sociais. Ele a engrandece (mas, não a nega) com a certeza de que os estados de paz oferecem uma confirmação de que a motivação social das lutas por reconhecimento não é mera abstração. Em certa medida, deixa-se de lado a assimetria, a desigualdade de lados, para dar lugar à “troca de dons”. A tese do autor é a de que, para que exista relação ética de reconhecimento, é fundamental resgatar valores como gratidão, solidariedade¹ e paz. Ele

¹ Ressalte-se que a solidariedade é um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme inciso I, artigo 3º da Constituição Federal.

afirma que, se permanecermos obstinados apenas pela luta – pelo reconhecimento –, sempre haverá de existir uma demanda insaciável, de seres nunca plenos, porque a ideia de conflito sempre reproduzirá uma sociedade fragmentada, dicotômica, marcada pela violência.

No segundo capítulo, enfrentaremos o intercruzamento entre reconhecimento e educação, valendo-nos da polissemia regrada ricoeuriana que possibilita sistematizarmos, para fins didáticos, o reconhecimento formal e prévio e o reconhecimento material e posterior. Também será objeto de enfrentamento a questão da educação enquanto direito social e fundamental, constitucionalmente consagrado pela Carta de 1988. Esse aporte teórico é fundamental para correlacionarmos a educação ao reconhecimento.

O terceiro capítulo costura as ideias discutidas no primeiro e no segundo capítulos e foca, justamente, em reforçar o reconhecimento além da luta, em enfatizar a pessoa, considerada condição de possibilidade tanto do reconhecimento quanto da educação. Para Ricoeur, se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca avanço em relação ao pensamento dos gregos no que tange ao reconhecimento de si, esse ponto é o da consciência reflexiva. Trata-se da *ipseidade*. Os gregos não elaboraram uma teoria da reflexão na qual a ênfase fosse deslocada da ação e de suas estruturas para a instância do agente, mas Ricoeur o fez.

Por fim, a todo o exposto equivaleria dizer que a contribuição desses três autores inverte a matriz teórica materialista e relativiza a precariedade econômica como causa principal das lutas sociais urbanas. Por sua vez, traz como mote dos conflitos, as experiências humanas de menosprezo, humilhação, diminuição moral, ofensa e não-reconhecimento. No entanto, Ricoeur, com a sua “lógica do dom”² e seus “estados de paz”, é quem vai além, desmitificando o reconhecimento enquanto mera consequência da luta, da ruptura, do conflito. Por isso, será necessário trazer à tona Ricoeur, com sua polissemia regrada.

Nesta esteira, a educação é aqui considerada como meio para a aquisição da identidade, da autonomia e da estima, necessários a cada um de nós, para que nos

² Como bem salientado por Salles (2013, p. 107): “a lógica do dom recebe diversas denominações analógicas no corpus ricoeuriano, a saber: lógica da superabundância, lógica da generosidade, lógica da não-reciprocidade, lógica do excesso”.

tornemos capazes de exercer nossas capacidades e potencialidades, imbuídos de valores como solidariedade, dignidade e respeito ao outro.

Este trabalho, de viés francamente propositivo, visa lançar luz sobre uma união ainda pouco explorada: entre o direito fundamental à educação e o reconhecimento, sobretudo na perspectiva da paz, da troca de dons e do cultivo à prática do bem.

Sob a égide da Constituição de 1988, o Brasil vive o período mais estável da história pós-independência, sem que se possa dizê-lo desinteressante ou sossegado. Tivemos um *impeachment* presidencial, sucessivos escândalos de corrupção e o exercício ininterrupto do poder de reforma à Carta. No cargo de Ministro do Supremo Tribunal, deparo-me cotidianamente com o desrespeito ao texto constitucional. Mas, ao lado das patologias, assistimos à nossa revolução copernicana no sistema jurídico, marcada pela supremacia absoluta da Constituição, prevalência da dignidade humana e, acima de tudo, possibilidade de tutela judicial de direitos fundamentais, principalmente os de cunho social.

(Marco Aurélio Mendes de Farias Mello prefaciando a obra de Felipe de Melo Fonte “Políticas Públicas e Direitos Fundamentais”, 2013).

O que fica é uma nova forma de pensar o social. Uma forma que estimula mudança no comportamento das sociedades contemporâneas. O conflito social gerador das patologias sociais modernas, tais como violência, insegurança, má distribuição de recursos, corrupção, dentre outros, pode ser mediado através da efetivação de direitos fundamentais (educação) e de ajustes nas configurações morais dentro do espaço público, por meio de um olhar mais incluyente, multicultural, democrático e ético. Quiçá, por meio da troca de “dons”.

1. A HERANÇA HEGELIANA E AS ORIGENS DA TEORIA DO RECONHECIMENTO

Para alcançarmos a origem dos estudos acerca do reconhecimento, é necessário fazer uma breve digressão, o que nos leva a partir do movimento de intervenção político-intelectual denominado “Escola de Frankfurt”, berço da teoria (social) crítica, deflagrado nos anos de 1930, na Alemanha, capitaneado por Horkheimer, Pollock e, mais adiante, Adorno e Habermas.

Teóricos sociais classificam a *Frankfurter Schule* em três gerações. A primeira, de tradição epistemológica do materialismo, tinha como foco de estudo o conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. Era, portanto, fortemente marxista, tendo como expoentes Max Horkheimer, Adorno e Marcuse. A segunda (de Neumann, Kircheimer e Fromm), ainda sensivelmente apegada à razão instrumental, buscou reforços multidisciplinares, valendo-se de teorias do direito, da economia e da ciência política, tendo ficado marcada pela “coisificação” das dimensões sociais, desde o mundo do trabalho, até o social e o poder. Teve como traço, pois, o reducionismo histórico-filosófico. A terceira geração representa a tentativa de superar o chamado “déficit sociológico” dos projetos clássicos da tradição crítica, passando a tomar por base as pesquisas teóricas e empíricas sobre categorias antes não percebidas, tal como o reconhecimento e a intersubjetividade social, compreendendo e justificando melhor os fenômenos de exclusão social.

Inicialmente, decorrente das ideias marxistas, a teoria crítica visava analisar e compreender o funcionamento da sociedade, mas não limitado a isso, buscava compreendê-la à luz de uma “orientação para a emancipação”, significando que seus teóricos não se restringiam apenas na tarefa descritiva de apresentar a organização social que experienciavam, mas atuavam também como agentes, através de um comportamento crítico.

Em outras palavras,

(...) sendo efetivamente possível uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, a pretensão a uma mera descrição das relações sociais vigentes por parte do teórico tradicional é duplamente parcial: porque exclui da

‘descrição’ as possibilidades melhores inscritas na realidade social e porque, com isso, acaba encobrando-as.
(HONNETH, 2003, p. 09)

Após ir se desapegando, gradativamente, do ideal marxista, a teoria crítica passou a ganhar novas formulações, adicionando elementos para torná-la efetivamente social, vinculada ao processo de construção social da identidade (individual e coletiva), dando maior atenção aos aspectos decisivos das relações entre os sujeitos.

Nesse movimento de transição, Habermas buscou preencher as lacunas sobre a racionalidade instrumental, não a negando em absoluto, mas impondo-lhe freios. Daí, sua contribuição, posteriormente também criticada por suas ambiguidades e discrepâncias, apresentando as ideias de “sistema” e “mundo da vida”, inseridas na estrutura comunicativa das relações.

Como bem sintetizou Marcos Nobre no prefácio de apresentação a obra *Luta por Reconhecimento*, de acordo com Habermas, o que caracteriza a forma social peculiar da modernidade é o fato da orientação da ação estar presente no próprio ciclo de reprodução cultural. Assim, permite-se a continuidade de interpretações no mundo, no âmbito das instituições em que os indivíduos se socializam, nos processos de aprendizado e constituição da personalidade.

Desse modo, para Habermas, a racionalidade comunicativa insere-se de forma visceral nas relações sociais contemporâneas.

Como base na linha de uma teoria da comunicação, a filosofia sistematizada por Hegel, influenciadora dos alemães da Escola de Frankfurt e dos mais proeminentes filósofos contemporâneos, dentre eles Charles Taylor, Paul Ricoeur e Alasdair MacIntyre, oferece-nos um caminho de importante reflexão crítica sobre as atuais conjecturas históricas, sobretudo quanto às aporias éticas e sociopolíticas da modernidade.

De fortíssima influência para filosofia moderna, a herança hegeliana nos conduz a uma melhor compreensão sobre a essência (*eidós*) do “mundo da vida” (*Lebenswelt*). É Hegel quem pioneiramente proclama, na modernidade, que o homem somente pode alcançar a sua mais completa existência moral se atuar como efetivo membro de dada comunidade. Isso porque é no espaço público, e por meio das interações sociais, que construímos nossa identidade (ANDRADE, 2013). Esse pensamento supera a

fragmentação do indivíduo e do individualismo (perspectiva fortemente atomista), dando a ideia da existência de um liame político comum entre os cidadãos.

O legado hegeliano propõe um verdadeiro projeto de teoria social com conteúdo normativo, o que foi bem sintetizado por Ricoeur (2006), quando disse que “trata-se de procurar no desenvolvimento das interações conflituosas a fonte da ampliação paralela das capacidades individuais evocadas sob o signo do homem capaz em conquista com sua ipseidade. No reconhecimento mútuo se encerra o percurso do reconhecimento de si mesmo”.

Hegel parte de uma argumentação especulativa combinada a uma teorização de base empírica, o que Ricoeur (2006, p. 187) prefere chamar de “conceitualidade especulativa e à prova pela experiência”, traços esses destacados pelo francês como sendo algo notável e diferenciador, protegendo o entendimento acerca do reconhecimento do rótulo da banalização.

Enquanto vivo, Hegel acometeu sua filosofia política da atribuição de extrair da noção kantiana de autonomia individual uma mera exigência do dever-ser, elevando-a a um elemento da realidade social. É ele quem argumenta que o homem só pode alcançar sua mais completa existência moral enquanto membro pertencente de uma comunidade. Daí, o filósofo de Stuttgart passar a defender que a ideia de luta entre sujeitos surja de uma pressão intrassocial pelo reconhecimento recíproco da identidade de cada um.

Retomando historicamente, é importante resgatar que o primeiro local onde o homem se identificou intrinsecamente com a vida pública foi na *pólis grega*, na Antiguidade. Os valores éticos mais básicos do indivíduo eram compartilhados e apropriados na vida pública. À época, o homem *zoon politikon* dependia do quadro social de uma coletividade para dar expressão à sua natureza interna e ao seu sentido de liberdade humana. Como bem asseverou Aristóteles, na mais pura tradução de um pensamento lógico-essencialista:

O Estado se coloca antes da família e antes do indivíduo, pois o todo deve, forçosamente, ser colocado antes da parte [...]. Evidentemente o Estado está na ordem da natureza e antes do indivíduo, porque, se cada indivíduo isolado não se basta a si mesmo, assim também dar-se-á com as partes em relação ao todo. Ora, aquele que não pode viver em sociedade, ou que nada precisa por bastar a si próprio, não faz parte do Estado, é um bruto ou um deus. A natureza compele assim todos os homens a se associarem. Àquele que primeiro estabeleceu isso se deve o maior bem, porque se o homem, tendo

atingido a sua perfeição, é o mais excelente de todos os animais, também é o pior quando vive isolado, sem leis e sem justiça.
(ARISTÓTELES, 1996, p.13).

Mesmo que, com efeito, haja identidade entre o bem do indivíduo e o da cidade, de qualquer maneira é tarefa manifestamente mais importante e mais perfeita apreender e salvaguardar o bem da cidade: pois o bem certamente é amável para um indivíduo isolado, mas ele é mais belo e mais divino ao ser aplicado a uma nação ou a cidades.
(ARISTÓTELES, 1094 *apud* RICOEUR, 2006, p. 178)

Com a emergência do pensamento helenístico, alimentado a partir do fim da pólis grega, a harmonia da vida pública perde centralidade, em razão do despertar para a individualidade. Mais adiante, na Idade Média e, após, no Renascimento, Nicolau Maquiavel e Thomas Hobbes, respectivamente, erigem concepções individualistas que afastam ainda mais o indivíduo da noção de construção simultânea de identidade e ética pública.

O primeiro destaca que a realidade da vida é composta por lutas para a autoconservação, estando os sujeitos em permanente estado de concorrência hostil. É Maquiavel quem rompe, sem nenhuma cientificidade, com a tradição filosófica para introduzir a noção de homem como ser egocêntrico, interessado no proveito próprio, já que o homem é orientado por pura ambição, para alcance de vantagem, de êxito, de lucro. Para o diplomata italiano de Florença, a luta pela autoconservação (até mesmo física) traduz o estado bruto de toda a vida social, porque não designa nada mais do que os pressupostos estruturais da ação que visa sempre e exclusivamente o poder, o que justificaria, assim, a ação do soberano (HONNETH, 2003, p. 31-33).

No século seguinte, já na Renascença, Hobbes dá contornos mais científicos às ideias maquiavélicas, com sua teoria contratualista, por adotar modelos metodológicos mais universais e apropriar-se da teoria de René Descartes. Mas, também ele, confere profundas modificações na relação de homologia entre o bem do indivíduo e o bem comum, marcadamente de origem aristotélica. Assim como Maquiavel, Hobbes confere à essência humana caráter também mecanicista e materialista, orientado pela desconfiança no outro e sempre agindo com vistas a um bem estar futuro – “o poder que nasce da suspeita”. É o teórico que se funda no “estado de natureza do homem”.

O espírito humano é diretamente apreendido como um feixe de atividades regradas pelo desejo, enquanto este é, além disso, guiado por uma capacidade de cálculo sem a qual não seria possível a cadeia de argumentos que conduz do medo da morte violenta rumo à conclusão do contrato do qual nasce o deus mortal figurado pelo Leviatã. Que a descrição do “estado de natureza” consiste em uma experiência de pensamento é algo que é confirmado pelo fato de que os traços que acabo de colocar sob o título do desconhecimento originário não resultam da observação de um estado de fato, mas da imaginação do que seria a vida humana sem a instituição de um governo. [...] São conhecidas por seu próprio nome as três paixões primitivas que juntas caracterizam o estado de natureza como “guerra de todos contra todos”. São a competição, a desconfiança (*diffidence*), a glória. (RICOEUR, 2006, p. 179)

É a ideia do “todos contra todos” que embasa o contrato social, o qual encontra sua justificação no fato dele ser supostamente capaz de dar fim a essa guerra. No fim, os conteúdos pretensamente liberais de suas ideias contratualistas foram facilmente engolidos pela forma autoritária de sua realização política, dissociando flagrantemente a lei do direito (HONNETH, 2003, p. 34-36).

Esse breve resgate histórico serve-nos, aqui, apenas para melhor contextualizar as formas de lutas sociais e, como melhor diria Ricoeur (2006, p. 177) “os eventos do pensamento que valorizam a *Anerkennung* hegeliana”, os quais nos facilita assimilar os conflitos sociais modernos. Pois, é também a partir da contraposição ao “estado da natureza” que Hegel evolui seus estudos e, aprimorando Fichte, nos apresenta a noção de reconhecimento que dá base às teorias e as políticas (de mesmo nome) exploradas pelos marcos teóricos do presente estudo: Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur.

Dessa forma, resistindo à linha hobbesiana, Hegel retoma, no século XIX, a filosofia política grega que confere à intersubjetividade da vida pública uma importância única em seu tempo. O que contou para Hegel foi a possibilidade de desenvolver uma filosofia política ética, na acepção de que uma sociedade somente pode ser compreendida de forma adequada se composta por cidadãos livres que formam uma “unidade viva” da “liberdade universal e individual”. Isso porque os comportamentos praticados entre os sujeitos – intersubjetivamente – fornecem uma base sólida para o exercício de uma liberdade ampliada. Na tradução de Honneth (2003, p. 41):

O que deve implicar que a vida pública teria de ser considerada não o resultado de uma restrição recíproca dos espaços privados de liberdade, mas, inversamente, a possibilidade de uma realização da liberdade de todos os indivíduos em particular.

O filósofo alemão de Stuttgart traz à tona a lógica metafísica, reintegrando o indivíduo no cerne do Absoluto e afastando-se da perspectiva individualista-atomista. Faz-no, contudo, sob o prisma de uma razão muito própria, visando à construção de um projeto que tenta alcançar uma (nova) síntese, fundamentalmente, por meio da racionalidade. Ele se preocupa em introduzir certa “realidade” na moralidade, ou seja, insere objetividade na subjetividade. A moralidade deixa de atuar meramente na órbita das relações humanas, para integrá-la, encarando a condição de momento na totalidade, ao lado da ética (*Sittlichkeit*).

Segundo Andrade (2013, p. 27), “o indivíduo é concebido, então, como dependente, em sua consciência e em seu ser, das ‘instituições éticas’ (família, sociedade civil e Estado), produto das ações humanas”. É através dessas instituições que os indivíduos experimentam verdadeiras instâncias de universalização das vontades, pois é através da associação a essas instituições que o indivíduo se liberta de suas particularidades e de seus impulsos. Ele se “desvanece na perda da sua unidade” para compor uma “constituição jurídica”, a sociedade. E é justamente essa mesma sociedade que possibilita a constituição desse indivíduo, porque, “o indivíduo não pode existir única e exclusivamente a partir de si mesmo, visto que ele não possui a capacidade de se autoconstruir de maneira isolada e independente da comunidade em que vive” (ANDRADE, 2013, p. 28).

Parece ser este o ponto donde surge o Reconhecimento para Hegel, da coesão orgânica e do entrelaçamento entre socialização e individualização, elevando a relação intersubjetiva a uma ação recíproca entre sujeitos, ligadas por uma ou mais relações jurídicas.

1.1. RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH

Importante protagonista do debate acerca do Reconhecimento e discípulo de Habermas, o alemão Axel Honneth figura, para alguns, como integrante da terceira geração da Escola de Frankfurt e, para outros, mesmo não compondo a *Schule*, representa um insigne representante da nova Teoria Social Crítica. Nascido no final dos anos de 1940, docente da Universidade de Frankfurt e cadeira de peso no Instituto de Pesquisa Social, ganhou destaque a partir de 1985, com seu livro *Kritik der Macht* (Crítica do Poder), publicado a partir de sua tese de doutorado na Universidade Livre de Berlim.

Concentraremos-nos, para a construção desta parte do presente estudo, na obra *Luta por Reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais*, a partir da qual o autor busca trazer uma teoria normativa de eticidade para as relações sociais modernas, sobretudo as relações de poder, de respeito e de reconhecimento. Por concepção normativa de eticidade, podemos aqui designar o conjunto de condições intersubjetivas necessárias à autodeterminação e autorrealização do indivíduo.

Na esteira de Hegel, Honneth analisa as formas com que os indivíduos e grupos sociais se inserem na moderna sociedade democrática. Sustenta que a formação da identidade de cada um é fruto de um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento entre os parceiros de interação. Em esforço anteriormente realizado pelo jovem de Jena, ele não parte da premissa de Maquiavel e Hobbes acerca da busca pela autopreservação ou pelo alcance do poder, mas, sim, visa o reconhecimento da individualidade, o exercício da autonomia do homem que se constrói como sujeito capaz de influir no seio dos grupos nos quais se insere.

Honneth (2003, p. 117) parece querer conferir um viés de racionalidade ao processo de reconstrução ética do ser humano, o qual Hegel expôs de forma demasiado idealista, partindo da premissa do conflito, e realizando um potencial moral inscrito estruturalmente nas relações comunicativas.

O autor erige a luta/conflito social como a força estruturante na evolução moral da sociedade. Em outras palavras, para ele, só evoluímos porque há conflito, rupturas, ofensas a uma das três dimensões que apresentaremos a seguir. Essas rupturas e ofensas, por sua vez, gerariam a “corrida” em busca de reconhecimento e de reparação do bem atingido. Seriam três as dimensões da vida que provocam a busca pelo reconhecimento: a

esfera do amor, a esfera das relações jurídicas e a esfera da solidariedade social (SALVATORI, 2011).

Valendo-se dos “meios construtivos” da psicologia social de George Herbert Mead, Hegel buscou dar contornos materialistas à sua teoria, na qual inaugurou a tripartição dos padrões de reconhecimento intersubjetivo. Assim, pode-se dizer que Mead está para Hegel, assim como Donald Winnicott está para Honneth. Ambos usam a psicologia social como fio condutor de uma teoria social de caráter normativo, embasando os processos de mudança social por meio das pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco que trazem a evolução moral da sociedade (Honneth, 2003, p. 155).

Mas Honneth aprimora, questionando a justificação e os resultados oriundos da pesquisa, tentando torná-los “empiricamente controláveis”, também por meio da sistematização dos padrões.

[...] em que medida uma tal distinção na estrutura das relações da vida social acerta realmente em algo é o que se deve mostrar, independente dos textos aduzidos, **fazendo-a concordar aproximativamente com os resultados da pesquisa empírica**. Na sequência, isso acontecerá na forma de **uma tipologia fenomenológica que procura descrever os três padrões de reconhecimento de modo que eles se tornem empiricamente controláveis**, recorrendo-se aos estados de coisas expostos pelas ciências particulares; no ponto central se encontrará a demonstração de que se podem atribuir de fato às diferentes formas de reconhecimento recíproco diversas etapas de autorrelação prática do ser humano, o que se sugere a traços vagos na psicologia social de Mead. **Como base nessa tipologia é possível começar a abordar também a segunda tarefa, que Hegel e Mead nos deixaram porque não clarificaram de maneira suficiente uma implicação decisiva de sua concepção teórica**. Pois ambos os pensadores, em igual medida, **não estiveram em condições de definir de forma mais adequada as experiências sociais sob cuja pressão a asseverada luta por reconhecimento deve se originar no processo histórico**. (grifo nosso) (HONNETH, 2003, p. 156-157)

O que o docente da Universidade de Frankfurt quer dizer é que Hegel e Mead não forneceram uma necessária sistematização das formas de desrespeito que são possíveis de serem experienciadas pelos atores sociais, na qualidade de equivalente negativo, de reconhecimento denegado. Por isso, ele tenta construir uma tipologia, tentando distinguir as formas de desrespeito possíveis, com base nos níveis de “intersubjetividade adquirida”.

1.1.1. A primeira dimensão

A primeira esfera em que o indivíduo passaria a se reconhecer seria a das relações afetivas, ou primárias, experienciadas na forma das relações familiares, sobretudo do bebê e sua mãe, mas também nas amizades e em outras relações em que haja trocas e laços de afeto. Como expôs o autor de *Luta por Reconhecimento* (2003):

Por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filho.
(HONNETH, 2003, p. 159)

Para Hegel, o amor representa a primeira etapa do reconhecimento recíproco porque, por meio dele, os sujeitos se atestam como mutuamente carentes.

Na experiência recíproca de dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. Além disso, visto que as carências e afetas só podem de certo modo receber “confirmação” porque são diretamente satisfeitos ou correspondidos, o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial.
(HONNETH, 2003, p. 160)

Como dito, Honneth apegar-se aos trabalhos da psicologia infantil de Winnicott, partindo da fase simbiótica, denominada pelo psicólogo citado de “dependência absoluta”. Mãe e filho, nesse caso, estão em verdadeiro estado de indiferenciação, são praticamente uma só coisa ou um só corpo. A mãe é pessoa de referência, pois, para o bebê, a ameaça de perdê-la na fase do estado de desamparo psíquico é considerada a causa de todas as variantes maduras da angústia (FREUD, 1972). Winnicott chama esse estágio de “intersubjetividade primária”, marcada pela verdadeira unidade de comportamento (SALVATORI, 2011).

Fato é que outras pesquisas e experimentos na área da psicologia (Daniel Stern, John Bowlby) já denunciaram ser a interação entre mãe e filho é um processo altamente

complexo, no qual ambos os implicados se exercitam mutuamente na capacidade de vivenciar sentimentos e percepções em comum (HONNETH, 2003, p. 162).

Com o passar do tempo, ocorre uma “desadaptação graduada”, que o bebê atinge um desenvolvimento intelectual capaz de provocar, combinado à ampliação dos reflexos condicionados, uma capacidade de diferenciar cognitivamente o próprio ego e o ambiente (HONNETH, 2003, p. 167). Assim, a pessoa da mãe passa a ser enxergada como “algo no mundo” externo, não estando sob o controle da “onipotência” da criança e da tal unidade em um só corpo.

Nesse contexto, avança-se à etapa de “dependência relativa”, em que o bebê percebe a mãe como um ser independente. Em um primeiro momento, a criança pode vir a reagir, por meio de mecanismo psíquico, agredindo a mãe com mordidas e empurrões, externando seu processo interno de desilusão, “contra a experiência de desvanecimento da onipotência” (HONNETH, 2003, p. 168). Esses atos, inicialmente tradutores da frustração pela perda do protagonismo, se tornam positivos quando o bebê transfere para os “objetos transacionais” (travesseiro, brinquedos, dedo polegar) as energias para atravessar a fase da fusão e da separação. Usando esses objetos, a criança vai-se tornando mais criativa, pressuposto de sua capacidade de estar só. Segundo Winnicott, isso é devido à confiança da criança à dedicação emotiva da mãe (SALVATORI, 2011).

Winnicott crê poder concluir daí que os objetos transacionais seriam de certo modo elos de mediação ontológica entre a vivência primária do estar fundido e a experiência do estar separado: no relacionamento lúdico com o objetos afetivamente investidos, a criança tenta amiúde lançar pontes simbólicas sobre o abismo dolorosamente vivenciado da realidade interna e externa.
(HONNETH, 2003, p. 171)

Para os fins de uma fenomenologia das relações de reconhecimento, o amor atua de modo fundamental porque é em virtude dele que se dá o sucesso das ligações afetivas e, essas ligações adquiridas e vivenciadas na primeira infância, dão o equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação do sujeito para a construção do “eu”.

Daí resulta, para Honneth, a tese sobre as capacidades que um sujeito pode alcançar quando se sabe amado, elevando o amor e o afeto a uma categoria particular de reconhecimento, pois, por meio dele, o indivíduo desenvolve uma confiança em si mesmo,

indispensável aos seus projetos de realização pessoal. Sentir a segurança da dedicação do outro nos permite uma confiança em estarmos sós despreocupadamente. É o que Hegel chamou de “ser-si-mesmo em um outro” (HONNETH, 2003, p.174-175).

Visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar de si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: **aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras unidades de autorrespeito.**

(grifo nosso)

(GILBERT, *Human Relationships – A Philosophical Introduction*, 1991)

Vem de Hegel a suposição de Honneth, sobre a eticidade dessa estrutura: “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da relação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base para participação na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 178).

1.1.2. A segunda dimensão

O amor guarda sensível distinção do direito (segunda dimensão), pelo tipo de reconhecimento da autonomia do outro. No amor, o reconhecimento é possível pelo liame da dedicação emotiva e pela autoconfiança que ela gera para o sujeito ser e agir no mundo.

No direito, o reconhecimento se dá porque há respeito, independente de vínculo emotivo. Esse padrão de reconhecimento surge da compreensão de cada um enquanto portador de direito, do mesmo modo como da consciência de que há obrigações a serem observadas para a garantia da autonomia do outro (HONNETH, 2003, p. 179).

Having rights enables us to ‘stand up like a man’, to look others in the eye, and to feel in some fundamental way the equal of anyone. They think of oneself as the holder of the rights is not to be unduly but properly proud, to have that minimal self-respect that is necessary to worthy of the love and

*steem of the others. Indeed, respect for persons may simply be respect for their rights, so that there cannot be the one without the other; and what is called 'human right dignity' may simply be the recognizable capacity to assert claims.*³

(FEINBERG, *The Nature and Value of Rights*, 1980, p. 143, *apud* HONNETH, 2003, p. 179)

Historicamente, esse reconhecimento surge da ascensão, a partir do século XVIII, dos direitos de liberdade, no século seguinte, dos direitos de participação política e no século XX, dos direitos sociais de bem-estar. Isso conferiu ao sujeito, evolutivamente, uma integração na sociedade independente na noção de honra, forçando o desenvolvimento de sentimentos de autorrespeito (SALVATORI, 2011).

Como traduziu Habermas, “o sistema jurídico precisa ser entendido, de agora em diante, como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios” (HABERMAS, 2003).

Duas questões guiam a análise de Honneth, neste ponto:

- i) Qual o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito?
- ii) Como é possível que uma pessoa desenvolva uma consciência de ser sujeito de direito?

Segundo Rosenfield e Saavedra (2013), a estratégia utilizada por Honneth consiste em apresentar o surgimento do direito moderno, através de um fenômeno histórico, por via do qual também seja possível encontrar uma nova forma de reconhecimento. Em uma curiosa inversão, Honneth sugere que o entendimento de Mead acerca das relações jurídicas tem viés pré-moderno, apresentando-se demasiado tradicional, enquanto Hegel teria uma concepção mais moderna.

³ “Ter direitos nos capacita a ‘manter-nos como homem’, olhar os outros nos olhos e nos sentir, de uma maneira fundamental, iguais a qualquer um. Considerar-se portador de direitos não é ter orgulho indevido, mas justificado, é ter aquele autorrespeito mínimo, necessário para ser digno do amor e da estima dos outros. De fato, o respeito por pessoas pode ser simplesmente o respeito por seus direitos, de modo que não pode haver um sem o outro; e o que se chama ‘dignidade humana’ pode ser simplesmente a capacidade reconhecível de afirmar pretensões.”

Mead atribui ao conceito de reconhecimento jurídico uma relação entre *alter* e *ego*, do papel socialmente aceito de membro de uma comunidade, do qual lhe resultam direitos, que se ofendidos, podem ser arguidos apelando ao poder de sanção dotado de autoridade. É, para Honneth, conceito extremamente fraco, e explica o porquê:

Enquanto as pretensões legítimas do indivíduo ainda não são carregadas com os princípios universalistas de uma moral pós-convencional, eles consistem apenas de atribuições que lhe cabem em virtude do seu *status* enquanto membro de uma coletividade concreta. (2003, p. 181).

O autor busca mostrar que, junto com o surgimento de uma sociedade moral, ocorreu também uma separação da função do direito e do juízo de valor (ROSENFELD e SAAVEDRA, 2013, p. 20). É nas teorias de Immanuel Kant e Rudolf von Ihering, as quais diferenciam essas duas esferas de respeito (*Achtung*), que Honneth se embasa para a distinção entre o conceito de “direito” e seu aspecto mais semântico, enquanto “comunidade de valores” (*Wertgemeinschaft*), sendo este último objeto do tópico seguinte.

Se o reconhecimento jurídico é classificado ainda por graus, conforme a respectiva estima que o indivíduo goza como portador de um papel, então esse nexos só se dissolve na sequência do processo histórico que submete as relações jurídicas às exigências de uma moral pós-convencional; desde então, o reconhecimento como pessoa de direito, que, conforme sua ideia, deve se aplicar a todos os sujeitos na mesma medida, aparta-se a tal ponto do grau de estima social, que acaba originando-se duas formas distintas de respeito, cujos modos funcionais só podem ser analisados também em separado.

(HONNETH, 2003, p. 183)

Para Ihering, a bipartição explica a dupla face de respeito a um outro ser humano: no âmbito do “reconhecimento jurídico”, todos os homens devem ser considerados “um fim em si”, ao passo que o “respeito social” destaca o “valor” de um indivíduo, na medida em que este se mede intersubjetivamente pelos critérios de relevância social (HONNETH, 2003, p. 184). Daí, o reconhecimento jurídico não tolerar nenhuma gradação e a estima social, sim.

O fato de nós podermos reconhecer um ser humano como pessoa, sem ter que estima-lo por suas realizações ou por seu caráter, constitui o argumento teórico que lança uma ponte entre os estudos de Ihering e a discussão atual. (HONNETH, 2003, p. 185).

A luta pelo reconhecimento deveria, portanto, ser encarada a partir de novas condições para a participação na formação pública da vontade. É assim que os sujeitos de direito teriam condições de desenvolver sua autonomia, a fim de que pudessem resolver sobre questões morais. Para, além disso, reconhecer-se reciprocamente como pessoas jurídicas não significa só ser capaz de orientar-se moralmente, mas ter também capacidades concretas necessárias a uma existência digna, ou seja, ter capacidade de realizar e experienciar os direitos individuais e sociais fundamentais que são garantidos ao sujeito pelo ordenamento jurídico no qual se insere (ROSENFELD e SAAVEDRA, 2013, p. 21).

O direito deve ser visto, portanto, como forma de expressão simbólica que, através da potencial efetivação de sua faculdade de entrar em juízo, **permite ao ator social demonstrar que é reconhecido**. (grifo nosso) (ROSENFELD E SAAVEDRA, 2013, p. 21).

1.1.3. A terceira dimensão

A última esfera do reconhecimento é traduzida pela solidariedade, eticidade ou estima social. Tem caráter fortemente dialógico, pois depende da aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores fomentados por dada comunidade (SALVATORI, 2011, p. 191).

Também essa esfera, para Honneth, deve ser considerada um tipo normativo. O autor não recebe bem as concepções de Hegel e Mead que consideram a existência de um horizonte valorativo e intersubjetivo compartilhado por todos os membros de uma comunidade, como condição da existência do vínculo de solidariedade. Para ele, a terceira dimensão do reconhecimento deveria ser vista como um meio social a partir do qual as propriedades diferenciais dos seres humanos venham à tona de forma genérica, vinculativa e intersubjetiva. Honneth colocou, assim, a necessidade dos seres humanos, além de terem a experiência de dedicação afetiva e de reconhecimento jurídico, de terem uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas capacidades concretas (HONNETH, 2003, p. 198).

Para Honneth,

Quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações assimétricas.

(...)

Assim como a relação jurídica, a estima social só pôde assumir a forma que nos é familiar hoje depois que se desenvolveu a ponto de não caber mais nas condições-limite das sociedades articuladas por estamentos. A mudança estrutural que isso pôs em marcha é marcada, no plano de uma história conceitual, pela transição dos conceitos de honra às categorias da “reputação” ou “prestígio social”.

(HONNETH, 2003, p. 201)

Com a queda da eticidade tradicional e com a passagem para a modernidade (movimento forçado pela luta burguesa contra as concepções feudais e aristocráticas), a relação de reconhecimento do direito deixa de se ligar apenas à ordem hierárquica da estima social e impõem novos princípios axiológicos, pois, antes, essa própria ordem é submetida a um processo tenaz e conflituoso de mudança estrutural, “visto que se alteram também no cortejo das inovações culturais as condições de validade das finalidades éticas de uma sociedade” (HONNETH, 2003, p. 203).

Uma pessoa só pode se sentir “valiosa” quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais. Se diferenças de propriedades desse gênero eram determinadas até então de forma coletivista, para fixar na pertença do indivíduo a determinado estamento a medida de sua honra social, então essa possibilidade vai se anulando agora com a dissolução gradativa da hierarquia tradicional de valores. A luta da burguesia contra as coerções comportamentais, específicas aos estamentos e impostas pela antiga ordem de reconhecimento, leva a uma individualização na representação de quem contribui para a realização das finalidades éticas: uma vez que não deve ser mais estabelecido de antemão quais as formas de conduta são consideradas eticamente admissíveis, já não são mais as propriedades coletivas, mas sim as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo aquilo porque começa a se orientar a estima social.

(HONNETH, 2003, p. 205)

É nesse processo, diga-se, histórico e axiológico, que o conceito de honra vai se perdendo e dando lugar à ideia de dignidade como valor social, matéria a qual

retomaremos com maior ênfase ao traçar as contribuições de Charles Taylor e Paul Ricoeur para a Teoria do Reconhecimento.

Para que os atores sociais possam, portanto, desenvolver um autorrelacionamento positivo, é necessário garantir-lhes a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa, sem feri-los com desrespeitos. A interação entre os sujeitos passíveis de obter reconhecimento social traz, de maneira articulada, um processo de individualização na medida em que recrudescem as chances de expressão, legitimação e reconhecimento por meio de um processo de inclusão social que se dá pela imersão a uma comunidade de valores e a um círculo igualitário composto pelos membros da sociedade (ROSENFELD e SAAVEDRA, 2013, p. 32).

Honneth atravessa, como caminho obrigatório na construção de sua Teoria do Reconhecimento, as questões relativas à justiça social, as quais, após a publicação do livro *A Luta por Reconhecimento*, ele complementa em publicações conjuntas com Nancy Fraser. Para ele, não há justiça sem reconhecimento, ou seja, o que os indivíduos esperam da vida é poder ser reconhecidos em suas capacidades e potencialidades. É por isso que compreender o conteúdo do reconhecimento é aprimorar o conteúdo da noção de justiça (ROSENFELD e SAAVEDRA, 2013, p. 34-35).

O autor alemão tenta embasar sua tese em critérios normativos e a teia de valores éticos que constrói de modo multidisciplinar, com a psicologia social, serve de substrato para compreender experiências de injustiças e de não-reconhecimento. Ele trabalha com certa essência antropológica, dentro da dimensão sociológica e evolutiva-histórica para alcançar um conteúdo empírico próprio aplicável a uma sociedade concreta (ROSENFELD e SAAVEDRA, 2013, p. 35). Tem a finalidade de entender a evolução moral da sociedade e dos movimentos sociais de forma crítico-normativa.

Em conclusão, de acordo com Honneth, para cada dimensão do reconhecimento há uma autorrelação prática do sujeito (a autoconfiança nas relações amorosas e de amizade, o autorrespeito nas relações jurídicas e a autoestima nas relações solidárias com a comunidade de valores).

Qualquer ruptura ou ofensa a essas autorrelações ou qualquer desrespeito a essas dimensões geram, para o autor, as lutas sociais. Todas as lutas historicamente consagradas por diversos movimentos sociais seriam, pois, decorrentes do desrespeito a uma ou mais

dessas esferas, nas quais os sujeitos ofendidos almejam o reconhecimento (SALVATORI, 2011).

Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. Os maus tratos representam a ofensa à esfera do amor, pois ameaçam a integridade física e psíquica; a privação de direitos e a exclusão representam o desrespeito às relações jurídicas, pois isso ofende a possibilidade de integração social com o indivíduo; as degradações e as ofensas que atingem os sentimentos de reputação, honra e dignidade do indivíduo no seio da comunidade de valores em que vive, correspondem ao desrespeito à solidariedade e à estima.

Cumpre, ao final da apresentação do pensamento de Honneth, destacar que a despeito de toda a sua contribuição filosófica na tentativa de compor critérios normativos para a compreensão do reconhecimento, falta-lhe, talvez por sua forte raiz marxista, o direcionamento e elucidação de quem exatamente é o destinatário de sua teoria. Honneth parece trabalhar mais com o cidadão (social) do que com a pessoa, individualmente considerada.

1.2. RECONHECIMENTO EM CHARLES TAYLOR

De imensa proeminência para a filosofia moderna do Ocidente, o autor canadense Charles Margrave Taylor vem nos trazendo instigantes questionamentos acerca de temas espinhosos, tais como crença e religião, direitos humanos, teoria do reconhecimento, dentre outros.

Comunitarista, cristão e otimista assumido, o filósofo tem contribuído sobremaneira para encararmos e entendermos os problemas do nosso tempo, sempre a partir de uma perspectiva em favor de um mundo melhor.

E é justamente pela forma como encara tais problemas, com tamanho comprometimento histórico, sociológico, teológico e moral, que sua obra ganha destaque e põe-se a nos fazer refletir, com esforço científico e perspectiva filosófica, sobre a evolução moral da sociedade contemporânea.

Taylor constrói uma argumentação hermenêutica tratando de temas variados, o que o torna um pensador orgânico (FOSCHIERA, 2008). Também estudioso de Hegel, se

autodefine como ‘social-democrata toqueviliano’, fervoroso nacionalista quebequense, filósofo (e político da *new left*) social católico. Atuou ativamente na vida política canadense, tendo concorrido por quatro vezes ao Parlamento. Após 1976, ocupando cadeira de honra como docente na *Oxford University*, afastou-se da política ativa e intensificou seus estudos sobre a condição humana, com forte perspectiva sobre a autonomia, a autenticidade e a identidade. Segundo Foschiera (2008), o trabalho investigativo de Taylor pode ser sistematizado em quatro linhas: i) a concepção hermenêutica das ciências humanas; ii) uma visão do homem como ser de significados; iii) a linguagem como articulação dos significados e iv) filosofia política como âmbito público para exercício da identidade.

O filósofo, leitor de Hegel, Marx, Weber, Herder e Aristóteles, apresenta o ideal de uma comunidade fundada em identidades plurais e concêntricas. E, mesmo tendo uma formação múltipla, interdisciplinar e ampla, mantém coesão e uma “unidade de intentos” em toda a sua linha de pensamento (FOSCHIERA, 2008).

Ponto interessante nos estudos de Taylor é que ele, mesmo buscando, com afinco, estabelecer um diálogo multicultural, social e político para o reconhecimento das diferenças e das singularidades por meio dos pressupostos da autenticidade, não deixa de pensar e de propor sobre uma sociedade ética à luz de uma universalidade.

Para o autor, é a esfera pública (traço fortemente aristotélico) o ambiente no qual se desempenha função fundamental na autojustificação da sociedade como livre e autodeterminada. Desse modo, Taylor demonstra a centralidade da questão do reconhecimento, assim como a necessidade de sua emergência para os diversos espaços públicos da vida cotidiana dos agentes sociais. Para Andrade (2013, p.14), a teoria do reconhecimento, enquanto proposta ético-política para a contemporaneidade, seja em Taylor, Honneth ou Ricoeur, tem se firmado como importante quadro conceitual para compreender as lutas sociais. Ela atua como verdadeira ferramenta de hermenêutica para diagnóstico de conflitos, temente à dimensão moral das relações entre os homens e capaz de dar conta, ao menos em boa parte, da complexidade histórica, social e filosófica que envolve a noção de intersubjetividade, tão vital ao reconhecimento do outro e à sua mais gloriosa consequência: oportunizar a inclusão.

Para nos apresentar o valor da vida em comunidade, bem como as relações travadas nessa arena, Taylor mergulha no *self*. Na obra *Sources of the Self*, ele critica as

fontes morais da identidade moderna e busca superar a fragmentação do sujeito, imerso em um individualismo atomista. Em *A Ética da Autenticidade*, ele aponta o que seriam os três padrões do nocivo individualismo que causam o mal-estar contemporâneo: i) a cultura do narcisismo ou individualismo; ii) a razão instrumental-tecnológica; e a iii) defesa da mera liberdade negativa (gerando a perda da liberdade real).

Gustavo Venturi Jr., em sua tese de doutoramento, traduz em palavras, com maestria, o que isso representa e como poderia estar personificado esse mal-estar.

Evidente que as três tendências podem se combinar, potencializando-se umas às outras, e ser encontradas na mesma pessoa: com certeza não é estranha a nenhum de nós a imagem de homens e mulheres que, centrados em projetos de autorrealização, canalizam todas as suas ações em benefício de seus próprios interesses, sejam menos ou mais imediatos, e a partir do próprio ‘sucesso’, socialmente reconhecido e recompensado, perseguem e usufruem as ‘maravilhas’ do avanço tecnológico, ficando, evidentemente, entre as demandas de trabalho e tantas possibilidades hedonistas, ‘sem tempo’ para considerações e ações voltadas à crítica e eventual intervenção na esfera pública – vale dizer, voltadas para a construção ou desenvolvimento das condições de sua efetiva autodeterminação, não apenas como indivíduos, mas também como membros de uma comunidade. (VENTURI JR., 2009, p. 92)

É necessário um senso de ação política comum entre os cidadãos, defende Taylor.

Valendo-se do método dialético-histórico, o filósofo inspira-se na hermenêutica de Hans Georg Gadamer, para alcançar um “horizonte”. Ensina Foschiera (2008, p. 25-26), que Gadamer “defende a universalidade ontológica do compreender”. Para este, “o texto vem mediado por interpretações sem impedir novas interpretações. Daí a necessidade de ‘fusão de horizontes’ (*Horizontverschmelzung*). O que pode ser compreendido é linguagem”.

O que constitui uma autêntica associação entre pessoas é o fato de cada um ser primeiramente uma espécie de círculo de linguagem para si. Só então esses círculos se tocam e vão fundindo-se cada vez mais. Nesse caso o que fica de pé é sempre de novo a linguagem, com seu vocabulário e gramática, com antes e agora, e jamais sem a infinitude interna do diálogo que está em curso entre o que fala e o seu interlocutor. É a dimensão fundamental do elemento hermenêutico. A tarefa comum dos homens é criar uma linguagem autêntica, que tem algo a dizer e por isso não dá sinais previsíveis, mas procura palavras pelas quais possa alcançar o outro. (GADAMER, 2002, p. 270)

A digressão histórica ajuda a retomar conceitos e movimentos que possam confluír para a construção da identidade. Afinal, a identidade não é estática e é através de um diálogo íntimo com si próprio que o indivíduo faz face às propostas culturais. É por meio do diálogo histórico com si e com os *significant others* (referência subjetivo-afetiva) que nascem os processos intersubjetivos.

Ele se lança à reconstrução de pontes entre o passado (sobretudo o clássico) e o presente, escavando a tradição, para encontrar nela o que pode ser preservado, como força reflexiva e aglutinadora da fragmentada sociedade moderna. Usa a história para reconstrução e amadurecimento dos conflitos e mal-estares contemporâneos, para compreensão das raízes sociais que nos trazem até aqui, visando dar conta desse complexo caldeirão de culturas, crenças, vontades e identidades que somos.

Descobrir minha identidade por mim mesmo não significa que eu a elabore isoladamente, mas que a nego, por meio do diálogo, em parte aberto, em parte introjetado, com outros. Essa é a razão pela qual o desenvolvimento de um ideal de identidade gerado a partir do interior outorga uma importância nova e crucial de minha relação dialógica com os outros. [...] A questão não reside em que esta dependência dos demais tenha surgido com a época da autenticidade. O problema da identidade interiormente derivada, pessoal e original, é que não desfruta desse reconhecimento *a priori*.

(TAYLOR, 1994, p.81 apud FOSCHIERA, 2008, p. 68)

É justamente a luta intersubjetiva que gera, tanto para Honneth, quanto para Taylor, o reconhecimento. Pois só faz sentido falar em reconhecimento ao assumir que tanto este, quanto a luta, se estabelecem na relação com o outro. As identidades, assim, se constroem na ação conjunta, num ambiente irremediavelmente social. Seguindo Hegel, o canadense valoriza o espaço público como *locus* de expressão dos sujeitos, onde a vida (boa) acontece, onde se exercita o “ser-si mesmo em um outro”. E é justamente quando não se consegue atingir esse exercício orgânico de troca e retroalimentação é que surge a luta como expressão máxima do clamor pelo reconhecimento.

Quando eu digo que uma linguagem e as distinções correlatas só podem ser sustentadas por uma comunidade, não estou pensando apenas na linguagem como meio de comunicação, como se nossa experiência pudesse ser

inteiramente privada e precisasse apenas de um médium público para ser comunicada de um indivíduo para outro. Antes, o fato é que nossa experiência é o que é – é, em parte moldada – pela maneira como a interpretamos, e isso tem muito a ver com os termos que estão disponíveis para nós em nossa cultura. Mas, há ainda mais: muitas de nossas importantes experiências seriam impossíveis fora da sociedade, pois estão relacionadas a objetos que são sociais, tais como, por exemplo, a experiência de participar de um rito, ou de tomar parte na vida política de nossa sociedade, ou de exultar com a vitória do time da casa, ou do luto nacional por um herói morto. Todas essas experiências e emoções têm objetos que são essencialmente sociais e não existiriam fora (desta) sociedade. (TAYLOR, 2005, p. 113 apud ANDRADE, 2013)

O canadense confere certa centralidade à questão da linguagem, porque também esta (literalmente) encontra-se intrinsecamente ligada a uma das bandeiras que o caracterizam: a disputa entre os aborígenes quebequenses, minoria francófona, com os demais nacionais de origem anglo-saxã. Assumindo uma luta que extrapola as fronteiras familiares (Taylor é filho de pai anglófono e mãe francesa), a linguagem e suas significações, a preservação do idioma francês e dos hábitos culturais foi, durante muito tempo, o pano de fundo de sua atividade política em prol da Província de Quebec. Esta, para ele, é a melhor tradução do nacionalismo.

Lança luz à questão, Barboza Filho (2003, p. 20), com seu inspirador artigo, *Sentimento de Democracia*:

Taylor registra que na primeira onda de nações modernas – Estados Unidos, Inglaterra e França -, todas anteriores ao nacionalismo de origem herderiana, a base de coesão era a nação política e certo ideal de cidadania. No movimento seguinte, o princípio dominante, pelo menos nas sociedades europeias, tornou-se a língua, apreendida de uma perspectiva expressivista e romântica. A comunhão de uma língua unificava um povo e, arraigada em seu ser, transformava-se em manancial de identidade. O nacionalismo corresponderia ao gesto simultâneo de expressão e construção dessa identidade, gerando as narrativas necessárias à sua plenitude, marca da humanidade autônoma do povo. O povo e a nação se confundem no espaço metageográfico da língua e se afirmam sujeitos à medida que expressam e criam o seu próprio *self* coletivo.

A pretensão de Taylor não se liga às dimensões territoriais e transcende a disputa local. O que ele pretende é avaliar as amplas possibilidades de sociedades democráticas liberais reconhecerem diferenças constitutivas de identidades específicas em seu seio.

Também é mote do seu discurso, as temáticas sobre imigração, etnias, gênero, classe social, orientação sexual, religião e crença.

Para o filósofo, não há, no contexto de um mundo globalizado, como fugir do debate que envolve as nações e comunidades multiculturais e as políticas da diferença. É o que se percebe a partir do recrudescimento dos conflitos étnicos e também dos movimentos sociais que deflagram políticas públicas, muitas vezes de afirmação.

Aos olhos de Taylor, a luta política por reconhecimento e sobrevivência das identidades culturais coletivas possui uma nuance especial. Ele defende a existência de uma esfera íntima, por meio da qual a identidade é formada e reconhecida em diálogo e em luta com os *significant others*, e uma esfera pública, donde podem surgir os movimentos de tensão que levam ao reconhecimento (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2009, p. 388).

Nesse contexto, entram em conflito duas forças que parecem, à primeira vista, antagônicas. De um lado, a política universalista, que tem ênfase na igualdade e na dignidade de cada ser humano, assegurando os mesmos direitos a todos (“todos são iguais perante a lei”); do outro, uma política que valoriza a identidade, que preserva a diferença (legislação de proteção à mulher contra violência doméstica, criminalização da homofobia, sistema de educação especial, dentre muitos outros). A primeira tem força homogeneizante, quase pasteurizadora e pode vir a ferir aquilo que há de *self* em cada um. A segunda parte justamente da premissa de que é necessário diferenciar, tratando valorativamente cada particularidade, para garantir uma equidade do ser.

O professor honorário de *Oxford* prega um “liberalismo da dignidade igual”, uma espécie de hibridismo que não é cego às diferenças, mas supõe a existência de alguns princípios universais que estariam acima das particularidades culturais. Sua opção é pelo diálogo, resistindo em aderir integralmente aos que radical e violentamente pugnam pela valorização das diferenças, pois entende que, dependendo do prisma, estas “implicam em um fechamento etnocêntrico em relação ao outro” (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2009, p. 389), em um movimento propício a gerar um novo processo de exclusão.

Habermas (1998, p. 136) elucidou os desafios do cenário:

Os movimentos de libertação das sociedades multiculturais não são um fenômeno uniforme. Eles apresentam desafios diferentes dependendo se é

uma questão das minorias endógenas tomarem consciência da sua identidade ou das novas minorias surgirem através da imigração e, dependendo se as nações que enfrentam o desafio sempre entenderem ser países abertos à imigração pela razão da sua história e cultura política ou se o autoentendimento nacional precisa primeiramente de ser ajustado de modo a acomodar a integração das culturas estrangeiras. O desafio torna-se maior, quanto mais profundas são as diferenças religiosas, racionais ou étnicas ou as disjunções histórico-culturais a ser construídas. O desafio torna-se mais atormentador, quanto mais as tendências das nossas próprias asserções tomam um caráter fundamentalista e separatista, quer seja porque as exigências de impotência conduzem a minoria que luta pelo reconhecimento a tomar uma posição regressiva ou porque a minoria em questão tem de mobilizar as massas para acordar as consciências de modo a firmar uma identidade novamente construída.
(HABERMAS, 1998, p. 136)

Ponto interessante é o ressaltado por Ignacio Sánchez Cámara, citado por Andrade (2013), que dá duas interpretações substanciais e complementares à expressão *multiculturalismo*, podendo esta ser entendida como fato social e como teoria de caráter normativo. Enquanto fato, o multiculturalismo refere-se à convivência, em um mesmo espaço territorial, de grupos distintos culturalmente, o que torna o fenômeno antigo e entranhado em quase todas as sociedades contemporâneas em razão dos movimentos migratórios. Enquanto teoria normativa, o multiculturalismo atua como proposta, espécie de ferramenta ou bandeira para solução de problemas provenientes da convivência entre pessoas de diferentes grupos culturais, que buscam na convivência conjunta, a manutenção de suas identidades e demandas culturais.

Multiculturalismo é, acima de tudo, um termo, movimento e fenômeno que impõe transformações políticas, jurídicas e sociais para que seja possível a gestão, pelos governantes, voltada à superação de obstáculos surgidos a partir dos choques ou demandas entre sociedades diversas e multiculturais. Portanto, além de ser uma agenda essencial no campo da Administração Pública, do Direito, da Sociologia e até da Economia, exige uma compreensão filosófica acerca dos comportamentos dos grupos e das comunicações intersubjetivas que são travadas para constituição de seres identitários.

Taylor defende o cenário multicultural e pugna pela necessidade de políticas públicas que promovam o reconhecimento das diferenças.

Nesse contexto, Taylor se apropria de um conceito de Gadamer, denominado “fusão de horizontes” para explicar a necessária comunicação entre culturas. Isso significa

não somente a compreensão das diferenças culturais, mas uma imersão prática, que implique no estabelecimento de relações recíprocas.

Em seu texto *A Política do Reconhecimento*, o autor desfez:

A exigência do reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que ‘identidade’ designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não reconhecimento ou o reconhecimento errôneo pode causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora.

(TAYLOR, 2000, P. 241)

O filósofo vincula esse pensamento às mulheres, negros, indígenas, grupos em que a desvalorização pessoal é usada como ferramenta opressora. Por essa razão, defende que o reconhecimento não é uma cortesia, mas uma necessidade humana vital (FOSCHIERA, 2008).

Taylor, construindo uma linha verdadeiramente neoaristotélica, acredita que os seres humanos são dotados de um sentido moral, possuindo um sentimento intuitivo do que é ser bom e do que é não ser. Algo que remete ao “homem virtuoso” da *pólis* grega. E, nesse contexto, defende a existência de fontes morais ou “configurações morais”, as quais dariam sentido a vida e sem as quais não poderíamos viver. Diz ele que é preciso “ver o bem” e produzir uma epifania espiritual num mundo degradado e marcado pela miséria humana. Pondera Barboza Filho (2003, p. 20),

essa interiorização crescente das fontes morais é o eixo que anima e organiza o complexo panorama do modernismo, feito de continuidades e rupturas em relação ao romantismo. A herança romântica persiste na crítica à sociedade mecanicista e utilitária. Mas a pergunta sobre o lugar do Bem no mundo já não encontra na natureza, no orgânico, a resposta adequada.

Na ética aristotélica, a vida constituía o principal substrato do bem viver e da ação das pessoas como cidadãos: “toda arte e toda disciplina científica, e o mesmo vale para a ação e a intenção moral, tendem, segundo a opinião de todos, rumo ao bem” (Ética a Nicômaco, 1094 a.C.). Para o mestre clássico, o homem tinha, fora e acima de todas as tarefas particulares, uma tarefa própria, um *ergon* que é viver uma vida “completa” (RICOEUR, 2006, p. 97). O que significa que o homem deve perseguir uma “ação sensata”, um agir ditado por suas virtudes morais, segundo o que tem de melhor. Já no sentido moderno, com inspiração cristã, a vida cotidiana era o próprio bem viver, o Bem-abstrato ao qual se refere o sujeito moral torna-se um Bem-vivo, pois encarnado em práticas e representações compartilhadas.

A Grécia antiga supostamente teria alcançado a mais perfeita unidade entre natureza e expressividade humana. Ser humano era algo natural e os valores morais desse homem grego eram obtidos na vida pública. Com o advento/desenvolvimento da razão, houve a ruptura com a noção do natural, do transcendente. O indivíduo foi deixando, aos poucos, de definir sua identidade unicamente a partir e com base na experiência pública. A vida do homem passa a ter sentido no *logos*, embora, claramente, o indivíduo não possa existir exclusivamente a partir de si mesmo, visto não possuir capacidade de se autoconstruir de maneira isolada e independente da comunidade em que vive. Daí a pertinência da noção hegeliana de substância, em que o Estado (*Staad*) ou o povo é a substância do indivíduo.

Mas, que fique claro, o Estado não existe apenas por sua função instrumental. Ele existe para o bem dos seus cidadãos. A essência do estado é a vida ética. O sujeito se constrói a partir da comunidade que o constitui. Por isso, Taylor (2005, p. 112) diz que a identidade “é a maneira particular como o indivíduo situa a si mesmo nesse mundo cultural”.

O diferencial da visão ocidental moderna é a formulação de valores como respeito e direitos subjetivos, os quais integram a noção contemporânea de qualidade de vida, vida digna e bem viver. Conforme Foschiera (2008, p. 166):

E, falar em direitos humanos universais, naturais, é vincular o respeito pela vida e integridade humanas à noção de autonomia e de respeito à liberdade, à personalidade, às diferenças pessoais. E aqui se tem a noção de sujeitos desprendidos, que se libertam de uma sensação confortável, mas ilusória de

imersão na natureza e que objetificam o mundo à volta; ou o quadro kantiano que mostra os seres humanos como puros agentes racionais; ou a visão romântica na qual as pessoas são compreendidas segundo metáforas orgânicas e um conceito de autoexpressão.

Ao falarmos em respeito e direitos voltamos ao eixo do reconhecimento da intersubjetividade, de carácter dialético, como cerne da justiça entre os homens e como centro do processo de construção de uma sociedade moral. Os sujeitos carecem desse reconhecimento para se autorrealizarem. Nesse ponto, devemos observância obrigatória a um momento histórico fundamental: a quebra das noções de hierarquia social e de honra, que deu lugar à noção de dignidade.

O filósofo canadense refere-se a essas duas mudanças com destaque. Eis suas palavras:

A primeira refere-se ao desaparecimento das hierarquias sociais, que constituíam o fundamento da noção de honra. Refiro-me a honra com o mesmo sentido que existia no tempo do antigo regime, e que estava intrinsecamente relacionado com desigualdades. Para que alguns desfrutem da honra, nesse sentido, é essencial que nem todos o façam.
(TAYLOR, 1998, p. 47)

Conclusão bem clara que se extrai da reflexão tayloriana é a constatação de que, para que alguns tivessem honra, era imprescindível que outros tantos não a tivessem, pois este é conceito que não se afina com o que é banal, popular. O “valor” da honra está justamente em colocar seu detentor em posição diferenciada, superior aos demais membros sociais.

Para o autor, um fator que contribuiu para que as noções de honra e estamento ruíssem foi o advento da noção moderna de dignidade. Estando a noção de dignidade ligada a um sentido de reconhecimento igualitário e universal (impedindo, ao menos formalmente, julgamentos de desprezo e menos-valia perante o seu “igual”), ela pressupõe um pano de fundo que abrange a elaboração da identidade e da autenticidade.

Na medida em que foi surgindo a sociedade democrática, a honra, que expressava o reconhecimento dado segundo o lugar ocupado/nascido e os papéis desempenhados, deu lugar ao reconhecimento da igual dignidade de todos. Paralelamente, desenvolveu-se a noção de identidade individual, que veio acompanhada do ideal de autenticidade, de ser

fiel a si mesmo. Defende Taylor, que autenticidade é responsável por esse processo de evolução democrática e está ligada à própria origem da noção ética, descrita como “uma voz que vem do interior e que mostraria ao indivíduo como viver”. A capacidade de cada um de criar e perseguir seu próprio modo de vida é o que torna cada indivíduo original e o coloca diante da questão da fidelidade a este projeto. Essa é noção advinda de Rousseau, de seguir a natureza dentro de nós, de manter um contato moral autêntico conosco mesmos. Herder, aprimorando, afirmou que cada um de nós tem uma maneira original de ser humano, com sua própria medida. Nesse aspecto, as diferenças ganharam importância moral e foram consideradas dignas de respeito (SAAVEDRA e SOBOTTKA, 2009, p. 388).

Noutra via, como já mencionado no bojo deste trabalho, há de se ter grande cuidado para que a democracia e a política de dignidade não tragam um conceito homogeneizante, cegamente universalista e “encaixotante”, que passe a permitir atrocidades e ofensas a comunidades especiais e suas idiossincrasias.

O Reconhecimento tem especial importância, nesta balança. Por isso, é de suma relevância o equilíbrio entre as suas duas faces: a esfera íntima e individual e a esfera social. Esse equilíbrio é crucial porque o reconhecimento volta-se a pensar os conflitos éticos e sociais não como uma tentativa de destruição do diferente, mas como busca interativa pela consideração intersubjetiva de indivíduos e grupos. A relação dialógica de compreensão-aceitação é vital.

De acordo com Andrade (2013), a seguinte citação de Taylor exprime bem esse contexto:

Cada consciência procura o reconhecimento noutra e isto não constitui um sinal de falta de virtude, pelo contrário, a luta por reconhecimento só pode encontrar uma solução satisfatória num sistema de reconhecimento entre iguais. Diante disso, a importância do reconhecimento passa a ser universalmente admitida, seja no plano íntimo, seja no plano social. No plano íntimo, pela forma como a identidade pode ser formada ou deformada no decurso da nossa relação como os “outros significantes”. No plano social, por uma política permanente de reconhecimento da diversidade das identidades, quer seja dos indivíduos, dos grupos ou das comunidades que compõem a sociedade.
(TAYLOR, 1998)

Diante disso, podemos dizer que as pessoas identificam-se umas com as outras pela etnia, raça, nacionalidade, cultura, religião, gênero, classe, ideologia, etc., e uma partilha comum destas características pode dar origem a um grupo organizado dotado de uma identidade própria em torno de um interesse ou de um ideal, quer pela adesão voluntária das pessoas, quer pela identificação de determinadas características que incluem as pessoas nesse determinado grupo.

Appiah (1998, p. 167 *apud* Andrade, 2013, p. 65) explica que as identidades a que Taylor se refere para compor sua teoria do reconhecimento são as identidades sociais coletivas, aquelas que correspondem à valorização e respeito quanto à crença e religião, à etnia, ao gênero e ao sexo, bem como todos os demais grupos minoritários. Afirma que o que de fato importa é que as pessoas tenham uma “unidade narrativa”, que possam contar suas histórias de vida, que possam ter sua identidade formada a partir de um processo dialógico, compartilhado em sociedade. Conforme Vaz (1992, p. 53) “serão as diversas modalidades do anunciar-se do sujeito, interpelando e respondendo, que irão dar origem aos infinitos fios com os quais se tece o encontro com o outro”. O que significa dizer que as pessoas só se tornam individualizadas através de um processo de socialização.

Quer ao nível individual, privado e íntimo, quer ao nível social, público e político, a formação e manifestação de uma identidade é governada pelo imperativo de reconhecimento mútuo, isto porque só podemos desenvolver uma relação prática com o nosso ‘eu’ apenas quando aprendemos a ver-nos a nós próprios em interação com os outros como o nosso modo próprio de ser. Neste sentido, o processo histórico de individualização pressupõe um desenvolvimento gradual das relações de mútuo reconhecimento em formas cada vez mais complexas de interação (LÓIA, 2009, p.201)

É nesse caminho, comprometido com a questão da identidade, da autonomia, do ‘ser-no-mundo’, da autorrealização e do reconhecimento que Taylor traça sua investigação filosófica, dialogando com a história, o direito, a psicologia, as ciências sociais, a antropologia. Nessa trilha, ele traça uma teoria ético-política que visa fazer frente e responder, ao menos parcialmente, os desafios contemporâneos, sobretudo os ligados às comunidades culturais.

Taylor, melhor do que faz Honneth, entende a “pessoa” com maior dimensionamento, quando trata do reconhecimento como identificação entre sujeitos. No entanto, enfatiza a dimensão social, política e cultural das identidades pessoais, deixando

de lado, ao menos nos textos estudados, a questão da identidade ontológica da pessoa humana. Para o autor, as pessoas são construções dialógicas e é por meio das interações intersubjetivas (agonísticas ou amistosas) que elas realizam a tarefa de serem verdadeiras com suas próprias originalidades.

Assim, embora não ignore a “unidade básica” da pessoa, Taylor dá maior ênfase à tarefa de fundamentação histórico filosófica do reconhecimento social como o vínculo mais básico entre os indivíduos. Nesse aspecto, também parece ausente, em seus estudos o fundamento ontológico da pessoa, o qual será mais bem frequentado por Paul Ricoeur.

1.3. RECONHECIMENTO EM PAUL RICOEUR

Filósofo francês da semântica e da sintaxe, da memória, da história, da mediação, da promessa e do reconhecimento de si, Paul Ricoeur (1913 – 2005) é, marcadamente e também, o filósofo dos “estados de paz”, da generosidade e da cultura. Protestante, foi um grande intérprete da Bíblia Sagrada. Seus questionamentos quanto ao homem e à existência, feitos pelo caminho da ontologia fundamental, cruzam-se com suas preocupações éticas e políticas.

A conferência a *Luta por Reconhecimento e a economia do dom* se inclui no debate mais geral da problemática do reconhecimento, realizado recentemente pelos intelectuais de língua alemã, inglesa e francesa. Ela já é um esboço bem delineado da tese principal que Ricoeur vai defender amplamente neste debate: a ideia hegeliana de luta por reconhecimento tem seu principal mérito assentado na superação moral da moderna tendência da filosofia política que, de Maquiavel a Hobbes, se fundamentou na pressuposição de que há uma luta natural por autoconservação. Além disso, ele introduz aos poucos a tese complementar de que a noção de luta violenta não pode continuar ainda hoje como a palavra final no tema do reconhecimento: ela deve ser completada e corrigida pela ideia não violenta de dom.

(REICHERT DO NASCIMENTO e ROSSATTO, 2010, p. 347)

A decisão de deixá-lo por último no capítulo inicial de apresentação do marco teórico deste trabalho não é vã. Este autor guarda, por óbvio, grandes convergências com os dois primeiros – Honneth e Taylor – dentre elas, a forte raiz hegeliana e as afinidades com a psicologia analítica e social, sendo leitor de Freud e Lacan. Se assim não fosse, sequer poderiam compor o mesmo arcabouço filosófico sobre a(s) teoria(s) do

reconhecimento que visam fazer frente ao problema de pesquisa que aqui se enfrentará. Mas há algo de original e estonteante em Ricoeur que o particulariza: desde os anos de 1950, já “conversava” com as grandes obras da filosofia alemã e inglesa, além da francesa, por certo. Traduziu Husserl desde essa época e extraiu seu método fenomenológico-hermenêutico de pensar e fazer filosofia através de suas discussões com Aristóteles, Agostinho, Heidegger e Proust, dentre dezenas de outros. Durante algum tempo, foi acusado pelos críticos de ser superficial e destituído de pensamento próprio, tamanho seu volume de interlocuções com grandes nomes, o que dava margem para que o acusassem de mero reprodutor de ideias já ditas. Mas Paul Ricoeur, sim, inovou⁴.

É um dos maiores filósofos da vontade, entendido como aquele que coloca radicalmente em pauta (e em dúvida) a onipotência da vontade humana: a finitude, a culpabilidade e o mal, considerados figuras dolorosas do involuntário. Ricoeur, ao mesmo tempo em que se debruça sobre os abismos e desafios “de ser sujeito”, sobre os problemas da identidade e da consciência partida, mergulha com otimismo na aventura de desvendar a questão jurídica formal de “quem é o sujeito de direito” e na questão moral de “quem é o sujeito digno de estima e respeito”.

Antes de avançar, o francês retroage e põe-se frente a um questionamento supostamente elementar. Sempre aprofundando na semântica e no léxico, volta-se inicialmente a desvendar as formas mais fundamentais da pergunta “quem?”. Distingue esta das estruturas “o quê”, do “porque”, as quais incitam meras descrição e explicação, respectivamente. Destaca que o “quem” incita a identificação e que isso nos leva a perseguir o sentido pleno da noção de sujeito capaz (RICOEUR, 2008, p. 21). Leva a filosofia do si à exaustão, enxergando uma mediação de ordem interpessoal e interinstitucional que possibilita a transição do sujeito capaz a um sujeito de direito que esteja apto a se expressar nas dimensões moral, jurídica e política.

Neste âmbito, ressalta a importância do termo (e do exercício) da *capacidade*. Isso porque “ao meu ver, ela constitui o referente último do respeito moral e do reconhecimento do homem como sujeito de direito. Se possível atribuir-lhe essa função,

⁴ Veremos que, em vista dessa compreensão, vamos nos deparar com a ampla versatilidade filosófica ricoeuriana. Diante dessa diversidade de autores que o pensador chamará para conversa, alguns levantam a questão de realmente haver um pensamento próprio de Ricoeur. Parece evidente que não haverá dúvidas quanto ao autor ter ou não um pensamento seu, porque mais que chamar os outros para dialogar, empenha-se em corrigir-lhes os excessos, e é nesse sentido que se manifesta sua originalidade filosófica que parece pertencer a pouquíssimos.

isso decorre do nexu íntimo com a noção de identidade pessoal e coletiva” (RICOEUR, 2008, p. 22).

Aponta que a pergunta “quem fala?”, tomada como a mais primitiva de todas, pois é a que deflagra o uso da linguagem. Somente alguém capaz de designar-se e reconhecer-se como autor de suas enunciações pode dar resposta e manter o discurso. E essa é uma questão de atribuição (*assignation*), entendida como a identificação de um agente e da capacidade de atribuição ou imputação de uma ação (RICOEUR, 2008, p. 22). Isso se liga ao plano do conhecimento histórico ou de procedimentos jurídicos que tenham em vista a identificação singular do indivíduo responsável. Paul Ricoeur (2008) apresenta esta ideia:

Tal como no caso precedente do discurso, a capacidade de um agente humano para se designar pessoalmente como autor de seus atos tem um significado considerável para a atribuição ulterior de direitos e deveres. Chegamos aqui ao cerne da ideia de capacidade, a saber, do poder-fazer, aquilo que em inglês é designado pelo termo *agency*. [...] Esse poder de intervenção é pressuposto pelo conceito ético-jurídico de imputação, essencial à atribuição de direitos e deveres.

Damos um passo a mais na exploração da noção de sujeito capaz ao introduzirmos, com a dimensão temporal da ação e da própria linguagem, o componente narrativo da identidade pessoal ou coletiva. O exame da noção de identidade narrativa dá ensejo a distinguir a identidade do si da identidade das coisas; esta última se reduz em última instância à estabilidade e até à imutabilidade de uma estrutura, ilustrada pela fórmula genética de um organismo vivo; a identidade narrativa é da maior importância, em contrapartida, admite mudança; essa mutabilidade é a mutabilidade das personagens das histórias que contamos; essas personagens são urdidas simultaneamente à própria história. Essa noção de identidade narrativa é da maior importância para a pesquisa da identidade dos povos e das nações; pois ela contém o mesmo caráter dramático narrativo que frequentemente podemos confundir com a identidade de uma substância ou de uma estrutura. [...]

Esse reconhecimento implica desfazer-se de um preconceito referente à identidade reivindicada pelos povos sob influência da arrogância, do medo ou do ódio.

Atinge-se um último estágio na reconstituição da noção de sujeito capaz com a introdução de predicados éticos ou morais, associados ora à ideia de bem, ora à de obrigação. Esses predicados aplicam-se primordialmente a ações que julgamos e consideramos boas ou más, permitidas ou proibidas; aplicam-se, ademais, reflexivamente aos próprios agentes aos quais imputamos essas ações. **É aqui que a noção de sujeito capaz atinge seu mais elevado significado. Nós mesmos somos dignos de estima ou respeito desde que capazes de considerar boas ou más, de declarar permitidas ou proibidas as ações alheias ou nossas.** (grifo nosso)

(RICOEUR, 2008, p. 23-24)

Desse trecho, Ricoeur expõe seu entendimento, convergente com os dos outros filósofos abraçados neste trabalho, acerca da influência do outro na formação do *si*. Mas, o que nos torna sujeitos capazes, dignos de respeito e estima? O francês responde: “sermos capazes de nos designarmos como locutores de nossas enunciações, agentes de nossas vidas, heróis e narradores das histórias que contamos de nós mesmos” (RICOEUR, 2008, p. 25). Assim, só pode experimentar sentimento de autoestima e autorrespeito aquele que é capaz. Capaz de enxergar a si próprio, de compreender-se e designar-se no mundo da vida, mediante sua vontade e seu projeto, mas também atento aos limites, os quais são personificados no outro, no emblema do diálogo, no espaço comum, no plano da “mediação institucional”.

E é, justamente, no cerne dessa mediação institucional que o sujeito capaz se transforma em sujeito real de direito, um verdadeiro cidadão. Pois, é no espaço público que ele pode exercer e executar sua capacidade. O que Ricoeur chama de “passagem da capacidade à efetivação” (RICOEUR, 2008, p. 26).

Seguindo a verdadeira gradação entre os autores que compõem o arcabouço teórico deste capítulo, é Ricoeur quem melhor trabalha o destinatário do reconhecimento. É ele quem apresenta, no âmbito de sua teoria, a pessoa como verdadeiro fundamento ontológico (usando terminologia clássica), como verdadeira condição de possibilidade (na acepção kantiana).

Pode-se dizer que a pessoa é o fundamento mais primitivo tanto do reconhecimento quanto do direito à educação. O interlocutor de ambos os processos só pode ser a pessoa, aqui entendida como o “si” capaz de imprimir ações sobre o mundo, capaz de agir e interagir.

Daremos uma forma interrogativa a essa perspectiva, introduzindo através da pergunta “quem?” todas as asserções relativas à problemática do *si*, dando desse modo a mesma amplitude à pergunta “quem?” e à resposta – *si*. Quatro subconjuntos correspondem assim a quatro maneiras de interrogar: quem fala? Quem age? Quem é descrito? Quem é o sujeito moral da imputação? (RICOEUR, 1991c, p. 28).

Ricoeur destaca a noção de pessoa como “primitiva”. O que a torna primitiva é a possibilidade de admitir dois elementos ao mesmo tempo: elementos físicos e psíquicos, os quais compõem a mesma coisa. Se por um lado, o predicado físico é um denominador comum, por outro o predicado psíquico distingue a pessoa dos corpos. Admitir que os dois predicados são a “mesma coisa” caracteriza o que Ricoeur chama de *mesmidade*.

A pessoa é um todo, um fim em si. Por mais abundante que seja a luz do espírito humano e suas imbricadas articulações com o universo, a matéria e a materialidade são com uma existência irreduzível, incomunicável, autônoma, alheia à consciência (MOUNIER, 2010, p. 10). Mas, também a relação entre matéria e consciência é uma dialética. Segundo Mounier⁵ (2010, p. 11):

⁵ Aqui cabe cuidadosa contextualização acerca do elo teórico que une Emmanuel Mounier e Paul Ricoeur enquanto personalistas. Ambos se encontraram, inicialmente, nos bastidores da revista *Esprit*, dirigida por Mounier, cujas teses causaram simpatia ao jovem estudioso calvinista. Tempos depois, lembrando a época, Ricoeur disse: “as orientações filosóficas e cristãs de Mounier eram-me familiares”. O que Ricoeur apreciou em Mounier e sua revista foi, antes do mais, sua postura participativa e seu comprometimento com a sociedade e sua preocupação em trazer para o público a atividade filosófica. Certa vez, Ricoeur confessou que aprendeu com Mounier a articular a fé cristã com tomadas de posições políticas, as quais haviam ficado adormecidas nos estudos universitários. A criação da revista *Esprit* significou efervecência nos meios intelectuais que animava a geração do não-conformismo da época, e foi, mais tarde, considerada “espírito dos anos 30”. O estudante Ricoeur, já convencido da fraqueza inerente ao indivíduo confrontado com o coletivo, que se podia tornar opressivo como mostrava a progressão dos movimentos fascistas, seguiu Mounier no seu personalismo, pois, “a conjugação entre pessoa e comunidade representava um avanço inédito”. Mounier pregou um despertar e, este apelo do despertar pessoal está ligado a um deslocamento do seu sentido pedagógico da esfera do ensino para a animação de uma revista. O personalismo não era anúncio de uma escola nem a abertura de uma capela ou o inventário de um sistema fechado, mas a expressão de uma convergência de vontades, cuja intocabilidade e liberdade era necessário defender assegurando-lhe meios para influir eficazmente na história. Projeto em comum de um pequeno grupo de jovens intelectuais cristãos, a revista *Esprit* foi acolhida calorosamente pela revista protestante de esquerda *Christianisme Sociale* em que Ricoeur irá escrever regularmente a partir da 2ª Guerra Mundial até 1958. A pessoa concreta não se encerrava numa definição a priori, mas devia ser uma conquista incessante face a fuga do mundo exterior e a coisificação do mundo. Nos anos 30, o combate pela pessoa travase contra o individualismo escravizado pelo ter e enaltecido como tal pela sociedade burguesa. Neste contexto, a pessoa aparecia como um valor de protesto e ruptura. Enquanto o individualismo implica uma adesão solipsista de si mesmo, o personalismo induz uma desconcentração de si, que Mounier descreveu como: “a experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu e nele o nós precedem o eu ou acompanham-no pelo menos”. Ora, esta dialógica própria do personalismo, este modo de ser si-mesmo constituído pela sua referência ao outro, tornar-se-iam a inspiração maior de toda a obra de Ricoeur.

Para mais, vale destacar leitura de Pereira (2003), disponível em: http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/a_hermeneutica_da_condicao_humana

Sou pessoa desde a minha existência mais elementar e, longe de me despersonalizar, a minha existência encarnada é um fator essencial da minha base pessoal. O meu corpo não é um objecto entre os objectos, o mais próximo dos objetos: como se uniria ele à minha experiência de sujeito? De facto, as duas experiências não estão separadas – existo subjectivamente, existo corporalmente – são uma só e mesma experiência. Não posso pensar sem ser, e ser sem o meu corpo: estou por ele exposto a mim próprio, ao mundo, a outrem, é por ele que me esquivo à solidão de um pensamento que seria tão-só pensamento do meu pensamento.

Ricoeur aponta ainda quatro aspectos centrais através dos quais se chega à compreensão de pessoa.

Nomeei quatro camadas, ou quatro estratos, do que poderia constituir uma fenomenologia hermenêutica da pessoa: linguagem, ação, narrativa, vida ética. Seria melhor dizer: o homem falante, o homem que age, o homem narrador e personagem de sua narrativa de vida, finalmente, o homem responsável.

(RICOEUR, 1996, p. 164).

O primeiro desses estratos é a linguagem (sempre muito explorada pelo autor). Exprime-se na capacidade humana de se comunicar e se identificar de forma individualizada. Segundo Ribeiro (2011, p. 128), este ato de discurso perante outro firma uma relação de confiança e promessa, entre o que se disse e o que se deve cumprir. Portanto, a pessoa se torna responsável pelo que fala e estabelece laços com o que espera o cumprimento. Durante todo o percurso do reconhecimento, Ricoeur pôs-se a explorar a contribuição da linguagem para a filosofia da ação e para ação da filosofia (RIBEIRO, 2011, p. 128). “Compreender é compreender-se diante do texto” (RICOEUR, 1989, p. 124).

Neste campo, vale lembrar que não há linguagem sem hermenêutica. Sua função é justamente reconstruir a dinâmica interna do texto e a capacidade da obra de se projetar para fora. Interpretar o texto, a linguagem, o discurso é realizar uma proposta de mundo.

O segundo estrato que constitui a noção de pessoa é a ação. A composição da pessoa se dá por meio de sua identificação enquanto responsável por seus atos, capacidade

de escolher a melhor forma de agir e a melhor forma de evitar ações danosas. Ricoeur (1996, p. 24) mergulha no estudo da identificação do sujeito da ação, da ação do sujeito falante, pois, “é nos atos de discurso que o agente da ação se designa como aquele que age”.

O terceiro estrato é a narrativa, que converge para a constituição da pessoa em sua dimensão temporal, aquela capaz de unir passado e presente na construção da dialética de sua história de vida. A narrativa é uma trama. Assim, para Ricoeur (1996, p. 178), a narrativa permite a coerência da pessoa ao longo de sua vida, permite o esboço de si mesma no tempo através da unidade narrativa de vida. Segundo Ribeiro (2011, p. 131),

a pessoa não pode ser considerada de maneira isolada. Não se pode falar do si sem falar do outro, e a relação entre ambos se dá por meio da linguagem e da ação. No entanto, é nas relações éticas que encontramos os fundamentos básicos para a interação entre as pessoas. Sem responsabilidade, as relações não se sustentam. Entende-se que a narrativa, enquanto elemento teórico é portadora de uma ampla sabedoria prática, com a qual se deve aprender, reaprender e apreender pressupostos para forjar uma filosofia prática. [...] Pode-se, assim, destacar a narrativa como lugar privilegiado para o julgamento moral, que torna presente as ações que permitem, valendo-se da narração, fazer nossas apreciações, nossos julgamentos e, com efeito, nossa educação no campo da eticidade.

A narrativa implica em troca de experiências, por isso, ela deve ser vista sob uma perspectiva ética, para condução de uma história de vida boa.

O último e quarto estrato implica na pessoa como capaz de determinar e tornar-se modelo moral, por meio da estima de si, a qual ampara a ideia de responsabilidade. A responsabilidade é a forma como a pessoa avalia a si mesma enquanto agente capaz de operar racionalmente sob determinadas circunstâncias por meio de iniciativas apropriadas, moralmente conduzidas. É nesse aspecto que Ricoeur inclui a importância da reciprocidade das relações de amizade, de solidariedade, de solicitude: ver o outro como semelhante a nós mesmos e nos vermos como semelhante ao outro é ato da pessoa responsável, da pessoa capaz.

A pessoa é um todo. Mas, justamente porque no ápice de sua constituição ontológica ela se abre, pela inteligência e pela liberdade, à universalidade do ser e do bem, é paradoxalmente, um todo aberto. (VAZ, 1991, p. 237)

É, sumariamente, esta a digressão histórica inovadora, mas também linguística e semântica, que Ricoeur traça para atingir o tema das relações intersubjetivas e para desenhar o campo institucional onde se constroem as relações entre os homens e onde se encontram as “ordens de reconhecimento” (nos termos de Jean-Marc Ferry) ou “espaços públicos de visibilidade” (nos termos de Hannah Arendt). Ou seja, o grande conjunto de sistema institucionais (sistemas jurídicos, técnicos, científicos, pedagógicos, religiosos) em que nos reconhecemos uns aos outros (RICOEUR, 2008). O grande destaque que se dá é que ele parte do fundamento primeiro: a pessoa, para, então, alcançar o campo dialógico que leva ao reconhecimento.

Em sua obra *O Justo I*, o filósofo destaca a distinção, que ele nos mostra como primordial, entre capacidade e realização. E, retomando a era liberal contratualista, aponta a distinção entre os dois termos:

Segundo uma, cuja expressão mais notável se encontra na tradição do Contrato Social, o indivíduo é já um sujeito de direito completo, antes de entrar na relação contratual, ele cede direitos reais, que então se chamam naturais, em troca de segurança, como em Hobbes, ou da civilidade ou da cidadania, como em Rousseau e Kant. Por isso mesmo, sua associação com outros indivíduos num corpo político é aleatória e revogável. Não é o que ocorre na outra versão do liberalismo político que tem minha preferência. Sem a mediação institucional, o indivíduo é apenas um esboço de homem, para sua realização humana é necessário que ele pertença a um corpo político; nesse sentido, essa pertença não é passível de revogação. Ao contrário. O cidadão oriundo dessa mediação institucional só pode querer que todos os humanos gozem como ele essa mediação política que, somando-se às condições necessárias pertinentes a uma antropologia filosófica, se torna uma condição suficiente da transição do homem capaz ao cidadão real.

(RICOEUR, 2008, p. 27)

Paul Ricoeur é, como dizemos, um filósofo da inovação semântica. Ele se pôs a pesquisar as transformações que os homens podem instaurar na experiência complexa por meio da qual se situam no mundo. Em última instância, é o caráter fundamentalmente linguístico da experiência, tal como Hegel e Freud ressaltavam, que permite a compreensão de si e a compreensão das possibilidades de transformação de si no mundo (GAGNEBIN, 1997, p. 04).

Intensamente provocado por Honneth e Taylor, sobretudo na linha que vincula reconhecimento à luta, Ricoeur debruça-se sobre o desafio de destrinchar o significado filosófico do termo. Para ele, o reconhecimento não se reduz à representação identitária, às lutas e à estima e, por isso, traça um “percurso”, ao invés de uma “teoria” (RICOEUR, 2006, p. 11).

Ao dar o título de “percurso”, e não de “teoria”, a esse discurso, enfatizo a persistência da perplexidade inicial que motivou esta pesquisa e que não abole a convicção de ter construído uma polissemia regrada que está a meio caminho da hominímia e da univocidade.
(RICOEUR, 2006, p. 11)

Quanto à polissemia regrada (“regrada por uma história ordenada de uso, confiada à perícia do lexicógrafo”), o autor realizou vasta busca pelos dicionários clássicos do idioma francês e encontrou diversas significações derivadas que dão sentido ao termo *reconnaissance*, tais como identificar/distinguir, conhecer/reconhecer, conhecido/desconhecido, memória/promessa, identidade/alteridade. Ao final, conclui que as ideias-mãe do termo podem ser resumidas em três:

I: Apreender um objeto pela mente, pelo pensamento, ligando entre si imagens, percepções que se referem a ele, distinguir, identificar, conhecer por meio da memória, pelo julgamento ou pela ação.
II: Aceitar, considerar verdadeiro.
III: Demonstrar por meio da gratidão que se está em dívida com alguém.
(RICOEUR, 2006, p. 22-23)

Destaca, ao longo de sua obra, que a ideia III não está presente em todos os idiomas e que a língua francesa é uma das poucas a honrar (a noção de reconhecimento à gratidão). Com toda a vênia, parece que também o português abraça essa acepção.

1.3.1.A luta de Paul Ricoeur contra a ideia de luta

Como mencionado, Ricoeur resiste em enxergar o reconhecimento apenas como originário de situação de conflito, de luta, de necessidade violenta de autoafirmação. Investe, assim, em formular e explicar a “lógica do dom” e os “estados de paz”. Nesta

linha, o autor parte das ideias de Honneth (fenomenologia do desprezo) e apresenta uma tese complementar: a de que a ideia hegeliana de luta pelo reconhecimento deve ser devidamente “completada e corrigida” (KOWALEWSKI, 2014, p. 30).

Ricoeur ousa denominar de “nó dissimulado” a construção que Honneth faz para explicar e indicar as figuras contemporâneas de negação do reconhecimento, as quais ilustram as fontes de desprezo e negação da consideração social. Ele considera esse nó uma fronteira indefinida, não necessariamente a última e única capaz de levar à falta de consideração social. Além de concordar com Honneth, Taylor e com a perspectiva hegeliana, de que o reconhecimento só se dá efetivamente no seio da sociedade civil, ou seja, na relação com os outros significantes, Ricoeur vai além. Inspirado pela antropologia de Marcel Mauss, o francês tem como importante referência a obra deste, intitulada *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*, publicada em 1925. E, nesse percurso, utiliza-se também dos estudos de outros antropólogos, tais como Marcel Hénaff e Claude Lévi-Strauss (KOWALEWSKI, 2014, p. 31).

Mauss (1872-1950), sobrinho de Émile Durkheim, descreve as trocas como constituintes das sociedades arcaicas, analisando o que chama de “fenômenos sociais totais” (Mauss, 1974, p.41). Pesquisador etnográfico, teve grande interesse pelos atos de gratuidade, geradores e retributivos, presente nas cerimônias e ritos, tendo as trocas como forte atributo de análise. Nesse contexto, o antropólogo informa que não são trocados apenas bens economicamente mensuráveis, mas também outras riquezas: as quais, mais adiante, seriam entendidas por Hénaff e Ricoeur, por dons.

Inseridas no sistema da cultura da oferta – ou economia da dádiva – estão três obrigações: *dar, receber e retribuir* (MAUSS, 1974, p. 104). Mauss entende tais obrigações como sendo parte de um sistema de reciprocidade social, de moral contratual embutida na ideia de troca, para satisfação de um círculo de interesses.

De todos esses temas muito complexos e desta multiplicidade de coisas sociais em movimento, queremos considerar aqui um único traço, profundo, mas isolado: o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito e, no entanto, imposto e interessado dessas prestações. Elas têm tomado quase sempre a forma do presente, do regalo ofertado generosamente, mesmo quando, no gesto que acompanha a transação, há tão somente ficção, formalismo e mentira social; quando há, no fundo, obrigação e interesse econômico (MAUSS, 1974, P. 41-42)

É Hénaff o primeiro a incorporar essa economia da correspondência como não precedente de trocas comerciais. Ele valoriza a relação “doador- recebedor”, outro lado da ideia de troca: o dom.

O dom demanda o contra-dom, e o grande problema de Marcel Mauss não é tão somente “por que é necessário dar?”, mas “por que é preciso restituir?”, então a retribuição do dom é o grande enigma. A solução que ele dava era assumir a explicação fornecida pelas próprias populações. É, aliás, o que Levi-Strauss, em *As estruturas elementares do parentesco*, e no restante de sua obra, criticou: o sociólogo ou antropólogo assume aqui as crenças daquilo que observa. Ora, o que essas crenças expressam? Que há na coisa trocada uma força mágica, que deve circular em toda a sua origem. Dar em troca é fazer retornar ao doador a força contida no dom.
(RICOEUR, 2010, p. 297-298)

Ricoeur enxerga haver um reconhecimento mútuo nos atos de troca e restituição, entre sujeito que oferta e sujeito que retribui. Segundo Kowalewski (2014, p. 35), fica subentendida uma relação de gratuidade entre os “primitivos”, assim como a experiência grega ligada à verdade, resultando na descoberta do “sem preço” (o que Hénaff chama de inimizade entre dinheiro e a verdade). O dinheiro produz um constante estado de insaciabilidade. Em um artigo, Ricoeur indagou “ainda existem bens não comercializáveis?”. Sugere o autor francês, que nos atuais modos de troca cerimonial de presentes, é possível encontrar uma prática de reconhecimento não violento, uma experiência viva que leva à felicidade através do “reconhecer e ser reconhecido” (KOWALEWSKI, 2014, p. 35).

Nesse âmbito, o autor francês (2006) destaca dois dos principais significados de sua busca lexical acerca do conceito de reconhecimento: o reconhecimento de quem se é (da própria identidade) e o reconhecimento como prova de gratidão (como na troca de presentes), lembrando que esse último significado difere sobremaneira da ideia de Mauss sobre obrigação e imposição dos atos retributivos.

Como bem resumiu Kowalewski (2014, p. 40), “Ricoeur aposta na reciprocidade própria ao dom, derivado das análises de Mauss e Hénaff para impedir que as relações humanas sejam exclusivamente entendidas como pautadas pelas leis da guerra e mercado”. A experiência da troca de dom dá a garantia de que nem toda troca é fruto do apetite pelo poder ou pela violência.

A *polissemia regradada* própria à palavra reconhecimento, tão aludida por Ricoeur, conjura o outro a verbalizar a verdade sobre si. Essa importante alteração que a palavra evoca entre a voz ativa, que se manifesta no sentido semântico de “reconhecer algo”, e a voz passiva, identificada na utilização de “eu sou reconhecido”, já seria suficiente para justificar o interesse pelo termo, segundo Ricoeur. Ademais, as necessárias investigações sugeridas pelo autor acerca das modestas e raras experiências de reconhecimento mútuo possibilitariam, de acordo com seu veredicto, ‘a possibilidade de confrontar a experiência vivida do dom com a luta pelo reconhecimento e com a incerteza de sua realização em um ser reconhecimento-efetivo’.
(KOWALEWSKI, 2014, p. 41)

Esse parece ser o itinerário do *Percurso*, a passagem do reconhecimento-identificação, em que o sujeito fica sob o manto da reciprocidade, ao reconhecimento do si na variedade de suas capacidades que moldam o seu agir (RICOEUR, 2006, p. 260). Nesta linha, recapitula-se que o “ser reconhecido” pode não advir exclusivamente das experiências de luta, mas dos estados de paz.

É justamente nessa investigação de capacidades entre os homens para o desenvolvimento de uma sociedade mais sã, por meio da via da educação como motor do reconhecimento de si e mútuo, somando as ideias de luta com as ideias de reconciliação, trégua e ágape, que se busca avançar nesse presente estudo, a fim de analisar se a educação, enquanto direito fundamental, poderia, verdadeiramente, ser a mola para a formação de sujeitos reconhecidos, dignos e capazes de propagar a corrente dos estados de paz, da cooperação, da gratidão e a dignidade e respeito nas múltiplas relações sociais.

2. RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

O reconhecimento mútuo é a base da educação. Do mesmo modo, a educação pode ser o caminho que leva ao reconhecimento. Em momento anterior, perpassamos pelos ensinamentos de Ricoeur sobre a polissemia regrada do termo “reconhecimento”. E, como visto, são várias as acepções possíveis.

Assim sendo, atentando aos ensinamentos do autor francês, seria possível entender o direito à educação em duas principais compreensões sobre reconhecimento do sujeito. Ousemos aqui designá-las compreensões prévia e posterior.

A primeira vislumbra o direito à educação como uma forma prévia de reconhecer que os sujeitos (crianças, jovens e até mesmo adultos) possuem o direito a um processo formativo formal que leve ao desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo. Disso se entende que a própria formalização e positivação do direito à educação enquanto direito fundamental já pressupõe uma forma de reconhecimento (pelo Estado). Chamemos, pois, para fins didáticos, essa compreensão prévia de “reconhecimento formal”.

A segunda, a qual aqui se designa de posterior, entende o direito à educação como forma de adquirir e conquistar o reconhecimento, quando possibilitado o seu pleno exercício, por meio do usufruto de experiências de aprendizado e formação escolar. Através dele, o sujeito reconhece a si próprio enquanto ser de capacidades e potencialidades, assim como é reconhecido pelos outros, pelos *significant others* (usando terminologia tayloriana). Passa a ser verdadeiro agente do mundo da vida. Passa a desenhar, ele próprio, sua ordem moral imanente. Chamemos este de “reconhecimento material”.

A estratificação apresentada parece fazer sentido e ter relevância, pois, na sociedade contemporânea, o reconhecimento no sentido posterior, ou material, tem sofrido erosão considerável. Em verdade, até mesmo o reconhecimento formal, tem sido atingido pela “debilidade crônica” (expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos) do Executivo em prover e consubstanciar as garantias constitucionalmente asseguradas. Assim, é possível tratá-los por meio de discussões (inter)dependentes, já que não representam uma unidade: o reconhecimento formal do direito à educação não possibilita diretamente o reconhecimento material do indivíduo. Senão vejamos:

O reconhecimento formal sobre a educação exprime que o Estado reconhece o indivíduo como sujeito de direito (a quem os direitos fundamentais se destinam e sobre quem se aplicam).

Pertinentes às palavras de Carlos Nelson Coutinho, em seu clássico artigo *Notas sobre Cidadania e Modernidade* (1997):

Tal como no caso dos direitos civis e políticos, mas de modo ainda mais intenso, o que se coloca como tarefa fundamental no que se refere aos direitos sociais, não é, muitas vezes, o simples reconhecimento legal-positivo dos mesmos, mas a luta para torná-los efetivos. A presença de tais direitos nas Constituições, seu reconhecimento legal, não garante automaticamente a efetiva materialização dos mesmos. Esse é, particularmente, o caso do Brasil. Mas, embora a conversão desses direitos sociais em direitos positivos não garanta sua plena materialização, é muito importante assegurar seu reconhecimento legal, já que isso facilita a corrida por torná-los efetivamente um dever do Estado.

A educação como promotora do reconhecimento material exprime, por sua vez, três possibilidades: i) o reconhecimento do próprio sujeito, dotando-lhe de estima e sensação de pertencimento a uma dada comunidade moral, o que faz dele um indivíduo-cidadão, capaz de agir e influir positivamente no meio que o circunda; ii) o reconhecimento do sujeito em sua autonomia (enquanto capaz de reivindicar o direito, a tomar suas próprias decisões em um mundo de eticidade), iii) o reconhecimento dos outros significantes pelo sujeito, levando em conta suas capacidades e o seu desempenho social.

Uma sociedade verdadeiramente democrática e que vise um mínimo de justiça social, além de assegurar o reconhecimento prévio e formal, ou seja, além de positivar e reconhecer o sujeito como digno de receber educação, deveria dar meios para que o sujeito fosse capaz de adquirir o reconhecimento posterior e material, ou seja, de ter acesso ao processo formativo de aprendizagem e de usá-lo a seu favor, para constituir-se em indivíduo reconhecido por si e pelos outros.

Isso somente se efetiva a partir da viabilização de um ensino de qualidade e libertador, sem amarras ideológicas, e a partir do estímulo dos estados de paz, de valores éticos que precisam ser fomentados no seio social, tal como a generosidade, a solidariedade, a partilha, a gratidão.

Essa visão se justifica porque a educação não deve, sempre, ser relacionada ao confronto, à competição, à luta. Ademais, como bem lembrado por Kesselring (2011, p.236), “onde há luta, normalmente há perdedores”.

Não se pretende, aqui, negar a luta, em absoluto. O que se pretende é reconhecer que alguns processos sociais são mais bem formados a partir da cooperação, da solidariedade e da troca de dons. Parece ser esse o caso da educação.

Não há dúvida, entretanto, de que conflito e competição permeiam a vida cotidiana e até mesmo marcam (ou já marcaram) processos educacionais. No entanto, qual seria, para a educação, o valor da luta e da competição? O que luta tem a ver com a relação entre alunos e professores no ambiente escolar? Em que medida a luta e a competição aceleram o processo educacional, a aprendizagem escolar e os processos de desenvolvimento e formação do ser humano em geral?

A conduta competitiva própria do contexto neoliberal está em todos os lados, no mundo do trabalho, na sociedade, nas instituições. Mas, na educação, ela não merece respaldo. Como bem sinalizado por Kesselring (2011, p. 237), “o que importa é o espírito de cooperação, não aquele da concorrência. A aptidão de promover em conjunto objetivos coletivos, não a estratégia de inculcar nos outros preferências individuais.”

A análise que se pretende firmar não é no sentido de negar a competição ou até mesmo de não reconhecer seu valor enquanto “motor” da evolução. O que não podemos é fechar os olhos para a outra margem, para o fato de que, em todo processo evolutivo o espírito cooperativo e o colaborativo também se fazem presentes, e também são “força motriz”. A cultura humana deve-se mais à cooperação do que à competição (KESSELRING, 2011, p. 237).

2.1. ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Há aproximadamente três séculos, os direitos fundamentais se tornaram categoria central para as ciências sociais, filosóficas e jurídicas, sobretudo dentro do direito público contemporâneo, atingido pelo fenômeno da “constitucionalização do direito”, significando que os valores, os fins públicos e os comportamentos contemplados nos princípios e regras da Constituição passam a condicionar a validade e o sentido de todas as normas do

direito infraconstitucional. No entanto, apesar do entendimento unânime sobre a necessidade de proteção, pelo Estado, dos direitos fundamentais, ainda restam muitas lacunas sobre a aplicabilidade, efetivação e extensão destes no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro.

Ricardo Lobo Torres destaca certa “perplexidade metodológica em torno do assunto”. Norberto Bobbio (2005) chega a dizer que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Cláudio Pereira de Souza Neto (2006, p. 04), criticando a assertiva do filósofo e jurista italiano, desfere:

Na verdade, o plano da efetivação e da fundamentação não são só complementares, como inter-relacionados. Por conseguinte, perde atualidade o ponto de vista de Bobbio, segundo o qual seria desnecessário o debate sobre a fundamentação dos direitos humanos, mas antes se impor a tarefa de efetivá-los. A fundamentação dos direitos humanos, por conta de seu potencial persuasivo, pode contribuir de forma decisiva também para a sua efetivação: ‘o que não pode ser fundamentado, não tem porque ser visto pelos seres racionais como obrigatório’.

Retomando às ideias hegelianas postas no capítulo 1 do presente trabalho, ligando o *Staat* à noção de substância, temos que o Estado contemporâneo assumiu, atualmente, múltiplas facetas e atribuições relativas à concretização de metas públicas, coletivas e sociais, tanto é que nos parece impossível imaginar a vida sem ele.

Responsável pelo adimplemento dos direitos fundamentais, o Estado é (ou deveria ser) o prestador da saúde, da educação, da cultura, da segurança, etc. Ademais, cabe-lhe, também, assegurar os “direitos de defesa”, garantindo a proteção da propriedade e da liberdade individual, por exemplo.

Sobretudo em nosso país, regido por uma Constituição diretiva e programática, o Estado se faz presente em múltiplos cenários: na regulação financeira, tributária, na classificação indicativa de programas de TV, na proteção às relações de consumo, na gestão privativa dos serviços postais, na construção de portos, estradas e aeroportos, dentre muitos outros (FONTE, 2013, p. 84). Mas, apesar disso, ainda parece fracassado no compromisso de assegurar o núcleo mínimo: a efetivação dos direitos fundamentais.

Insta destacar, aqui, a diferença entre os chamados “direitos humanos” (ou do homem), nomenclatura de origem americana – *human rights*, dos “direitos fundamentais”, expressão de tradição germânica, entendidos por aqueles direitos que estão positivados no ordenamento jurídico (BONAVIDES, 2005, p. 560-561).

Cabe breve digressão histórica, a fim de contextualizar o surgimento dos direitos sociais. O constitucionalismo social tem seu berço entre 1917 e 1919, momento em que são editadas as constituições mexicana e de Weimar, respectivamente. O processo de industrialização promoveu a migração de um grande fluxo de pessoas para as zonas urbanas, tendo em vista a demanda por mão de obra barata e em escala.

Os momentos de crise econômica criavam um excedente de desempregados, fazendo com que empresários e industriários forçassem a transferência dos encargos decorrentes da manutenção dessas pessoas ao Estado. Esse movimento se deu após enxergarem não haver mais saída, após muito resistirem à própria ideia de direitos sociais à massa trabalhadora, sob a alegação burguesa de que estes estimulariam a preguiça e violariam as leis de mercado.

O assistencialismo estatal foi, assim, em simplória conclusão, fruto de desígnios da burguesia. Outra forte questão que levou à encampação de questões sociais pelo Estado concerne à crescente necessidade de legitimação da atividade administrativa: a Administração Pública, em sua atuação fiscal de arrecadação, precisava apresentar mínimas contrapartidas que justificassem as cobranças tributárias, e os direitos sociais foram uma delas. Por fim, a democratização do poder, realizada na medida em que o sufrágio ia se expandindo, permitiu que os interessados nos préstimos sociais exercessem sua influência por meio da representação política – do voto (FONTE, 2013, p. 87).

Até aqui, os direitos sociais ainda figuravam como meras promessas, pois, ainda não chegavam a ser considerados verdadeiros direitos subjetivos exigíveis face ao Estado.

Historicamente, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com o modelo do *Welfare State*, representando o Estado-Providência, emergiu o arcabouço de direitos sociais – e fundamentais – que realmente passaram a ser levados a sério. Alguns autores da área do Direito Constitucional, tais como Ricardo Lobo Torres, Fábio de Melo Fonte e Antônio Baldassarre atribuem forte influência de Kant a esse momento, pois, valorizam a “virada kantiana”, que conecta o direito à ética e à moral. Embora no campo fenomenológico haja distinção entre a aplicação prática do direito e a moral (entre

conduta externa e intenção), o imperativo categórico, enquanto norma universal de conduta fundada na liberdade individual, condiciona ao mesmo tempo o direito e a moral em sua fundamentação básica e em seus valores (FONTE, 2013, p. 90).

Assim, o Estado Social e Democrático de Direito surge como uma tábua de salvação política para problemas práticos: crises econômicas, desemprego, desigualdades, etc. Por isso, os direitos sociais são encarados como “teia de proteção” dos cidadãos, contra os riscos do capitalismo opressor, da globalização e das relações de trabalho.

No caminho inexorável e irreversível da humanidade em direção ao progresso, nós, homens viventes e pensantes do final de um século que conheceu duas guerras mundiais, não temos a mesma certeza de Kant, e em geral da Era das Luzes. Aprendemos que a história humana é ambígua e pode ser interpretada de diferentes modos, segundo quem interpreta e segundo seu ponto de vista. Considerava-se que o progresso científico e o progresso moral avançassem lado a lado. Hoje, sobre o progresso triunfante da ciência e da técnica, não temos dúvidas. Sobre o concomitante progresso moral, ao contrário, seria melhor suspender qualquer juízo. E contudo, nunca nos últimos anos, em especial depois da Segunda Guerra Mundial, o tema dos direitos do homem, de cuja afirmação Kant deduzira o motivo para acreditar no progresso moral da humanidade, foi novamente reproposto à atenção da opinião pública mundial.
(BOBBIO, 2000, p. 476)

2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONALIZADO NO BRASIL

No Brasil, a Constituição de 1934 foi a primeira a declarar a Educação como direito social, gratuito e obrigatório em nosso país (REIS, 2011, p. 33).

Marilena Chauí (1989, p. 20), ao versar sobre a prática de assegurar direitos aos cidadãos, por meio dos textos constitucionais, levanta sua importância, tendo em vista que nem todos os indivíduos se reconhecem como seres portadores de direitos, sendo claro também que esses direitos, por sua vez, precisam ser reconhecidos por seus portadores. Em suas palavras:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Até a era pré-moderna, não era necessário declarar direitos, pois, eles eram concebidos como resultado da vontade de Deus. Existiam como um fato (REIS, 2011, p. 35).

Hoje, tornar explícitos os direitos e deveres dos indivíduos é uma condição indispensável para formação de cidadãos reais, ativos. É pré-condição para a justiça social. José Murilo de Carvalho (2002), em sua obra *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, apresenta resultado de pesquisa realizada no Rio de Janeiro nos anos 90 – donde conclui que quanto maior a escolarização do indivíduo, maior é seu conhecimento sobre seus direitos. Analisando a pesquisa de Carvalho (2002), Reis (2013, p.35) aponta que isso significa,

não só a importância da educação, mas indica também um possível comportamento diferenciado dos cidadãos frente ao exercício de seus direitos. Reconhecê-los tem servido como importante instrumento para cidadania.

Muito do que se fala sobre cidadania e aquisição de direitos tem raízes nos estudos do sociólogo britânico Thomas H. Marshall, que ligou este conceito à apropriação de três “esferas” de direitos: os civis, no século XVIII; os políticos no século XIX; e, ao fim, os sociais, já no século XX. Foi através da observação do processo de formação moderna da sociedade inglesa, que o autor buscou um conceito de cidadania atrelado aos três elementos (ou esferas), respectivamente vinculados aos três momentos históricos, conforme citado. Importante perceber que é inerente, para Marshall, a tendência à universalização e uniformização do atributo de ser cidadão, com enfoque no indivíduo, titular de direitos, ao contrário do que ocorre na concepção grega. Na Grécia Antiga, a

abordagem era restritiva (ser cidadão era para poucos) e com certa precedência do público (daquilo que é comum) sobre o privado (ARNESEN, 2010, p.25).

Carvalho (2002, p. 10), interpretando Marshall, ensinou que, a função dos direitos civis é a de propiciar a vida em sociedade (garantida pela capilarização do sentimento de liberdade entre seus membros) e a dos direitos políticos é garantir a participação na gestão estatal. Já para os direitos sociais, sua razão estaria fundada na possibilidade de participação da riqueza coletiva: “os direitos sociais permitem à sociedades politicamente organizadas reduzir a desigualdade excessiva e garantir a todos um mínimo de bem estar” (ARNESEN, 2010, p. 26).

Marshall acentua que essa sequência não é meramente cronológica, mas, também, lógica (CARVALHO, 2002, p.09). Foi precisamente com base nos direitos civis que se passou à reivindicação do direito ao voto. Essa participação política permitiu a criação de partidos e sindicatos que também foram responsáveis pela arguição dos direitos sociais.

O reconhecimento do direito pressupôs a aceitação formal de uma mudança fundamental de atitude. A velha suposição de que os monopólios locais e de grupo era de interesse público foi substituída pelo novo pressuposto de que essas restrições eram uma ofensa para a liberdade do indivíduo e uma ameaça para a prosperidade da nação.
(MARSHAL, 1967, p.305)

Dentre estes, o sociólogo destaca a educação popular. O autor entende que ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos demais direitos. É ela que permite às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. E é, sobretudo, a ausência de uma sociedade educada, o principal obstáculo à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002, p.10).

Thomas Marshall (1967) defendia a frequência obrigatória das crianças às escolas, a fim de que pudessem ter um melhor discernimento sobre suas escolhas. Afirmava também que o Estado deveria oferecer condições para que todos pudessem, por via da educação, ter as condições de participar da sociedade, sendo efetivos cidadãos.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está

tentando estimular o desenvolvimento dos cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. A educação é pré-requisito necessário à liberdade civil (MARSHALL, 1967, p.73)

Para o britânico, seria através da participação de todos na sociedade, no espaço público, que se instalaria a igualdade básica humana, não importando, deste modo, as desigualdades no âmbito econômico (CARVALHO, 2002). Esse entendimento se coaduna sobremaneira com as Políticas do Reconhecimento trazidas à análise no Capítulo 1.

Dos diversos textos legais que tratam do direito à educação, enquanto direito social e fundamental, cabe destaque ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; bem como à Convenção dos Direitos da Criança de 1989, doravante denominados ao longo deste trabalho apenas como Pacto e Convenção, ambos possuindo o Brasil como membro signatário. Esses documentos ofertam grande auxílio à compreensão do termo educação, explorando o seu atributo “fundamental”, porque o apresentam como processo formativo intelectual (mormente da criança), que leva a diversas formas de aprendizagem que preparam o indivíduo para a vida de cidadão livre e digno. Eis o art. 13 do Pacto de 1966:

Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar a todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Convenção dos Direitos da Criança, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710/90, também expressa um conceito teleológico e especial sobre a educação, tal como feito pela Constituição Federal brasileira.

Artigo 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;

b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção.

3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 29

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

2. Nada do disposto no presente artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

A Magna Carta de 1988, em seu art. 205, dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)
(BRASIL, 2011, p. 69)

A partir de então, a educação passa, definitivamente, a constituir-se enquanto obrigação do Estado (e da família). Reis (2013, p. 60) ensina que Jamil Cury, ao falar do conceito de direito à educação básica, trazido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, diz que a mesma possui um recorte universal inerente a uma cidadania ampliada, ao passo em que reflete o universalismo de vários direitos, como, por exemplo, o direito à diferença.

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.
(CURY, 1998, p. 300 *apud* REIS, 2013, p. 60)

Tanto os textos legais (CF/88, LDB, Convenção e Pacto), quanto os estudiosos do tema parecem apontar no sentido de que a educação deve ser sinônimo de política educacional de igualdade, o que a faz alcançar todas as três esferas, não se restringindo somente à categoria de direito social/fundamental, mas também verdadeiro direito civil inalienável e direito político de cidadania.

A Educação é, pois, processo formativo de suma importância para atribuir cidadania (capacidade de exercer seus direitos e influir no mundo que o circunda) ao sujeito. Assim, afigura-se mais sensato rechaçar concepções econômico-utilitaristas, que a reconhecem como meio para alimentar o sistema produtivo, para acolher o conceito de educação dentro da perspectiva dos direitos humanos, como algo que constitui um fim em

si mesmo. A educação se volta à satisfação humana, visa o desenvolvimento da própria pessoa – desenvolvimento de suas potencialidades, sua personalidade, capacidade mental, consciência humanitária, etc (ARNESEN, 2007, p. 58).

Também o art. 206, inciso II, da Constituição Federal de 1988 é de inquestionável importância para a Educação, posto apresentar diretrizes que o ensino deve seguir: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais”, “garantia de padrão de qualidade” e “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, dentre outros (BRASIL, 2011, p. 69-70).

É o art. 208, no entanto, que consagra a educação como direito público subjetivo e apresenta seus mecanismos de exigibilidade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

(grifo nosso)

(BRASIL, 2011, p. 70)

Embora de inquestionável importância, o elemento finalístico-teleológico do direito, ora objeto de apreciação, não está claro no que respeita aos mecanismos para alcance de resultados. Esse enfoque, contudo, é condicionante para a definição de educação enquanto “segmento linguístico normativo” (utilizando terminologia calcada por Erik Saggi Arnesen), componente da expressão “direito à educação” (ARNESEN, 2007, p. 59).

Se é importante saber que existe um direito a que a educação permita ao indivíduo atingir determinados resultados, é da mesma forma essencial, do ponto de vista jurídico-pragmático, ter clareza acerca do formato em que isso deve ocorrer, vale dizer, conhecer qual é o processo formativo a que se tem direito. Nesse sentido questiona RANIERI: ‘trata-se da educação formal ou da informal? Da pública ou da privada? Encampa todas as atividades inerentes à educação, ou só algumas?’. São questionamentos de grande relevância, sobretudo se for considerado que a exigibilidade jurídica somente pode recair sobre o instrumento, mas não sobre os resultados em si, uma vez que a aprendizagem, como se sabe, demanda a atuação paralela do interlocutor no sentido de se permitir aprender. (ARNESEN, 2010, p. 59)

No entanto, apesar da intensa atividade jurisdicional exercida sobre o campo da educação (sobretudo em razão do fenômeno moderno da Judicialização das Relações Sociais), a jurisprudência brasileira ainda é rasa em fornecer delimitação quanto à questão da exigibilidade. Doutrinariamente, a educação vem sendo conceituada como fundamental, de natureza social, cuja finalidade é permitir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, obrigações positivas do Estado, da família e da própria sociedade (ARNESEN, 2010, p. 59-60).

2.2.1. Direito à Educação e o seu destinatário

A despeito da positivação deste direito (erigido à categoria superior de “fundamental”) na Carta Constitucional de 1988, também conhecida como Carta Cidadã, análise um pouco mais detida nos impõe reconhecer que a legislação que garante o direito à educação pouco trata de definir a quem ela se destina. Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Constituição Federal, Pacto, Convenção, e outros, majoritariamente não trazem a pessoa como epicentro da educação. Tratam do direito, prescrevem objetivos e finalidades, conceituam a educação, mas não falam da pessoa.

Tomemos a LDB como exemplo. Em suas catorze páginas e noventa e dois artigos, dos poucos momentos em que a palavra “pessoa” aparece, majoritariamente vem acompanhada dos adjetivos “física” ou “jurídica”, dando enfoque àquele que presta o

serviço educacional. Em apenas uma passagem (art. 35, III) versa sobre a “pessoa humana”⁶, todavia, sem defini-la enquanto fundamento ontológico ou destinatária do direito à educação.

Também por essa ausência sentida na legislação brasileira sobre a educação, tem maior lugar e relevância o pensamento de Ricoeur. O filósofo francês considera a pessoa o melhor candidato para sustentar debates políticos, jurídicos, econômicos e sociais. Como falar em direitos humanos sem falar da pessoa?

Os textos legislativos sobre o tema parecem tratar suficientemente do conceito de educação, do processo formativo de aprendizagem. Mas, a educação deve recair e se dirigir sobre algo. Esse algo é a pessoa.

Somente com a junção de processo formativo e pessoa (tanto na figura do educador quanto do educando) o ser humano se torna responsável pelo mundo que constrói, constitui e projeta, responsável por sua narrativa de vida. A identificação e reconhecimento de si pela pessoa que “recebe” a educação é processo gradativo de transformação e libertação e leva o sujeito a alcançar um desenvolvimento baseado em sua autonomia e na percepção de suas capacidades.

Esse processo de construção se dá por meio de uma dialética entre os valores individuais, a autocompreensão da identidade de cada um, sua autonomia, em conjunto com valores sociais de abertura ao outro, como a tolerância, o respeito, a solidariedade. A combinação das esferas íntima e coletiva permite-nos pensar a educação como uma intercessão que se abre a uma alteridade para melhor assumir o si mesmo.

O sujeito ricoeuriano se diferencia do eu, é o “si” reflexivo de todas as pessoas. A posição do si é uma tarefa, dupla tarefa ética e hermenêutica. O humano que interpreta a si mesmo e o outro (os símbolos, o mundo) não é mais o cogito, mas um existente, que gradativamente se desvela pela exegese da própria vida. Esse modo de constituição do “si” acontece no encontro, na experiência entre o sujeito e a “coisa do texto”. É hermenêutica na medida

⁶ LDB. Art. 35°. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como **pessoa humana**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

em que aquilo que se interpreta (os sinais, signos à alteridade e o si mesmo) faz com que se apreenda o ato da própria existência de si, ou seja, a compreensão do mundo abarca a autocompreensão do sujeito que compreende.

(RIBEIRO, 2011, P. 136)

O processo educacional só será concreto e emancipatório se a pessoa for considerada em sua totalidade. Em meio a essa totalidade, está contida a identidade. A identidade-*idem* entendida como aquela identidade que se percebe como o mesmo, o idêntico e, portanto, como o que é imperecível, estável; a *ipseidade* entendida como a identidade pessoal, perpassada pela alteridade, mais flexiva e reflexiva. Flexiva porque se constrói ao longo da vida, moldando-se conforme os encontros hermenêuticos que o sujeito realiza com os outros, com o mundo; reflexiva, pois não se coloca de imediato (RIBEIRO, 2011, p. 137).

Essa noção é determinante para a construção de um novo paradigma para o reconhecimento, para a superação de déficits sociais, para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. O direito à educação centrado na pessoa é mais capaz de gerar dinâmicas que conduzem à composição do cidadão capaz aberto à uma vivência mais humana.

Para Ricoeur (1996), a constituição da pessoa é central, pois ela é o “si”, que reconhece seu significado e assume, em relação ao *alter*, atitude de respeito, de tolerância, de reconhecimento. Essa noção contribui para a compreensão do sujeito capaz que se lapida por meio da educação e se volta para uma vida ética e fluidamente mais justa.

Mas, qual seria o papel da educação ou do exercício do direito à educação sob a perspectiva da pessoa? Certo é que a tarefa da educação não se resume a “ensinar a pensar para compreender o mundo”. Ela deve ser maior do que isso, a educação deve possibilitar um pensar no si, mas no coletivo e nas mudanças que o espaço comum necessita, pois, “a humanidade não é nem tu e nem eu. Ela é o ideal prático de ‘si mesmo’ tanto em ti quanto em mim” (RICOEUR, 1991b, p. 91).

Dessa forma, a educação dá-se plenamente numa consciência intencional. Isso significa que carecemos da presença, do convívio e da estima do outro. O ambiente propício à educação não pode ser hostil. O processo educacional é processo de alteridade que tem como escopo o reconhecimento mútuo entre pessoas e a exploração de pessoa que cada um capta em si mesmo.

A educação não pode, pois, pretender moldar a criança ao conformismo de um meio familiar, social ou estatal, nem pode se restringir a adaptá-lo à função e ao papel que julgará como adulto. A transcendência da pessoa implica que essa não pertence a ninguém senão a si mesma; a criança é sujeito, não é nem *res familiae*, nem *res ecclesiae*.

(PEIXOTO, 2009, p. 76 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 137)

3. EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO

Os ensinamentos de todos os autores trazidos à baila neste trabalho, com suas teorias do reconhecimento, guardam extrema pertinência com a temática da educação. Como estabelecido no capítulo 2, o reconhecimento é, ao mesmo tempo, um pressuposto da educação, do mesmo modo que esta funciona como itinerário quase obrigatório para o reconhecimento (material e substantivo).

Nesse cenário, a contribuição filosófica de Paul Ricoeur tem vantajosa centralidade, pois o autor é quem melhor tenta conciliar autonomia, identidade, reconhecimento e justiça (social). Inovando através da lógica do dom, o francês põe-nos a refletir sobre a necessária inclusão da solicitude, do respeito e da cooperação na convivência diária, nas trocas sociais, no exercício da vida pública. Desse modo, falta-nos ainda acreditar e praticar a educação como o fio condutor que nos concederá a chance e as ferramentas para vivermos bem, com e para o outro em instituições mais justas e dentro de uma perspectiva de vida mais ética.

Sabemos que, ao contrário do direito, não é papel da filosofia prescrever condutas e estabelecer o que deve ser feito pelas pessoas ou pelas instituições; porém, é possível que ela nos chame a atenção e nos mostre que, dentre as potencialidades humanas, nós podemos fazer mais e melhor do que foi possível construir até aqui.

3.1. EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Embora um tanto ignorada, a identidade pessoal é questão central quando se trata do direito à educação. É bem mais fácil pensar na educação e no exercício deste direito como um processo homogeneizante, extensível a todos de modo quase uniforme.

Ocorre que, neste âmbito, parece relevante lembrarmos o núcleo mínimo do direito à educação e passarmos a pensar a garantia e o direito ao processo educacional como algo voltado para o “si” (o termo, aqui, evita cairmos na redução de um eu centrado em si mesmo). A educação, embora deva se dar de forma ampla, tem que se dar sobre cada um de forma particular.

A reflexão em torno do assunto requer que a educação trace um encontro com o sujeito, mas não somente com o “eu”. É necessário opor o “si” ao “eu”. O eu, próprio do pensamento do cogito de Descartes, não estabelece relação com o outro. E tanto educação, quanto o reconhecimento, não existe um sem o outro. Ambos se dão com os outros. Ousemos dizer que a educação deve estimular o si, pois é esse elemento que assume a dialética dentro de sua própria identidade (com o outro que habita no si) e com os outros (externos).

A educação que verdadeiramente promove e ajuda na busca da identidade pessoal de cada um é aquela que se estabelece em dialética com o reconhecimento da identidade social e, para tanto, são necessárias as narrativas que possibilitam a reconfiguração das ações dos sujeitos. Segundo Ricoeur, falar, narrar, interpretar são capacidades próprias da pessoa, é o modo como ela se explica no mundo. E a pessoa se explica por meio do texto. O mundo do texto, em intercessão com o mundo do ouvinte, manifesta as possibilidades de encontrarmos e construirmos uma identidade mais própria de cada um.

De modo que em face ao texto a pessoa percebe-se capaz de uma potência que está em si mesma; contudo, ao exteriorizar essa potência⁷, dizendo, fazendo ou narrando a sua própria história, vê-se na situação de responder por seus atos. Essa responsabilidade pela própria ação possui um sentido de identidade mesma, uma identidade narrativa. O texto é o outro de si mesmo capaz de ampliar o sentido de pessoa capaz.

A educação possibilita ampliar a narrativa de vida de cada um e, também por isso, aumenta suas capacidades. A narração desperta medo, dúvidas, mas também motivações e abertura a novas propostas de mundos, abertura aos valores e virtudes dos sujeitos envolvidos (pessoas), ações de recusa dos defeitos e atitude de recusa de tudo aquilo que nos agride e violenta. Por meio dessas narrações é que se constrói a ética.

É por esse processo de construção, interação e respeito às narrativas, dentro da escola e de qualquer outro espaço que promove a educação, que se passa a compreender melhor o agir humano e se passa a reconhecer a si próprio e o outro.

⁷ “A potência – direi – afirma-se, reivindica-se. Esse elo entre a afirmação e a potência merece ser destacado com veemência. Ele comanda todas as formas reflexivas nas quais um sujeito se designa como aquele que pode”. Para mais, leia o texto *Autonomia e Vulnerabilidade*, na obra *O Justo 2*, RICOEUR (2008).

O prazer de aprender é, com efeito, o primeiro componente de prazer do texto. (...) Aristóteles associa o ato de aprender, o de ‘deduzir o que é cada coisa’ (...). O prazer de aprender é, pois, o de reconhecer. Assim, pois, o prazer do reconhecimento se constitui na obra e, por sua vez, o espectador o experimenta.
(RICOEUR, 1987, p. 112)

Nota-se que a reflexão filosófica de Ricoeur, ao debruçar-se sobre a questão da identidade, se dá por meio de uma mediação reflexiva na qual se pretende o encontro com o sujeito. Nas filosofias do sujeito, o eu é empírico e independente, sem confrontação ou interface com o outro, o que acaba por negligenciar a intersubjetividade. Ricoeur, ao contrário, põe-se a refletir opondo o “si ao eu”. Este si, além de corresponder a todos os pronomes pessoais (eu, você, nós, etc.) erige também a temporalidade, a uma dinâmica.

O si não é o sujeito exaltado, forte, nem tampouco o sujeito de permanente dúvida sobre si mesmo, mas é o sujeito que, mediante reflexões e em atitude de confrontação, se volta a si mesmo como um si maduro, que foi reconhecido (GARRIDO, 1994, p.118).

Essa oposição tem sensíveis consequências para a educação. Basta lembrarmos que se, ao tratar de direito e exercício da educação, usarmos apenas o “eu” decartesiano – sem confrontação com o outro – a educação perde seu sentido e sua razão.

Isto porque, como visto ao longo do presente trabalho, o reconhecimento pela via da educação se dá na relação com os demais. O reconhecimento se constrói a partir daquilo que nos pertence e que une a todos nós (pessoas humanas capazes).

Podemos dizer que o si é o sujeito que assume a dialética de sua identidade, na perpetuação de seu caráter e na manutenção de sua palavra, de sua promessa, é aquele que acompanha a história de suas transformações, daí exercer um papel importante na temporalidade, pois é dinâmico, se constrói e se protraí no tempo. É aquele que passa pela experiência da alteridade, é o sujeito de suas ações e paciente (GARRIDO, 1994, p.119).

A questão da identidade muitas vezes leva a confusões e a má-compreensões, e Ricoeur visa solucionar as lacunas por meio da narrativa. Nesta, se faz presente a *mesmidade* e a *ipseidade*. Ricoeur assinala, pois, diversas acepções do termo identidade.

A identidade no sentido idem emprega ela própria uma hierarquia de significações (...) do qual a permanência no tempo constitui o grau mais elevado, ao que se opõe o diferente no sentido de mutável, variável. Nossa

teses constante será a que identidade no sentido do *ipse* não implica a um pretense núcleo não-mutante da personalidade.
(RICOEUR, 1991c, p.13)

Esse esclarecimento de ‘identidade como *mesmidade*’, ‘identidade como *idem*’ e ‘identidade com *ipse*’ tem seu lugar para propiciar-nos discutir as consequências danosas de trabalhar a compreensão do sujeito pela educação somente considerando a *mesmidade*. A *ipseidade* não pode ser ignorada, porque por meio dela se dá a mudança, se alimenta a dinâmica, emergem os valores, assume-se o diverso, o distinto como constitutivo de si. “A identidade como *ipse* leva à própria dialética do si e do diverso do si” (GARRIDO, 1994, p.120).

Essa dialética é essencial na educação, sobretudo quando esta é vista sob a perspectiva ética, para a construção de uma vida boa com e para os outros, em instituições justas.

A educação é aqui entendida como caminhada para a construção de mudanças, para a assunção de compromissos, responsabilidades, respeito, solicitude, estima que levam à abertura para a alteridade, levam ao reconhecimento: “o ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste é ente é sempre e cada vez meu” (HEIDEGGER, 2004, p. 164 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 33).

3.2. EDUCAÇÃO, ÉTICA E JUSTIÇA

A possibilidade de exercer satisfatoriamente o direito à educação que leva ao reconhecimento substancial perfaz uma perspectiva de bem viver, mas também a perspectiva de bem viver implica no sentido de justiça, o que nos leva a concluir que a educação, além de itinerário para o reconhecimento, pode também ser percurso para alcance da vida justa.

Na linha do pensamento de Ricoeur, a justiça é entendida como a primeira virtude das instituições, gerando, assim, o respeito tanto à coisa pública quanto àqueles que vivem a vida pública. Ademais, o francês entende que o sentido de justiça não se encerra na construção de sistemas jurídico-coercitivos bem amarrados; o senso de justiça é mais amplo e tem lugar, sobretudo, no campo das virtudes, ou melhor, nas trocas de dons entre

os homens capazes, aquilo que torna os homens aptos a cumprir suas ações justas e os faz agir justamente e querer as coisas justas (RICOEUR, 1996, p.231).

A virtude da justiça se estabelece com base numa relação de distância com o outro, tão originária quanto à relação de proximidade com outrem ofertado em seu rosto e em sua voz. Essa relação com o outro é, ousado dizer, imediatamente mediada pela instituição. O outro, segundo a amizade, é o tu; o outro segundo a justiça, é o cada um o que é seu. (RICOEUR, 2008 *apud* MUÑOZ, 2011, p. 05).

A noção de espaço público advém destas inter-relações humanas, destas trocas. O poder público está em todos os níveis de poder e isto torna o homem capaz. Os valores éticos que são cultivados no seio social levam à noção de justiça.

Falar em ética, para Ricoeur, é partir da premissa de que existe maneira cada vez melhor de agir e viver bem. O engajamento ético resulta de uma profunda consciência de valores implicados nos atos humanos. O filósofo, ao tratar da justiça como sendo a primeira virtude das instituições justifica que “o bem viver exige a existência de instituições justas”. A justiça vai mais longe que o face a face, o bem viver não se limita às relações interpessoais, mas se estende à vida das instituições (RICOEUR, 1991, p.227).

Diante do atual cenário, no nosso tempo, de uma persistente crise difusa no plano da ética, dos valores, do pensamento, da linguagem, da sociedade, das relações, da legalidade e da pessoa, pensar em educação como horizonte para a construção do reconhecimento entre os homens a fim de alcançar a equidade e a justiça, parece ser uma importante bandeira a ser erguida. A busca pela aproximação entre ética, justiça e educação exigem um comprometimento efetivo para pensar os melhores caminhos para promover a efetividade do direito à educação e as condições sociais para provê-lo.

A educação é processo formativo em que a pessoa aprende a manter latente a tarefa de se reconhecer, desenvolver, ser livre, crítico e se autodeterminar por meio de um “poder em comum no diálogo com seus semelhantes, para tentar levar adiante sua perspectiva ética que exige no ato de educar-se para compartilhar seus projetos com a pluralidade” (RIBEIRO, 2011, p.148).

No campo da educação, é essencial a relação que se estabelece entre o processo educativo e a assunção da identidade. A reflexão ontológica do si é primordial

porque alude à pergunta original: quem sou eu? Para Ricoeur, o “quem” do processo ético da vida boa é o sujeito da autoestima, da estima de si, aquele que vive em estado de “autorrespeito”. É o interlocutor do diálogo, o promotor da estima do outro, aquele que vive a mutualidade da amizade, ajuda a efetivar a justiça na relação com o outro e com cada um e alcança a vida feliz – boa (RIBEIRO, 2011, p. 151). É esse sujeito que a educação deve perseguir lapidar.

O papel da educação é significativo na medida em que se apresenta como uma mediação que permite ao sujeito escolher suas ações e confrontá-las com outras, possuindo este a capacidade crítica para avaliar o seu atuar e o seu viver. É nesse movimento auto-interpretativo das suas ações que o sujeito se reconhece e se enriquece, alcançando, enfim, a estima de si.

O próprio de um homem sábio é ser capaz de deliberar corretamente sobre o que é bom e vantajoso para si próprio, não sobre um ponto parcial, mas, de uma maneira geral, que tipo de coisas, por exemplo, conduzem à vida feliz... O bom deliberador, no sentido absoluto, é o homem que se esforça para atingir o melhor dos bens realizáveis para o homem, e que o faz por raciocínio. A sabedoria prática parece, portanto, ter dois limites: um limite superior: a felicidade, e um limite inferior: a decisão singular. (RICOEUR, 1991, p. 206)

Nesse processo, as instituições têm importante papel na organização da vida social e na composição do espaço público que permite o “viver bem, com e para os outros, em instituições justas”; donde, especialmente, se insere a escola.

O ambiente do aprender e descobrir é campo de interação institucional, local onde se exercita respeitar direitos e deveres de cada um. Ricoeur destaca dois grandes desafios quando o assunto é a educação: i) a necessidade de educar para a participação na vida pública, para o engajamento nas causas de interesse de todos, através do “bem-agir”, “bem-pensar” e “bem-viver”, visando transformar a convivência social em um “debate ético público” (RIBEIRO, 2011, p. 151); ii) criar, em cada um, o desejo de possuir suas convicções próprias, de construir sua visão crítica, sendo capaz de defendê-las e sustentá-las, estando capacitado para fazer escolhas com base nestas, mas também sendo capaz de levar estar aberto ao diálogo e ao debate, para que seu ponto de vista possa ser aprimorado.

A educação precisa, pois, despertar convicção e flexibilidade. É ferramenta de mediação que busca possibilidades para solução de conflitos pessoais e sociais, internos e externos. Educação é itinerário essencial para que o sujeito se reconheça a si e reconheça em si os movimentos éticos e políticos que o circundam. Educação é sabedoria prática, é expansão, mas também é limite – traz um horizonte de liberdades que se retraem e se conformam na fronteira da liberdade do outro.

A educação deve passar pelos três momentos da eticidade: desejo, norma e reflexão. Assim, atua como importante instrumento para o desenvolvimento da sabedoria prática, e tem uma finalidade ética própria: o de alcançar uma vida feliz, nas relações interpessoais com e para os outros, em instituições justas. Em meio à busca pela vida feliz, a educação deve iniciar pelo desejo (perspectiva ética). A pessoa, experienciando seu desejo, passa pela confrontação com o imperativo da norma, que leva à pretensão de universalidade. Nas palavras de Garrido (1994, p.151), “parte do opcional, das possibilidades que se lhe oferecem, passa pela obrigação para chegar ao novo processo de interrogação/reflexão”, dando vida a um contorno cíclico, quiçá, interminável.

Através do processo educativo, pretende-se que ocorra a ampliação da consciência, a partir da opção (desejo) até a interrogação (reflexão) perpassando pelo imperativo moral (norma).

A educação tem como atribuição criar, oportunizar que o sujeito, reflexivamente, descubra a alteridade e, em suas escolhas e ações, caminhe na perspectiva de vida ética. O trabalho reflexivo em nível ético permite à pessoa dar um lugar justo ao imperativo da norma e desenvolver sua deliberação para que alcance a virtude do homem sábio e prudente. Assim, o agente aprende a inventar condutas apropriadas, sem, por isso, deixar de ser solícito e justo com os outros. Por meio da sabedoria prática (educação), o sujeito vai conquistando a virtude/aprendendo a arte de superação de conflitos, no exercício de seu viver e no desenrolar da perspectiva ética que está chamado a realizar.

Educação significa abertura, dilatamento, expansão; ela não pretende aprisionar, nem mediar para dificultar. Antes, é uma mediação que vai em busca de novas possibilidades, para facilitar saídas, nas opções pessoais e sociais. No nível ético, a educação pretende cumprir seu papel sendo a ponte que leva ao encontro com o outro, com o próximo, com cada um. Falamos aqui da educação com um processo de equilíbrio entre adaptação e desadaptação. No nível ético da *ipseidade*, dá-se um jogo dialético entre as alternativas: o desejo e a obrigatoriedade, na objetivação e na universalidade

da norma. A desadaptação que a cultura nos propõe se dá pela reflexão, pelo desejo e pela busca que não se tem, do que falta, do diverso do si. O diverso do si é constituinte e necessário ao próprio si. Em contrapartida, a adaptação é aquilo que está estabelecido: a norma e o obrigatório.
(GARRIDO, 1994, p. 152)

A educação, enquanto momento e espaço que possibilita o reconhecimento do ser e a justiça, põe-se a tratar as tensões sociais por meio do cultivo aos dons, tais como o respeito, a solicitude, a cooperação, a solidariedade. Permite que aquele que usufruiu desse processo adquira liberdade em seu atuar. “Liberdade que se dá quando existe uma certa desobediência aos outros, e que se segue a trajetória de busca para chegar à obediência de si mesmo, à auto-legislação” (GARRIDO, 1994, p. 174).

O ato de legislar sobre si próprio é denominado autonomia, essencial tanto no ambiente familiar (esfera do “amor” Honneth, como “escola do sentimento”), quanto nas instituições (a exemplo da escola), donde se pode estabelecer a confrontação com o outro, com o diverso, o que possibilita a liberdade de “reencontrar o sentido da obediência a si mesmo com toda a responsabilidade que isso acarreta” (GARRIDO, 1994, p.175). E, nesse aspecto, é importante destacar a necessidade de passar pelo que é “estranho” para que se alcance o reconhecimento da própria identidade.

Diria que em ética como sucede por outro lado a hermenêutica, é sempre a partir das obras que me são estranhas que eu posso reapropriar-me de mim mesmo. O processo de reapropriação se faz a partir de uma experiência de estranheza, de ser estranho a si mesmo. Em todo caso, seja como for o enigma desta falha primitiva, originária, é com esta discórdia que começa a intersecção, com esta impossibilidade de fazer coincidir meu desejável com o preferível.
(RICOEUR, 1991, p. 81)

Por todo o exposto, não se pode negar a indissociável relação entre vida boa (agir com ética) e justiça, o que encarrega às instituições (escola/poder público) de lutar para garantir as condições e meios para as pessoas poderem se reconhecer e se realizar por meio de uma vida digna.

A partir dessa consideração sobre a perspectiva que conduz a uma realização prática, Ricoeur considera fundamental a ação do sujeito, tanto que valoriza a ação moral, em especial no âmbito das instituições justas, as quais, para ele, é que asseguram a perspectiva do viver bem. A convicção parte da situação em que se tem uma comunidade

histórica constituída de diversas pessoas, e que, nessa estrutura, acontecem as relações interpessoais. Por isso, se considera que, nesse meio, precisa reinar um *ethos*, ou seja, a concepção de bom é que deve nortear a ação das pessoas. Somente uma concepção moral pode ser esclarecedora dos princípios necessários à vida boa.

E por tudo isso, para além de ser instrumento para o reconhecimento, para a dignidade e cidadania, é que a educação é um importante motor de justiça, em razão de viabilizar o que Paul Ricoeur e Hannah Arendt chamam de justiça distributiva, compreendida como a possibilidade de repartição justa de valores em nível ético, no âmbito das instituições.

Ao mesmo tempo em que somos confrontados a uma tarefa de tomada de consciência, temos de lutar pela edificação de uma democracia econômica. A única maneira, com efeito, de compensar os deslocamentos da liberdade – da zona de iniciativa individual à zona de decisão coletiva é fazer participar o maior número possível de indivíduos na discussão da decisão. É assim que o educador político, inserindo-se nessa construção, define um plano de intervenção estratégica que o transforma em alguém diferente do homem dos valores, na medida em que toda questão de escolha e, em última análise, uma questão moral... Temos, portanto, de criar os instrumentos de responsabilidade coletiva. (RICOEUR, 1996a, p. 155)

Porém, ao tratar de justiça distributiva, há de se atentar para a ambiguidade inerente à sua pretensão de universalização, algo semelhante ao que tratamos no início deste estudo, quando mencionamos sobre a dualidade entre “reconhecimento de todos” e “reconhecimento de cada um”.

A maior ambiguidade insere-se sobre a questão da justa parte, conceito de igualdade próprio de justiça (algo que remete à dualidade entre uma igualdade aritmética versus uma igualdade proporcional).

No entanto, o próprio Ricoeur, em sua obra *Si-mesmo como um outro* (1991, p. 234) adverte que o conceito de “justiça distributiva” aqui não deve estar adstrito ao plano econômico e de produção. A expressão designa um traço fundamental de todas as instituições, visto que essas regulam a repartição de papéis, atribuições, vantagens entre os membros da sociedade. Segundo seus valiosos ensinamentos expostos nas páginas de *Si-mesmo*,

O próprio termo repartição merece atenção: ele exprime outra face da ideia de partilha, sendo a primeira o fato de tomar parte em uma instituição; a segunda face seria a distinção das partes destinadas a cada um no sistema de distribuição. “Ter parte em” é uma coisa, “receber uma parte em” é uma outra. E os dois se completam. Porque é enquanto as partes distribuídas são coordenadas entre elas que os portadores das partes podem ser chamados a participar na sociedade considerada segundo a expressão de Rawls, como uma empresa de cooperação. Seria necessário, ao meu ver, introduzir esse estágio de nossa análise o conceito de distribuição, a fim de assegurar a transição entre o aspecto interpessoal e o societal no interior da perspectiva ética. A importância do conceito de distribuição reside em que ele não dá razão nem a um nem a outro protagonista de um falso debate sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Na linha do sociologismo de Durkheim, a sociedade é sempre mais que a soma de seus membros; do indivíduo à sociedade não há continuidade. [...] Em outras palavras, a relação não se reduz aos termos da relação. Mas, uma relação não constitui tampouco um entidade suplementar. Uma instituição considerada regra de distribuição só existe porque os indivíduos aí tomam parte. [...] Não precisava que um muro se erguesse entre o indivíduo e a sociedade, impedindo toda transição do plano interpessoal ao plano societal. Uma interpretação distributiva da instituição contribui para abater esse muro e assegurar a coesão entre os três componentes individuais, interpessoais e sociais de nosso conceito de perspectiva ética.

(RICOEUR, 1991, p. 234-235)

Desenhado o plano ético de análise, a igualdade pode ser dada com o núcleo comum entre justiça distributiva e justiça reparadora. Igualdade é para a vida nas instituições o que a solicitude é nas relações interpessoais⁸. Muitas vezes o que é injusto encontra seu sinônimo no que é desigual. E conforme Ricoeur (1991, p. 235) “é o desigual que deploramos e condenamos”. O injusto usurpa demais em termos de vantagens ou não suficiente em termos de encargos. A justiça distributiva consiste então em tornar iguais duas relações entre uma pessoa e um mérito a cada vez. Repousa, assim, na relação de proporcionalidade que se estabelece em quatro braços, composto por duas pessoas e duas partes (RICOEUR, 1991, p. 236).

Nesse contexto, Ricoeur destaca seu alinhamento ao complexo emaranhado de teorias e estudos morais propostos por John Rawls, que rechaçam o utilitarismo (algo a priori atípico para o autor liberal). Rawls procura delinear os princípios de justiça que devem reger as estruturas básicas em determinada sociedade, a qual ele batiza de “justiça como equidade” (FONTE, 2013, p. 98). Inicialmente, dá destaque a retomada da justiça na

⁸ “Por aí, o senso da justiça não cerceia em nada a solicitude; ele a supõe, visto que ela tem as pessoas como insubstituíveis. Em compensação, a justiça acrescenta à solicitude, uma vez que o campo da aplicação da igualdade é a humanidade inteira.” (RICOEUR, 1991, p. 236)

cooperação social, pois, “cada pessoa possui um inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem estar da sociedade como um todo pode ignorar”. Neste aspecto, a justiça seria verdadeira parte constitutiva da própria dignidade do indivíduo. Para o autor, “a justiça de um esquema social depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores da sociedade”. Com base nisso, já é possível inferir que os princípios da justiça estão intimamente relacionados com as suas consequências na distribuição social de bens, direitos e deveres.

Os princípios de justiça de Rawls (e Ricoeur, em certa medida, coaduna com esta ideia) são extraídos do contrato social, por meio das escolhas que seriam hipoteticamente realizadas caso pessoas livres e racionais, preocupadas em resguardar seus próprios interesses, estivessem em posição original, equivalente ao estado de natureza⁹. Essas escolhas devem ser objeto de consenso entre as pessoas. Além disso, o contrato é amplo, abarcando decisões em todos os níveis:

Estes princípios [objeto de escolhas] devem regular todos os acordos subsequentes; especificam o tipo de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer. A esses princípios de justiça chamarei de justiça como equidade.
(RAWLS, 2002, p.12)

Para Rawls, tais princípios da sociedade política devem ser definidos por meio do “véu da ignorância”, o qual consiste no desconhecimento dos participantes a respeito de suas posições de status social e seus talentos naturais, posto que, conhecer tais vantagens incluiria um elemento injusto na posição original. Segundo o liberal, os indivíduos estão comprometidos com o ideal de “vida boa” e o acesso a certos bens primários é imprescindível para alcançá-la. É o que o filósofo chama de *maximin*: “toda argumentação do benefício dos mais favorecidos é compensado por uma diminuição da desvantagem dos menos favorecidos” (RICOEUR, 1993, p. 47 *apud* GARRIDO, 1994, p.185). Ele divide os bens primários em naturais (saúde, inteligência, imaginação...) e os

⁹ A primeira crítica que se pode fazer a esse recurso argumentativo é a sua falta de correspondência histórica (nunca houve tal estado de natureza, tampouco qualquer contrato) e a sua incapacidade de fornecer consequências precisas, pois como é evidente, Kant, Rousseau e Locke, mesmo que partindo do mesmo ponto, alcançaram resultados muito distintos: “Meu objetivo é apresentar uma concepção de justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social, como se lê em Locke, Rousseau e Kant”. Para essa e outras críticas ao “contrato”, v. KYMLICKA, Will. *Filosofia política contemporânea*, 2006, p. 76 e seguintes.

sociais (riqueza, oportunidades, direitos e liberdades). O “véu da ignorância”, portanto, fará com que cada um distribua os critérios de acesso a esses bens de maneira que viabilize a sua obtenção mesmo que, por destino, esteja na pior situação social possível: “como ninguém sabe que posição irá ocupar, pedir às pessoas que decidam o que é melhor para elas tem a mesma consequência que pedir que decidam o que é melhor para todos” (KYMLICKA, 2006, p. 82 *apud* FONTE, 2013, p. 100).

Ao final, o que se extrai de Rawls é muito próximo do que Ricoeur propõe, de que a liberdade e a igualdade devem ser valores intrínsecos a todos os seres humanos, sem qualquer distinção, pois parte da ideia de que os indivíduos são moralmente iguais, significando que nenhum de nós é subordinado à vontade dos outros, que nenhum de nós vem ao mundo como propriedade ou sujeito a outro. Todos nascemos livre e iguais.

Ricoeur aponta que a mediação do político alia a prática da justiça e das instituições, o que indica que é ao Estado que cabe fixar a ordem e grau de prioridade da partilha de bens primários (educação, renda, serviços, segurança, saúde, cidadania), bem como oferecer uma linha política a seguir. Isto requer discussão pública e instituições judiciais que façam valer o direito, ou seja, situem as partes na sua justa posição. Isto só é possível em uma sociedade fundamentada em um Estado de Direito e onde os conflitos diagnosticados podem ser levados à discussão, para que o debate público e as instituições justas façam valer o direito, ou seja, situem as partes em sua justa posição.

Desse modo, rumo ao final desse estudo, resta o questionamento: qual a relação entre as noções de justiça aqui expostas e a educação? O primeiro liame se dá pelo fato da educação ser um dos bens primários a repartir, cuja distribuição cabe ao Estado regular (reconhecimento formal), após a discussão pública. Garrido (1994, p. 190) ressalta que a prioridade da educação devia ser destacada em relação a outros bens, pois ela permite, por seu processo, consubstanciar o reconhecimento, a dignidade, a cidadania e, portanto, a democracia. “A educação exerce essa função quando é assegurada a cada cidadão” (1994, p. 190).

Outro aspecto do liame entre educação e justiça se estabelece no âmbito institucional. Exercida e explorada em uma estrutura de instituições justas, a educação desperta as capacidades do indivíduo enquanto si, de se olhar para dentro e se reconhecer sem estranheza, e ao mesmo tempo o torna socialmente capaz, apto a exercer sua

cidadania e apto a se designar no espaço público com os outros (reconhecimento material).

CONCLUSÃO

É necessário sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.

José Saramago

A intenção deste espaço é a de apresentar e conectar as ideias principais trabalhadas ao longo desta pesquisa, a qual tem como protagonista as políticas do reconhecimento e sua influência sobre a educação.

Defende-se, aqui, que a educação posiciona-se como verdadeiro interlocutor para o reconhecimento, em sua acepção material. Neste contexto, o reconhecimento a acompanha, de modo quase indissociável, desde o momento da positivação do direito até a sua efetivação.

De início, pretendeu-se apresentar os estudos de Axel Honneth, Charles Taylor e Paul Ricoeur. Os três autores ofertam sua substancial contribuição por meio de suas concepções teóricas, normativas e éticas sobre o reconhecimento.

No entanto, por mais que tenham, cada qual, formas peculiares de nos apresentar suas teorias, não há dúvidas de que os filósofos selecionados herdaram seu substrato teórico de Hegel, o qual representa a sustentação argumentativa do principal constructo filosófico do estudo: o indivíduo não pode existir única e exclusivamente a partir de si mesmo, visto que ele não possui capacidade de se autoconstruir de maneira isolada e independente da comunidade em que vive. Algo próximo do que Aristóteles traduziu ao chamar o ser humano de “animal político”.

Hegel, dando voz à teoria da intersubjetividade e aliando esta à psicologia social de Mead, defende que o reconhecimento surge da pressão intrassocial e da luta entre os sujeitos em busca do reconhecimento recíproco e da identidade de cada um. É o filósofo de Jena quem, na modernidade, melhor nos apresenta o entendimento de que o homem somente pode alcançar a sua mais completa existência moral a partir do convívio com o outro, sentindo-se membro de sua comunidade, atuando verdadeira e efetivamente no espaço público, espaço esse onde ele reconhece a si próprio (onde constrói sua

identidade). Daí, o forte poder da identidade, por ser a maneira particular como cada indivíduo situa a si mesmo no mundo cultural.

Em franca síntese, é primordialmente sobre isso que trata a presente pesquisa, o indivíduo precisa da comunidade, pois ela fornece as condições para que ele se constitua como tal. Em um primeiro aspecto, é esta a maior demanda do reconhecimento: o homem não é capaz de se autoconstruir de maneira isolada e independente do meio social, o que faz com que ele precise ser “bem recebido” e “bem abraçado” pela sociedade, para que se desenvolva bem rumo a uma existência ética.

Nesta esteira, a educação é aqui considerada como meio para a aquisição da identidade, da autonomia e da estima, necessários a cada um de nós, para que nos tornemos capazes de exercer nossas capacidades e potencialidades, imbuídos de valores como solidariedade, dignidade e respeito ao outro.

Após o resgate histórico, o trabalho se inicia com a apresentação das ideias de Axel Honneth, autor que visa dar contornos normativos às ideias de Hegel e que, para tanto, utiliza conceitos e estudos da psicologia social de Winnicott, estratificando o reconhecimento em três esferas, ou melhor, definindo o não reconhecimento como obrigatoriamente decorrente da ofensa a três esferas, quais sejam: do amor, do respeito/relações jurídicas e da solidariedade/estima social. Para o autor alemão, só evoluímos porque há ofensa a uma dessas três dimensões. Tais ofensas gerariam a “corrida” pelo reconhecimento.

Honneth busca embasar sua tese em critérios normativos e em uma teia de valores de cunho multidisciplinar, visando compreender as experiências de injustiças e de não-reconhecimento. Mais adiante, no bojo deste trabalho, foi possível contestar parte dessas ideias, reputando-se algum sentido às duas maiores críticas lançadas sobre os estudos de Honneth.

A primeira refere-se ao sujeito que o modelo normativo de Honneth consideraria reconhecido. Esse sujeito, banhado de amor, de respeito e de estima é dotado de tamanha dignificação, de prestígio e de certeza de si, que ele próprio pode ser o interlocutor e promotor do alijamento social do outro. Nunca esteve sob nenhum tipo de julgamento, nunca sofreu nenhuma preterição estética ou existencial, nunca teve as sólidas bases de sua autoconfiança, autorrespeito e autoestima afrontadas. Essa crítica leva a reflexão sobre o forte caráter idealizado do modelo de “sujeito reconhecido” de Honneth.

A segunda grande crítica ao alemão vem de Ricoeur, que expõe a tentativa de adicionar “observações complementares e algumas considerações antagonistas” (RICOEUR, 2006, p. 201). O filósofo de Valença não nega o valor devido ao esforço de Honneth em correlacionar os três modelos de reconhecimento herdados de Hegel e as formas negativas de menosprezo, no entanto, ele tenta complementar a problemática da luta por meio da evocação das experiências de paz pelas quais “o reconhecimento pode, se não encerrar seu percurso, ao menos deixar entrever a derrota da negação do reconhecimento” (RICOEUR, 2006, p. 203).

É, sobretudo, a partir desta última crítica, que se apresenta a menor profundidade dos estudos de Honneth e a maior centralidade da contribuição de Ricoeur.

Como segundo marco teórico, representando verdadeira gradação de ideias, Taylor, comunitarista e político, apoia seus estudos centrando na linguagem e no homem como ser de significados. Defende o reconhecimento das singularidades, das diferenças e luta pelo respeito às comunidades multiculturais. Também entende que a esfera pública é o espaço para a realização dos sujeitos e, assim como Honneth, apreende o reconhecimento como fruto da luta, do conflito, das ofensas. É justamente a luta intersubjetiva que gera, tanto para Honneth, quanto para Taylor, o reconhecimento.

O canadense argumenta a existência de uma esfera íntima, por meio da qual a identidade é formada e reconhecida em diálogo e em luta com os *significant others* (os outros significantes que interferem e afetam a “unidade narrativa” de cada pessoa) e uma esfera pública, donde podem surgir os movimentos de tensão que levam ao reconhecimento.

Taylor soube, melhor do que Honneth, dimensionar a “pessoa”, ao tratar do reconhecimento como identificação entre sujeitos. No entanto, enfatiza a dimensão social, política e cultural das identidades pessoais, deixando de lado, ao menos nos textos estudados, a visão da pessoa enquanto fundamento ontológico, tanto do reconhecimento quanto da educação. Para o autor, as pessoas são construções dialógicas e é por meio das interações intersubjetivas que elas realizam a tarefa de serem verdadeiras com suas próprias originalidades. Assim, embora não ignore a pessoa, Taylor enfatiza a tarefa de fundamentação histórico-filosófica do reconhecimento social como o vínculo mais básico entre os indivíduos.

É Ricoeur quem apresenta, de forma mais completa, o reconhecimento. Ele não o resume à luta, do mesmo modo como não negligencia a pessoa, tida como unidade básica, tanto do reconhecimento quanto da educação. Para ele, se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca avanço em relação ao pensamento dos gregos no que tange ao reconhecimento de si, esse ponto é o da consciência reflexiva. Trata-se da *ipseidade*. Os gregos não elaboraram uma teoria da reflexão na qual a ênfase fosse deslocada da ação e de suas estruturas para a instância do agente, mas Ricoeur o fez.

O francês destaca a polissemia regrada que está intrínseca no “reconhecer a si mesmo” e, para desenvolver suas ideias e sua política, lança mão de um percurso lexical e semântico que inclui uma vasta pesquisa pelos dicionários do idioma francês, razão que o leva a apresentar múltiplas acepções do vocábulo *réconnaissance*. Foi ele quem, primeiramente, destacou o sentido de reconhecimento também ligado à ideia de gratidão. Ricoeur complementou a ideia de luta (sem negá-la) com a ideia dos estados de paz e das trocas de dons, ressaltando a necessidade da vida contemporânea valorar e estimular sentimentos e ações de solidariedade, de respeito e de cooperação. Sendo um dos maiores filósofos da vontade, tratou de enriquecer o estudo do reconhecimento dissecando todos os abismos de “ser sujeito”, o que resultou em seus estudos sobre identidade, autenticidade, autonomia, capacidade e responsabilidade.

É Ricoeur quem melhor expõe que a capacidade, enquanto traço do reconhecimento, implica em sermos locutores de nossas próprias narrativas de vida, protagonistas de nossas ações e termos discernimento para declararmos boas ou más as ações dos outros e as nossas. É ele quem melhor trata a pessoa como fundamento ontológico, como um si capaz de imprimir ações sobre o mundo, sendo o destinatário do reconhecimento¹⁰.

¹⁰ Em seu texto *Autonomia e Vulnerabilidade*, inserto na obra *O Justo 2* (2008b), Ricoeur ensina: “a força desse vocábulo da capacidade (*capacité*), do poder (*pouvoir*), da potência (*puissance*) foi reconhecida por Aristóteles como *oréxis*, e por Espinosa como *conatus* – gosto de me referir a Espinosa não só porque ele define como primordial toda substância finita por seu esforço para existir e perseverar no ser, mas também porque ele coloca o conceito de *potentia* no prolongamento direto de sua ontologia do *conatus* para opô-lo à *potestas* de Hobbes e Maquiavel. Do ponto de vista fenomenológico, essa capacidade de fazer se expressa nos múltiplos campos de intervenção humana sob a modalidade de poderes determinados: poder de dizer – poder de agir sobre o curso das coisas e de influenciar os outros protagonistas da ação – poder de reunir sua própria vida numa narrativa inteligível e aceitável”.

A junção de todas essas ideias trabalhadas ao longo da pesquisa é importante, sobretudo, porque esses conceitos unem, de forma muito peculiar, o reconhecimento à educação, direito este que anda melhor com a ideia de respeito e cooperação do que com a ideia de conflito e competição. Neste contexto, os estudos ricoeurianos têm seu lugar, pois introduzem uma proposta para a efetivação do reconhecimento material por meio do poder emancipatório da educação.

O direito à educação converge na polissemia regrada do reconhecimento e é exatamente essa a ideia que está apresentada no capítulo segundo. Ali buscou-se apresentar a educação como itinerário para o alcance do reconhecimento material e, ao mesmo tempo, reconhecer que a positivação do direito a educação em dado ordenamento, por si, já representa um reconhecimento formal por parte do Estado. No entanto, entre a garantia formal e sua efetiva materialização, de forma a assegurar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos, há uma distância considerável a superar.

Mas, por que o direito à educação foi tido como caminho tão crucial para alcance do reconhecimento no âmbito desta pesquisa?

O motivo é relativamente simples: acredita-se que a educação confira significação e sentido no papel de libertar o homem, contra o isolamento, a alienação, a exclusão e aos processos negativos que levam à preterição da dignidade de ser e da estima de si. A educação permite a compreensão da identidade de cada um e sua autonomia, possibilitando a pessoa reconhecer-se como um fim em si mesmo e como ser capaz de dar um “testemunho” sobre seu si-mesmo. A educação nos dota de potência, nos lapida enquanto seres capazes de falar, narrar, atuar e interferir, positiva e eticamente, na nossa própria história e na dos outros¹¹. Essa capacidade de autotestemunho possibilita a atestação de si e da alteridade.

¹¹ Neste contexto, brilhante e pertinente a exposição de Ricoeur, em *O Justo 2* (2008b, p. 84): “Imediatamente nos salta à vista essa desigualdade fundamental dos homens quanto ao domínio da palavra, desigualdade que é menos um dado da natureza do que um efeito perverso da cultura, quando a impotência para dizer resulta da exclusão efetiva da esfera da linguagem; nesse aspecto, uma das primeiríssimas modalidades da igualdade de oportunidades refere-se à igualdade no plano do poder falar, do poder dizer, explicar, argumentar, debater. Aí, as figuras históricas da fragilidade são mais significativas que as formas básicas e fundamentais, atinentes à finitude geral e comum, em virtude da qual ninguém tem o domínio do verbo. Essas limitações adquiridas, culturais, e nesse sentido, históricas dão mais o que pensar do que qualquer discurso sobre a finitude linguística que nos levaria a outras considerações importantíssimas em torna da pluralidade das línguas, da tradução e de outras questões espinhosas da prática da linguagem. [...] A confiança que deposito em minha potência de agir faz parte dessa mesma potência. Acreditar que posso já é ser capaz”.

Para Ricoeur, é difícil separar identidade de autonomia. Por identidade, o autor entende as características que possibilitam reconhecer uma entidade como sendo a mesma. A identidade pode ser entendida em dois aspectos, um relacionado ao tempo (identidade narrativa) e outro relacionado à singularidade (identidade pessoal).

A identidade de cada um, portanto, sua autonomia, constrói-se entre o si e o outro. E é justamente tarefa da educação estabelecer uma interminável negociação entre a exigência da singularidade e a pressão social sempre capaz de reconstruir as condições daquilo que a filosofia do Iluminismo chamou de estado de minoridade (RICOEUR, 2008b, p. 92).

Em tempos de modernidade líquida, de volatilidade dos laços entre os conviventes, de vulnerabilidade da pessoa em sua unidade mínima, de quebra e crescente perda de valores morais, a educação tem papel aglutinador e emancipador. Ela nos une contra o individualismo e nos salva da exclusão própria daqueles que não têm o sentimento de pertença tão fundamental à dignidade e à cidadania. É por meio do exercício do direito à educação, por meio do ato de aprender, de descortinar o mundo e de conviver com os outros que somos capazes de olhar para nós mesmos e nos reconhecermos, capazes, íntegros, críticos, para assim, reconhecer o mundo e interpretá-lo.

Ricoeur nos delinea, ainda, outro olhar. Por meio de suas obras, é possível enxergar a educação como fenômeno político e, graças a essa implicação, a educação atua também como motor da ética. O ético que parte da primeira pessoa, que busca reconhecer-se na segunda pessoa e na mediação através de um terceiro neutro. A educação nos ajuda a querer viver bem, com e para os outros, em instituições justas.

É exatamente na esfera e no exercício da relação política que a educação possibilita o reconhecimento mútuo, objeto central das políticas do reconhecimento. Acredita-se que, por meio dela, é possível obter a realização não apenas do projeto pessoal, mas também obter espaço em nível social, erigindo a pessoa a cidadão real, capaz de influir e de contribuir, quiçá, estimular os estados de paz e designar suas ações trocando dons tão caros no mundo moderno, tais como a solidariedade, a cooperação e o respeito.

O que se pretende defender é que a educação promove verdadeiro resgate do reconhecimento. A educação faz a pessoa (educando) ingressar em uma ordem simbólica e

essa ordem é também de reconhecimento, o que nos faz concluir que o reconhecimento é um problema pedagógico, é também uma atribuição da escola, dos educadores, do Estado. É nesse espaço que educando, criança ou jovem deve ter respeitada e estimulada sua singularidade, que é única, especial e que, enquanto condição de possibilidade, é insubstituível em si mesma.

Por outro lado, a pressão social é devedora da constituição dialógica da narrativa cuja forma ética da autoestima e do autorrespeito depende também da estima recebida de um outro semelhante a si. Desse modo, resta claro concluir que as práticas pedagógicas e a legislação que versa sobre o direito à educação não podem ignorar as incapacidades ou vulnerabilidades que afetam e limitam as capacidades de ser, de agir, de estimar, potências estas fundamentais ao sujeito capaz (RICOEUR, 2008b, p. 89-98).

A educação é, pois, uma mediação para o equilíbrio, processo que nos ajuda, como chave hermenêutica, a moldar consciência reflexiva e sabedoria prática rumo a viver uma existência de vida “boa com e para os outros”. A educação, motor do reconhecimento do sujeito, une, pondera e balanceia a estabilidade da identidade como *idem* e a dinâmica que promove mudanças próprias da identidade como *ipse*, dialética essencial à formação de uma pessoa adulta responsável por suas ações, reflexiva e crítica com suas intenções, capaz de compor suas convicções e determinar-se por meio delas.

Noutro extremo, aquele que, não podendo usufruir o direito à educação, não pode se enxergar em pé de igualdade com o *alter* na esfera íntima e no espaço público, não se reconhece, ou seja, não age para produzir mudanças, não encontra o sentido da própria existência.

Após alcançar essa conclusão, fica claro o componente ético incutido na educação. Ela é capaz de promover a ação humana sensata, a ação que é espelho da estima pessoal e do reconhecimento de sua própria identidade, algo caro e urgente na sociedade moderna, sedenta por indivíduos capazes de viver e atuar no mundo da vida sob o prisma de uma perspectiva mais ética, de uma vida que se estima como boa, não apenas para um, mas para todos.

O reconhecimento alcançado por meio da educação é, por último e ao final, troca: troca intencional por meio da qual a pessoa busca a melhor compreensão de si. E, compreendendo a si própria, em sua dimensão virtuosa, é capaz de agregar os outros, de

trocar solidariedade, respeito e gratidão, valores que poderão nos fazer superar os lapsos de conexão intersubjetiva entre nós.

Havendo um Estado Democrático de Direito e um ordenamento que assegurem, formalmente, o direito à educação, cabe-nos agora agir e exigir sua aplicabilidade, seu exercício, sua *praxis*, por todos e por cada um. Alcançar esse nível, possivelmente, nos elevará a um plano melhor de vida em comunidade, em que o modelo ético de troca de sabedoria prática e de dons preencherá, aos poucos, as lacunas deixadas por diversas formas de desigualdades históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Alysson Assunção. *A política do reconhecimento em Charles Taylor*. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção ‘Os Pensadores’.

ARNESEN, Erik Saddi. *Direito à educação de qualidade na perspectiva neoconstitucionalista*. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BARBOZA FILHO, Rubem. Sentimento de Democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 59, p. 05-49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n59/a02n59.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2015.

BAUMAN, Zigmund. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços afetivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de Abril de 2015.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 17 de Abril de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13 de Junho de 2015.

BRASIL. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais* (2009). Brasília, DF. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em 19 de Abril de 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (2009). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial/plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-das-relacoes-etnico->

[raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana/view](#). Acesso em: 05 de Agosto de 2015.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER RIBEIRO, A.C. (Org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre Cidadania e Modernidade. *Revista Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social*, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 1 - 24, set/1997.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, Ibitité, v.4, n.2, dez 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432005000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de Julho de 2015.

FAFIÁN, Manuel Maceiras. *Paul Ricoeur: una lectura de la condición del hombre contemporáneo*. In: *Koinonía – Anuário 2005/2006*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Ponce, 2005, p. 102 -116.

FONTE, Felipe de Melo. *Políticas públicas e direitos fundamentais: elementos de fundamentação do controle jurisdicional de políticas públicas no estado democrático de direito*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FOSCHIERA, Rogério. *Autenticidade e Educação em Charles Taylor*. 2008. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 152-165, 2009.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus – critical reflection son the ‘postsocialist’ condition*. London: Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação para a liberdade*. Porto: Escorpião, 1973.

FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise*. Obras Completas XI. São Paulo: Imago, 1972.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. *Revista USP: Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n. 30, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a16.pdf>. Acesso em: 09 de Julho de 2015.

GARRIDO, Sonia del Carmen Vásquez. *A questão da educação e da identidade segundo Paul Ricoeur*. 1994. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GILBERT, Paul. *Human Relationship – A Philosophical Introduction*. Oxford, 1991.

HABEMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Coleção Dicionários Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KANT, Immanuel. *Fundamentação Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KESSELRING, Thomas. Reconhecimento e Educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 234-258, jul/dez 2011.

KOWALEWSKI, Daniele P. O Multiculturalismo no Percurso do Reconhecimento: indagações filosóficas de Paul Ricoeur acerca do presente. *Theoria Revista Eletrônica*, Pouso Alegre, v. VI, n. 15, p. 17-46, 2014. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao15/o_multiculturalismo_no_percurso_do_reconhecimento.pdf. Acesso em 08 de Junho de 2015.

MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATTOS, Patrícia. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MUÑOZ, Felicidade Aparecida Gouvea. *Justiça e Sabedoria: prática em Paul Ricoeur*. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

PEREIRA, Miguel Baptista. A hermenêutica da condição humana de Paul Ricoeur. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 24, p. 235-277, 2003. Disponível em:

http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/a_hermeneutica_da_condicao_humana. Acesso em 15 de agosto de 2015.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

REICHERT DO NASCIMENTO, Cláudio. *Identidade pessoal em Paul Ricoeur*. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

REICHERT DO NASCIMENTO, C; ROSSATTO, N.D. *Reconhecimento Simbólico e Dom. Ethic@*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 347-356, 2010.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. Ética na filosofia de Charles Taylor. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*, vol. 04, n. 09, 2012. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0212/etica_de_taylor.pdf. Acesso em: 02 de Junho de 2015.

RIBEIRO, Lúcia de Fátima. *Ética, Justiça e Educação no pensamento de Paul Ricoeur*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RICOEUR, Paul. *Leituras 2: A região dos filósofos*. Trad: Marcelo Perine & Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

RICOEUR, Paul. *O Justo I: a justiça como regra moral e como constituição*. São Paulo: Martins Pontes, 2008.

RICOEUR, Paul. *O Justo 2*. Trad. Ivone C. Benedetti, São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

RICOEUR, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROSEFIELD, Cinara; SAAVEDRA, Giovani A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios de sua aplicação no Brasil. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 14-54, mai/ago 2013.

SAAVEDRA, Giovani A.; SOBOTTKA, Emil. Discursos Filosóficos do Reconhecimento. *Revista Civitas*, Porto Alegre, n. 3, p. 386-401, set/dez 2009.

SALLES, Sérgio de Souza. A Regra de Ouro, entre o amor e a justiça: uma leitura sobre Paul Ricoeur. *Revista Sapere Aude*, vol. 4, n. 8, p. 105-123, 2º sem. 2013.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. *Teoria Constitucional e democracia deliberativa*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

TAYLOR, Charles. *Uma Era Secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

TOSS, Luciane Lourdes Webber. *Taylor e Walzer e a Política do Reconhecimento: meios de inclusão dos grupos sócio-culturais ao status de exercício da cidadania*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo.

VAZ, Henrique Claudio de L. *Antropologia Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

VAZ, Henrique Claudio de L. Senhor e Escravo: uma parábola da filosofia ocidental. *Revista Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.8, n. 21, p. 33, jan/abril 1981.

VENTURI JR., Gustavo. *Democracia e autonomia moral. Universalismo moral relativismo ético em teorias normativas da democracia*. 2003. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VILLAVARDE, M. A. *Aproximaciones a la Persona: Paul Ricoeur y Emmanuel Mounier. Hermenéutica y Responsabilidad*. Homenaje a Paul Ricoeur. Actas VII Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago: 20-22 de novembro, 2004. p. 133-159.