UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO VICENTE VIVALDO

Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório

(Versão Corrigida)

São Paulo - SP

2013

FERNANDO VICENTE VIVALDO

Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório

(Versão Corrigida)

Tese apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de doutor em Educação

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria Victoria de Mesquita Benevides

São Paulo

Folha de Aprovação

Fernando Vicente Vivaldo

Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para à obtenção do título de Doutor

Área de concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu Pai, José Vivaldo Sobrinho, e minha mãe, Isaura Vicente de Oliveira Vivaldo, pelo amor incondicional, dedicação e estímulo aos estudos. E toda nossa família – tios e tias, primos e primas! O meu infinito amor!

À minha companheira, Lucinei Paes de Lima, mulher comprometida com uma sociedade mais justa – além da minha paixão, meu maior orgulho. Obrigado pelo apoio, carinho e paciência eterna. E ao nosso filho, Cauã – que mudou a minha vida, motivo da minha fé em um mundo melhor – obrigado pelo abraço e pelo carinho. Aos dois: Todo o meu amor. Obrigado a toda família da minha companheira – povo de luta!

Ao meu avô, João Vivaldo da Silva, *In Memoriam*, pela ajuda durante todos os anos da graduação.

À professora Maria Victoria Benevides, exemplo de intelectualidade engajada – minha orientadora desde o mestrado – meu grande exemplo na academia e também na vida. A mais marcante e fundamental influência do meu trabalho.

Aos professores Celso Beisiegel e Gislene Aparecida dos Santos pelas importantes considerações expostas durante o exame de qualificação.

O professor Celso Beisiegel – enxadrista, intelectual e militante em defesa da escola pública – tem acompanhado o meu trabalho desde o mestrado e durante todos esses anos sempre esteve com sua energia e entusiasmo – muito obrigado.

Aos meus amigos, pelo carinho – sobretudo ao meu irmão, Leonardo: obrigado pelo apoio e ajuda. Aos meus grandes amigos enxadristas matonenses: Felipe El Debs – “meu outro irmão” – Fernando Frare e Jayminho Gimenez – companheiros da inesquecível equipe matonense de xadrez – Filipe Guerra – meu primeiro aluno – e, sobretudo, ao meu mestre da vida e do xadrez, Mário Silas Biava. E também ao Rafael Blanco – que um dia, esqueceu um relógio de xadrez na minha casa...

Aos companheiros e amigos da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo que me possibilitaram todos esses anos de pós-graduação.

Resumo

Vivaldo, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

O presente trabalho trata de democracia, direitos humanos e educação, a partir de uma perspectiva teórica sugerida por autores identificados com a Teoria Crítica – tendo como mote principal a discussão sobre emancipação e uma reflexão sobre as potencialidades da Educação em Direitos Humanos se constituir enquanto um projeto emancipatório. Educação aqui é entendida como formação para o exercício de uma vida plena, com autonomia e liberdade, assim como a realização do princípio fundamental dos direitos humanos, que é a dignidade. Parte também de uma avaliação sobre o Brasil real, suas potencialidades tão grandes quanto os problemas cruciais das desigualdades sociais e regionais e, acima de tudo, a permanência do poder oligárquico e de costumes e mentalidades herdeiros de uma história marcada a ferro e fogo por séculos de escravidão. Os pressupostos que serviram como princípios norteadores, são: i) democracia e direitos humanos são indissociáveis, um não existe sem o outro e ambos são processos históricos e dinâmicos; ii) o fundamento dos direitos humanos é o reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano; iii) falar em emancipação supõe, sempre, a ampliação e o aprofundamento de democracia e da cidadania ativa; iv) a pedagogia da emancipação exige a ação do Estado (políticas públicas que garantam a vida digna para todos) mas também a atuação da sociedade em termos de valorização da comunidade e do acesso aos bens e serviços culturais, tanto como fruição como quanto produção. A tese associa direitos humanos e educação numa perspectiva de compreender como, através dessa associação, possa constituir-se uma nova gramática emancipatória.

Palavras-chaves: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Democracia; Emancipação, Teoria Crítica.

Abstract

Vivaldo, Fernando Vicente. **Education in Human Rights and Critical Theory: for an emancipatory project**. São Paulo, in 2013. Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo.

This work addresses democracy, human rights and education, from a theoretical perspective suggested by authors identified with the Critical Theory – having as main motto the discussion about the empowerment and reflecting on the potentiality of human rights education to constitute itself an emancipatory project. Education is understood here as a training exercise for a full life, with autonomy and freedom as well as the realization of the fundamental principle of human rights, which is dignity. Also part of an evaluation of the real Brazil, its potential is as large as the crucial problems of social and regional inequalities and, above all, the permanence of oligarchic power and customs and mentalities inherited by a history marked by blood and iron for centuries of slavery. The assumptions that served as guiding principles, are: i) democracy and human rights are inextricably linked, one does not exist without the other and both are a dynamic historical processes; ii) the foundation of human rights is the recognition of the dignity inherent in every human being; iii) speak of emancipation presupposes always, the broadening and deepening of democracy and active citizenship; iv) the pedagogy of emancipation requires state action (public policies that guarantee a dignified life for all) but also the role of society in terms of valuing community and access to cultural goods and services, as well as enjoyment and as production. The thesis combines human rights and education in order to understand how, through this association, may constitute a new emancipatory grammar.

Keywords: Human Rights, Human Rights Education, Democracy, Emancipation, Critical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Capítulo 1 – Direitos Humanos e mudanças na sociedade brasileira.....	17
A secundarização dos direitos humanos	27
Indivisibilidade e indissociabilidade dos direitos humanos	29
Em nome dos direitos humanos	33
A globalização conservadora e os direitos humanos	36
Direitos Humanos e o conceito fundamental da dignidade humana	38
A associação essencial entre democracia e direitos humanos	41
Direitos humanos e políticas sociais no Brasil	46
O índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	51
Uma nova classe média?	53
Nova configuração das classes no Brasil	57
Nova classe ou renovação da base da pirâmide social?	59
Características sócio-econômicas	62
Os “batalhadores” e as perspectivas de futuro	67
O subproletariado e o lulismo	69
O processo econômico-social brasileiro e a importância da educação em Direitos humanos	79
Capítulo 2 – A Teoria Crítica e os sentidos da emancipação.....	84
Os princípios fundamentais da Teoria Crítica	86
A crítica da economia política de Marx como modelo crítico	89
O modelo de teoria crítica de Horkheimer em 1937	93
Pollock e o capitalismo monopolista	96
Os estudos empíricos do Instituto de Pesquisa Social na década de 1930	99
O modelo crítico de “Dialética do Esclarecimento”	106
Pollock e o capitalismo de Estado	108
O domínio da razão instrumental	112
Franz Neumann e a defesa do Estado de Direito	116
Habermas e o modelo comunicativo de Teoria Crítica	122
O futuro da Teoria Crítica em disputa	132
Nancy Fraser e o binômio redistribuição/ reconhecimento	135
Considerações finais	142
Capítulo 3 – A Educação em direitos humanos enquanto projeto emancipatório	154
Percepções sobre direitos humanos no Brasil	156
Educação em direitos humanos no Brasil	165
CONCLUSÃO	194

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
---	------------

INTRODUÇÃO

Esta é uma tese que trata de democracia, direitos humanos e educação, a partir de uma perspectiva teórica sugerida por autores identificados com a Teoria Crítica e tendo como mote principal a discussão sobre a *emancipação* – além de, como proposta pessoal, a reflexão sobre a potencialidade da Educação em Direitos Humanos em se constituir como um *projeto emancipatório*. Considero, assim, que se a educação é entendida como formação para o exercício de uma vida plena, com autonomia e liberdade, ela pode ser também vista como a realização do princípio fundamental dos direitos humanos: a *dignidade*.

Estou consciente de que se trata de uma proposta ambiciosa, mas que me propiciou um mergulho nos autores com os quais mantive um contato quase afetivo – embora sem perder a distância crítica – por reconhecer o valor de suas reflexões, de elevado nível teórico, porém vinculadas à melhor tradição intelectual de pensar e repensar e polemizar, levantando questões para a construção da *boa vida*, de uma sociedade justa, com sujeitos históricos *emancipados*. Mergulhei também na discussão histórica e contemporânea sobre os direitos humanos e, como não poderia deixar de ser, retomei a discussão sobre educação em direitos humanos.

Democracia, direitos humanos e educação são temas tão amplos, complexos e polêmicos que se torna um verdadeiro desafio – um desafio fascinante, diga-se – a tarefa intelectual de apresentar um novo olhar que possa corresponder ao que se espera de uma tese acadêmica, ou seja, contribuir para avançar o conhecimento e, com uma boa dose de sorte e audácia, o debate público.

O interesse pela temática da democracia e dos direitos humanos surgiu quando ainda era aluno das Ciências Sociais (UNESP Araraquara) e, com o que aprendia e discutia, em sala de aula e alhures – com uma discreta militância – passei a conhecer melhor o *Brasil real*, suas potencialidades tão grandes quanto os problemas cruciais das desigualdades sociais e regionais e, acima de tudo, a permanência do poder oligárquico e de costumes e mentalidades herdeiros de uma história marcada a ferro e fogo por séculos de escravidão.

Ao ingressar na pós-graduação da Faculdade de Educação da USP (área de Sociologia) àquele interesse inicial somou-se à convicção de que, se a educação não pode tudo, sem ela não se pode nada. E comecei a associar direitos humanos e educação numa perspectiva inicial de compreender como, através dessa associação, seria possível avançar teoricamente o próprio

conceito de democracia para além dos conceitos procedimentais, além de inserir como condição inarredável as propostas que já se desenvolviam no país sobre Educação em Direitos Humanos. A dissertação de Mestrado abrangeu justamente um levantamento sistemático e crítico da produção brasileira (e, em alguns casos, latino-americana) sobre direitos humanos e educação, o que me forneceu uma base mais sólida para aprofundar o tema mais amplo nesta tese de doutorado.

Em relação à Educação em Direitos Humanos (a ser desenvolvida no corpo da tese) podemos dizer que, hoje, há um acúmulo de experiências, inclusive apoiadas pelo poder público (desde o MEC às Secretarias estaduais e municipais de Educação, incluindo universidades públicas e particulares). Além disso, existe um trabalho realizado por movimentos sociais, ONGs, entidades religiosas e seculares de estudo, pesquisa e intervenção (como o Instituto Paulo Freire e a Ação Educativa, para ficarmos apenas com alguns exemplos de São Paulo) que avançam na reflexão, na formação de professores, na construção de materiais didáticos, nos debates públicos e nas comissões governamentais.

Direitos Humanos passaram a integrar a agenda do Estado, com Secretaria especial e Planos específicos. Na USP foi criada a Cátedra UNESCO de Educação para a Democracia, os Direitos Humanos, a Tolerância e a Paz, cujo primeiro presidente foi um grande educador, nosso saudoso Professor José Mario Pires Azanha. Na área acadêmica mais ampla foi criada a Associação Nacional de pós graduação e pesquisa em Direitos Humanos. Muitos autores e muitos programas universitários participam desse desafio intelectual e político, incluindo a área jurídica, na qual se destacam os estudos seminais de Fábio Konder Comparato e Dalmo Dallari, e dos mais jovens Flávia Piovesan e Eduardo Bittar. Nesta Faculdade de Educação foi consolidada uma linha de pesquisa sobre Direitos Humanos, com a decisiva participação de Flávia Schilling, José Sergio Fonseca de Carvalho, Carlota Botto e Maria Victoria Benevides.

O tempo, portanto, correu a meu favor e sinto-me beneficiado com o que vem ocorrendo desde meu mestrado. É evidente que, seguindo meus autores e o debate no país e no exterior, tenho, cada vez mais, a clareza sobre os avanços, porém junto com a certeza sobre o longo caminho ainda a percorrer. Como alertava Antonio Gramsci, é preciso ser cético no diagnóstico, mas otimista da vontade. E parece-me impossível ser pessimista quando se trata de educação!

Desta forma, alguns pressupostos devem ser elencados. Decorrem de convicções como princípios norteadores, a saber: i) democracia e direitos humanos são faces da mesma moeda, um não existe sem o outro e ambos são processos históricos e dinâmicos; ii) o fundamento dos direitos humanos é o reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano; iii) falar em emancipação supõe, sempre, a ampliação e o aprofundamento de democracia e da cidadania ativa; iv) a pedagogia da emancipação exige a ação do Estado (políticas públicas que garantam a vida digna para todos) mas também a atuação da sociedade em termos de valorização da comunidade e do acesso aos bens e serviços culturais, tanto como fruição como quanto produção.

Estabelecer um debate em relação à temática dos direitos humanos e compreendê-los, sobretudo na sociedade brasileira, que ainda vive profundos processos de mudanças, exige que façamos uma reflexão sobre as implicações desse processo nas lutas em defesa e promoção dos direitos humanos. Sobretudo se pensamos tal contexto a partir da *sociologia crítica* – que busca analisar criticamente a sociedade de um ponto de vista imanente à própria realidade social e não pelo prisma de algum modelo transcendental, identificado com modelos de sociedades ideais e utópicas.

Não pretendo aprofundar a discussão, já vasta, sobre o conceito de direitos humanos – pois, assim, nos afastaríamos da investigação principal e que é a da *educação em direitos humanos* em se configurar como uma estratégia emancipatória. Trata-se de apresentar os pressupostos mais gerais que embasam a reflexão sobre o tema que motivou a *relação fundamental entre direitos humanos e democracia*. Trata-se, principalmente, a partir dessa visão introdutória, de enfrentarmos a tarefa da superação do que Lindgren Alves (2012) vai chamar de “secundarização dos direitos humanos”.

Nesse sentido, as questões que nos movem são as seguintes:

- teriam os direitos humanos ingressado em uma fase de descrédito ao ponto de terem que ser constantemente explicitados e explicados?
- como fazê-lo, considerando a realidade política e social contemporânea e a incompreensão, ambiguidade, seletividade ou “banalização” do conceito de direitos humanos em todo o mundo?
- que lugar ocupa a temática dos direitos humanos na atual constituição da sociedade brasileira, a começar pela sua incorporação cultural, base para as garantias efetivas?

- como tornar a ideia de *direitos para todos* num valor a ser apropriado e defendido por aqueles que, neste período histórico, constituem camadas populares que ascendem de uma situação de extrema vulnerabilidade social para uma nova situação, denominada por muitos (talvez equivocadamente) de “nova classe média”?
- como devemos superar um debate que tenta opor, de um lado, uma visão de direitos humanos que se limitaria as garantias formais do indivíduo em relação ao estado, que visam assegurar sua liberdade, sua propriedade, sua privacidade, sua individualidade, no sentido liberal do termo e, de outro, uma concepção que, além desses direitos civis, que são essenciais, afirme também que a democracia exige a garantia de direitos políticos, sociais, culturais e ambientais para todos?

Portanto, é preciso refletir sobre a forma como a questão dos direitos humanos tem sido absorvida pela população brasileira. Em que pesem as notáveis transformações sociais que viemos experimentando, o fato é que os altos índices de criminalidade existentes no nosso país, a sensação de insegurança e de impunidade que perpassa as grandes cidades e, hoje, até mesmo pequenas cidades do interior, geram uma desconfiança em relação aos direitos humanos. Disseminou-se por meio de setores dos meios de comunicação (mídia) uma descaracterização dos direitos humanos, tornando-se comum associar a sua defesa a defesa de supostos “direitos de bandidos”. A defesa dos direitos humanos passa, portanto, pela recuperação de sua conceituação correta, como direitos inerentes a todo e qualquer cidadão – como nos ensina Hannah Arendt, como o direito a ter direitos. Porém, é importante esclarecer que, na perspectiva aqui assumida, a máxima arendtiana funciona como ponto de partida e que a cidadania é processo ainda mais amplo: “Ser cidadã é ter a possibilidade de tomar parte ativa no processo de definição da gramática institucional, mesmo que seja para além da linguagem dos direitos” (NOBRE e RODRIGUEZ, 2011, p.13). Nas palavras de Maria Victoria Benevides (2004) uma “cidadania plena, a única que engloba as liberdades civis e a participação política” (BENEVIDES, 2004, p.36), assim como “reivindica a igualdade e a prática da solidariedade, a partir da exigência dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, para todos nós, viventes, e para as gerações futuras.” (*idem*, 2004, p.36).

Em complemento, a tese parte da seguinte proposição: o enfrentamento da questão dos direitos humanos no Brasil (reconhecimento, defesa, garantias, promoção) é exigência para qualquer solução duradoura e efetiva diante do enorme déficit social, econômico e cultural

que nosso país acumulou ao longo de séculos. Considero (na esteira dos diversos autores aqui comentados) que mudanças profundas na sociedade brasileira ocorridas nos últimos anos, possibilitaram que amplos setores que viviam na pobreza ou até mesmo na extrema pobreza, ou que estavam excluídos das condições mínimas da cidadania – ascenderam socialmente e melhoraram de vida. Mesmo que, em grande medida, essa inclusão tenha se dado apenas através da aquisição de bens de consumo.

A grande questão subsequente é, portanto, que país estamos construindo? Que país está surgindo desse imenso processo de ascensão social? Esse país tem como base uma sociedade mais justa, solidária, que respeita os direitos das minorias e que mantém sua capacidade de indignação com todo o tipo de injustiça? Considero que as respostas a essas questões ainda estão em aberto e é desse cenário que urge a necessidade de se construir uma nova hegemonia política alicerçada de maneira inegociável na prevalência dos direitos humanos – em sua integralidade e universalidade – e de uma democracia substantiva que trabalhe e coadune na perspectiva de uma cidadania ativa. Nossa hipótese é que essa nova hegemonia depende da construção de uma educação de amplo alcance – que vá além dos seus espaços formais – notadamente comprometida com uma sociedade emancipada.

A Educação em direitos humanos tem sido entendida enquanto uma educação voltada para a mudança, em que o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos e para a tolerância enquanto um valor ativo vinculado à solidariedade, levando a formação do cidadão participante e comprometido com a transformação daquelas práticas e condições sociais que impedem o efetivo respeito aos direitos humanos. Um cidadão pronto para exigir que não apenas os seus direitos sejam respeitados, mas que também reconheça e lute pelo respeito dos direitos dos outros¹ (BENEVIDES, 2001a).

Diante da enorme polissemia existente na expressão educação em direitos humanos, Vera Candau defende a necessidade de contextualizarmos o debate a fim de que se explicita, com clareza, qual seu sentido e pretensões a serem alcançadas. No caso do continente latino-americano, é necessário entendê-lo inserido num novo marco político, econômico, social e cultural marcado pela transição modernidade/pós-modernidade assim como pela insurgência de regimes democráticos recentes. Trata-se do que denomina uma democracia de “baixa intensidade” – isto é, de países que passaram por processos de transição democrática, depois

¹ Utilizamos aqui, parte do estudo que realizamos em (VIVALDO, 2009)

de traumáticas experiências de ditadura e da hegemonia das políticas neoliberais. Dá que a temática da educação em direitos humanos e de seu sentido, devem trazer consigo um componente orientado ao vital fortalecimento dos regimes democráticos, entendidos em seu sentido radical de vigência do estado de direito com pleno respeito aos direitos humanos.

Na sequência deste estudo, tomo a perspectiva de que um elemento fundamental da nova hegemonia é a educação em direitos humanos. *Acreditamos que a educação em direitos humanos pode se caracterizar como uma das gramáticas de luta por uma sociedade emancipada.* Tema a ser tratado no próximo capítulo, no âmbito da tradição filosófica e política da Teoria Crítica.

Nesse momento, cabe reiterar a hipótese que norteia este estudo: *a educação em direitos humanos detém considerável potencial para se consolidar em um elemento substantivo das diversas frentes de lutas sociais emancipatórias.* Os sentidos do conceito de emancipação estão organicamente ligados à tradição de pensamento conhecida como *teoria crítica* que – na perspectiva aqui discutida – radica no pensamento de Marx e em alguns de seus seguidores, inclusive da sociologia, da filosofia e das ciências políticas contemporâneas (sécs. XX e XXI).

A Teoria Crítica sempre esteve ancorada na necessidade de se elaborar o mais abrangente e apurado diagnóstico possível de cada constelação social realmente existente. Não se trata de uma crítica ou de um diagnóstico construídos de algum ponto transcendente, mas de se fundamentar uma crítica imanente a própria realidade social – o que significa uma relação constitutiva com a sociedade. Ao longo de sua trajetória a Teoria Crítica foi capaz de produzir uma série desses diagnósticos, o que também gerou diversos modelos críticos. Isso acontece fundamentalmente porque a Teoria Crítica é dependente epistemologicamente do seu objetivo último e também primeiro princípio constitutivo – a emancipação – assim como cada modelo crítico é construído a partir do diagnóstico de cada momento histórico. Como afirma Horkheimer, a Teoria Crítica se diferencia da Teoria Tradicional justamente por buscar se portar pelos “interesses das massas pela superação da injustiça social” (HORKHEIMER, 1975). O diagnóstico não deve ser elaborado apenas com o objetivo de compreender como a sociedade funciona, mas apresentar as condições necessárias para a constituição de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Para tanto, serão discutidos determinados modelos críticos que, apenas para efeitos de exposição, são articular em três momentos: i) o modelo crítico do fundador da própria Teoria

Crítica, Karl Marx – tendo como foco central aqui a apresentação de sua “crítica da economia política”. ii) o seminal estudo de Horkheimer *Teoria Crítica e Teoria Tradicional*. iii) o modelo crítico decorrente da elaboração conjunta de Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento* –iiii) o último eixo, conseqüentemente, é aquele relacionado com as tentativas de romper com a aporia de Horkheimer e Adorno através, em primeiro lugar, do modelo comunicativo de Habermas e, em um segundo momento, da elaboração de outros modelos críticos que partem justamente do modelo habermasiano – neste caso, será tratado aqui, principalmente, da polêmica de Nancy Fraser e Axel Honneth em torno do binômio redistribuição e reconhecimento.

No primeiro capítulo desta tese, tendo como base os elementos da Teoria Crítica aqui apenas citados – inicio a discussão de como a educação em direitos humanos pode se apropriar desses elementos e se constituir enquanto uma educação de caráter emancipadora, nos termos mais gerais de uma democracia radical que tenha como premissa fundamental sua relação com os direitos humanos, como exigência fundamental para que se possa, efetivamente, propor a construção constante da emancipação como liberdade, igualdade, justiça e solidariedade.

Cabe aqui reafirmar algo que nos parece fundamental em relação as atuais possibilidades de emancipação – não se trata de se pensar em termos de uma sociedade emancipada ou mesmo de um determinado “modo de produção” como ponto de chegada, mas de “formas de vida emancipada” nos termos habermasiano – de “liberar energias represadas”. Não é mais possível determinar de maneira prévia como será a vida emancipada, mas de pensar as instituições capazes de possibilitar e garantir formas emancipadas de vida. Para que a educação em direitos humanos possa ser reivindicada enquanto um processo emancipatório é necessário não estabelecer “tarefas que ela não pode realizar” – como por exemplo a superação do próprio modo de produção capitalista. O binômio redistribuição e reconhecimento, nos termos de Nancy Fraser é capaz de abarcar boa parte das injustiças possíveis e concretamente existente em nosso país.

Portanto, a educação em direitos humanos, pode se reivindicar enquanto uma educação para a mudança na medida em que articula todas as dimensões da emancipação discutidas aqui. É necessário também se atentar aquele segundo princípio fundamental da

teoria crítica e portar-se criticamente em relação ao conhecimento produzido de maneira tradicional e também em relação a própria realidade social.²

² GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. **Educação e Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/estaduais/rs/adunisinos/margarida.htm> (Acesso 23/08/2013).

CAPÍTULO 1 – DIREITOS HUMANOS E MUDANÇAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Quando falamos em direitos humanos, estamos falando em direitos que pertencem a todos os seres humanos, sem qualquer tipo de distinção. Trata-se de direitos que conferem a todos e a cada um condições dignas de existência, seja do ponto de vista material, quanto moral, político, social e cultural. Neste sentido, são considerados direitos universais e não dependem de leis e normas para existirem, mas devem ser garantidos pelas leis e pelas normas para que tenham eficácia em cada país e no âmbito internacional.

Sintetizando o tema a partir da perspectiva de diversos autores, Flávia Piovesan argumenta que os direitos humanos, enquanto reivindicações morais, nascem quando devem, e podem, nascer. Segundo Norberto Bobbio, “os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Para Hannah Arendt, os direitos humanos estão em constante mudança, e como sinaliza Joaquin Herrera Flores, os direitos humanos são um resultado da nossa história – seja do passado ou mesmo do presente – a partir da luta e ação social – em espaço simbólico. (PIOVESAN, 2008) Passando em revista a história dos direitos humanos – o que pretendemos fazer de maneira breve aqui – encontramos uma pluralidade de significados, em que se destaca a chamada *concepção contemporânea de direitos humanos*, introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948, fortalecida pelos Pactos de 1966, e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. (VIVALDO, 2009)

Tal processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional integrado por tratados internacionais que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados na proteção dos direitos que devem garantir o “mínimo ético irredutível”.

Não se trata, portanto, de direitos que se referem a um determinado grupo social ou a indivíduos com características particulares na sociedade. Trata-se de direitos públicos, comuns a todos, ainda que digam respeito a cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Sendo assim, devem ser garantidos pelo Estado, pelas instituições sociais, apropriados e defendidos pelo conjunto da sociedade.

Como define Dalmo Dallari (2002):

“A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados

fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as mínimas condições necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos.” (DALARRI, 2002, p.22)

Também nesse sentido, Comparato (1997) vai afirmar que os direitos humanos são fundados exclusivamente na condição humana:

O pleonismo da expressão direitos humanos, ou direitos do homem, é assim justificado, porque se trata de exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos do gênero humano, sem atenção às diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada homem. [...] o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos é, pura e simplesmente, a existência do homem, sem necessidade alguma de qualquer outra precisão ou concretização. É que os direitos humanos são direitos próprios de todos os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais e sociais do sujeito. (COMPARATO, 1997, pp. 28-29).

O conceito fundamental da igualdade, segundo Comparato (2006, p. 12), vem do período axial da História, mas só em 1948 a ONU proclamou a noção de que todos os homens são sujeitos de direitos universais. Segundo Comparato (2006, p.01), é o reconhecimento universal da igualdade que, ao associar-se à liberdade, reivindica que “nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais”. Dessa forma, eles são imprescritíveis, não se limitam a situações particulares pessoais e sociais, nem muito menos são renunciáveis. Comparato (2006) ressalta a presença do valor da liberdade como precursor dos direitos humanos na Idade Média, na passagem do século XII ao XIII – a Declaração das Cortes de Leão de 1188 e a Magna Carta de 1215, na Inglaterra. (ZENAIDE, 2010) Como já tratamos em outro lugar (VIVALDO, 2009), não podemos deixar de citar aqui, como precursores dos direitos humanos, a declaração inglesa de direitos, de 1689, conhecida como “*Bill of Rights*”, o primeiro documento a reconhecer de forma explícita os chamados direitos naturais; *A declaração dos direitos de Virgínia*, de 1776, o primeiro documento a expressar o caráter universal dos direitos do homem e, por último, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, promulgada em 1789, durante a Revolução Francesa, a

qual proclama a liberdade e a igualdade de todos os homens e reivindica como direitos naturais imprescritíveis a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência à opressão, em vista dos quais se constitui toda a associação política legítima.

Além de uma retrospectiva dos documentos que antecederam a *Declaração Universal de 1948*, os direitos humanos mantem uma longa relação com a história das ideias e mesmo que não façamos, nesse momento, uma análise detalhada dessa relação, a síntese de Bruno Comparato a esse respeito, nos parece relevante:

[...] acreditamos ser possível afirmar que o atual sistema dos direitos humanos é, ao mesmo tempo, hobbesiano, rousseauiano e kantiano. Ele é hobbesiano porque foi Hobbes quem primeiro aplicou o método científico para provar que não é possível estabelecer diferenças físicas fundamentais entre os homens, de modo que qualquer justificação da dominação de um grupo de homens sobre outros com base na superioridade das características inatas dos primeiros em relação às dos segundos não faz mais sentido. Ele é rousseauiano porque a característica propositiva e sugestiva dos atuais tratados de direitos humanos tem muito a dever ao aspecto formador do legislador, que se apresenta como um exemplo para a sociedade, da maneira como Rousseau a destaca no Contrato Social. Ele é kantiano porque, mesmo que todos os Estados do mundo se unam em uma federação de repúblicas, como imagina Kant, devido à impossibilidade de estabelecer uma força supranacional que obrigue a todos que observem os tratados internacionais, a efetiva realização e vivência dos direitos humanos só pode se realizar se as regras morais forem internalizadas por cada ser humano, de modo que a humanidade e qualquer pessoa sejam sempre tratadas ao mesmo tempo como um fim e jamais simplesmente como um meio. (COMPARATO, B. 2003, p.21)

O papel dos direitos seria o de assegurar “esferas de autonomia ou dignidade, para os kantianos, ou de interesses, para os utilitaristas³” (VILHENA, 2002, p.15) permitindo, dessa maneira, que os seres humanos se relacionem e convivam “sem que essa liberdade ou que esses interesses se encontrem constantemente ameaçados pelas liberdades e interesses dos demais” (VILHENA, 2002, p.15).

Os direitos humanos, enquanto uma resposta aos horrores praticados pelos regimes totalitários do século XX e as nefastas consequências de duas guerras mundiais⁴,

³ Notadamente, no caso de Stuart Mill. Mill (1991, p.54) renuncia à “[...] ideia de direito abstrato, como algo independente da utilidade. Eu encaro a utilidade como última instância em todas as questões éticas [...] utilidade baseada nos interesses permanentes do homem [...]”.

⁴ Segundo Comparato (2001) o período pós-Segunda Guerra representou, na realidade, a segunda fase da internacionalização dos direitos humanos, sendo a primeira aquela vinculada ao direito humanitário, a luta anti-

representaram o início de um longo processo de relativização da soberania nacional e sua ascensão a um tema de dimensão global. (LAFER, 1999). Para Celso Lafer, remetendo-se ao pensamento de Hannah Arendt, o totalitarismo significou uma ruptura sem precedentes na história – “o totalitarismo é uma proposta de organização da sociedade que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, pois se baseia no pressuposto de que os seres humanos, são, e devem ser encarados, como supérfluos.” (LAFER, 2006, p.19)

Ainda antes das duas guerras mundiais a Europa foi varrida por movimentos racistas e xenófobos que representaram a perseguição de judeus, ciganos, armênios entre outros grupos – levando ao surgimento daquilo que Hannah Arendt vai denominar de “*displaced persons*”:

Os direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis - mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles - sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. A esse fato, por si já suficientemente desconcertante, deve acrescentar-se a confusão criada pelas numerosas tentativas de moldar o conceito de direitos humanos no sentido de defini-los com alguma convicção, em contraste com os direitos do cidadão, claramente delineados. (ARENDT, 1989, p. 327)

Tony Judt (2008), em seu monumental “*Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945*”, descreve esse cenário de maneira sintética:

Quando acabou a Primeira Guerra Mundial, as fronteiras é que foram inventadas e ajustadas, enquanto, de modo geral, as pessoas ficaram onde estavam. Depois de 1945, aconteceu exatamente o oposto: com uma grande exceção, as fronteiras permaneceram basicamente intactas e as pessoas foram deslocadas. Entre os estrategistas políticos ocidentais observava-se o sentimento de que a Liga das Nações e as cláusulas relativas às minorias nos Tratados de Versalhes haviam fracassado, e que seria um erro qualquer tentativa de ressuscitá-las. Por isso, os estrategistas concordaram prontamente com as transferências das populações. Se as minorias sobreviventes na Europa Central e Oriental não podiam contar com uma proteção internacional eficaz, seria melhor que fossem despachadas para locais mais favoráveis. A expressão “limpeza étnica” ainda não existia, mas é certo que a respectiva realidade sim – e estava longe de suscitar grande desaprovação ou constrangimento. (2008, 21)

escravidão e a regulação dos direitos dos trabalhadores assalariados – ainda na segunda metade do século XIX. Já no período entreguerras tivemos a luta pela fundação Organização Mundial do Trabalho (OIT) e construção do Sistema de Proteção às Minorias da Liga das Nações.

A situação dos apátridas no período pós-Segunda Guerra tornou, portanto, ainda mais premente a necessidade da comunidade internacional construir um regime internacional de direitos humanos: “A percepção do abandono em que se encontrava o indivíduo quando não estava vinculado a nenhum Estado motivou a criação de um regime internacional [...] pela primeira vez é reconhecida a existência do indivíduo no cenário internacional.” (REIS, 2006: p. 2).

Foi esse processo que levou Hanna Arendt a cunhar sua famosa sentença sobre o “direito a ter direitos”. Para Arendt, a igualdade em dignidade e direitos não é um dado da natureza, mas construído através da convivência coletiva, um processo constante de construção e reconstrução LAFER (1999).

Os direitos humanos, como todos os outros direitos só podem existir a partir do consentimento e garantia mútuos. Transcendendo os direitos do cidadão – o direito à cidadania – os direitos humanos são os únicos que podem e somente podem ser assegurados pela comunidade das 3 nações. (ARENDT, 1949 *apud* LAFER, 2001, p. 127, tradução livre)

Segundo Comparato (2006), a ONU, desde a sua criação, já procurou colocar a guerra como algo fora da lei do sistema internacional – regulando o emprego da violência e limitando, dessa forma, a autonomia dos Estados – e os direitos humanos como a condição necessária para a convivência pacífica no âmbito internacional. Também Habermas discute a primeira questão:

Sob o véu da guerra total tramada por Hitler cumpriu-se uma ruptura civilizacional, que desencadeou uma comoção em nível mundial e propiciou a transição do direito internacional ao direito cosmopolita. De uma parte, a proscrição da guerra, já declarada no Pacto de Kellogg, de 1928, foi transformada pelos tribunais militares de Nuremberg e Tóquio em instrução judiciária penal. Esta última não se limita aos delitos cometidos na guerra, mas incrimina a própria guerra como delito. Daí para diante é possível perseguir o “delito da guerra”. De outra parte, as leis penais foram estendidas a “crimes contra a humanidade” – a ações legalmente determinadas por órgãos do Estado e cumpridas com o auxílio de inúmeros membros de organizações, altos funcionários, servidores públicos, pessoas particulares ou ligadas a negócios. Com essas duas inovações pela primeira vez os sujeitos centrais do direito internacional viram-se desprovidos da hipótese genérica de inocência associada a uma suposta condição natural (HABERMAS, 2004, p. 208).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada em dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, além de corroborar a profunda repulsa a banalidade do mal – para ficarmos nos termos da teoria arendtiana – também incorporou as teorias do desenvolvimento que dominavam o debate na Europa pós-Segunda Guerra⁵. O que significa ir além dos direitos civis e buscar o desenvolvimento econômico e social – articulando justiça social e dignidade como princípios e conteúdo dos direitos humanos. Para Celso Lafer (1995), a declaração universal dos direitos humanos representam a concretização do direito arendtiano – o direito a ter direitos, além da limitação da razão do Estado.

Mais do que isso, para Celso Lafer (1999, p.141) a “Carta da Organização das Nações Unidas” “tem como objetivo civilizar o anárquico “estado de natureza” da guerra de todos contra todos, que o “realismo” da visão hobbesiana, tal como a maquiavélica, identificam como sendo a característica definidora da vida internacional”.

A Carta das Nações Unidas – que inaugura, no plano internacional, a abrangente positivação dos direitos humanos – consagrou, assim, em vários artigos, com uma amplitude que não tinha o Pacto da Sociedade das Nações, uma leitura kantiana dos direitos humanos. Vale dizer, admitiu a possibilidade da inserção operativa de uma razão-abrangente da humanidade que poderia, no tempo, conter a “*raison-d’État*” discricionária das soberanias impeditivas da tutela jurídica internacional da pessoa humana. A Carta das Nações Unidas representou assim um “direito novo”, axiologicamente sensível à tradição kantiana e por isso mesmo crítico da tradição maquiavélico-hobbesiana. Traçou, consequentemente, uma política do Direito para tornar realizável, no plano internacional, a prevalência de uma visão kantiana dos valores inerentes à tutela dos direitos humanos (LAFER, 1999, p. 189).

Celso Lafer (1997) entende que a partir de um diálogo livre com o pensamento de Hanna Arendt o debate sobre os direitos humanos deve envolver, além da luta por impedir o surgimento de um novo “estado de natureza” e a máxima arendtiana sobre o “direito a ter direitos” outros elementos também fundamentais: a repressão ao genocídio entendido como um crime contra a humanidade e fundamentado na “tutela da condição humana da pluralidade

⁵ Segundo Habermas: “Depois do fim da Segunda Guerra Mundial, a ideia da paz perpétua ganhou uma forma palpável nas instituições, declarações e políticas das Nações Unidas (bem como em outras organizações supranacionais). A força desafiadora das incomparáveis catástrofes do século XX colidiu com a ideia, empurrando-a. Em face desse contexto sombrio, o espírito do mundo, como se expressou Hegel, esquivou-se com um salto.” (HABERMAS, 2004, p. 208)

e da diversidade que o genocídio visa destruir” (1997, p.65); o direito de associação, à autodeterminação dos povos e a resistência à opressão e, por último, o direito à informação e à intimidade. Hanna Arendt (1989) afirma que a Declaração dos Direitos do Homem significou uma ruptura com a visão de mundo medieval, na qual a fonte do Direito era um Deus ou uma dinastia – a fonte do Direito passa a ser o próprio Homem, a sua própria natureza:

A Declaração dos Direitos do Homem, no fim do século XVIII, foi um marco decisivo na história. Significava que doravante o Homem, e não o comando de Deus nem os costumes da história, seria a fonte da Lei. Independente dos privilégios que a história havia concedido a certas camadas da sociedade ou a certas nações, a declaração era ao mesmo tempo a mostra de que o homem se libertava de toda espécie de tutela e o prenúncio de que já havia atingido a maioridade. (ARENDR, 1989, p. 324)

Nos instrumentos internacionais mais significativos, a dignidade é considerada um princípio fundante na formulação dos direitos humanos, uma vez que todo ser humano tem valor próprio acima das leis. Importantes instrumentos internacionais (*Declaração Universal dos Direitos Humanos* e os *Pactos Internacionais dos Direitos Cíveis e Políticos* e dos *Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*), afirmam que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949), a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama os direitos humanos como um ideal a ser construído, sonhado e conquistado por e para todos sem distinção, mediado pela justiça, a educação e a cultura:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional (BRASIL-SEDH, 2006, p.41).

Para Flávia Piovesan (2007) a Declaração Universal de 1948 foi extremamente inovadora, forçando a discussão sobre a legitimidade dos Estados, além de inaugurar a concepção contemporânea de direitos humanos – ao relacionar as questões da universalidade

e indivisibilidade; direitos civis e políticos articulados aos direitos econômicos, sociais e culturais⁶.

[..] os direitos humanos se converteram em tema de legítimo interesse internacional, transcendendo o âmbito estritamente doméstico, o que implicou o reexame do valor da soberania absoluta do Estado. A universalização dos direitos humanos fez com que os Estados consentissem em submeter ao controle da comunidade internacional o que até então era de seu domínio reservado. (PIOVESAN, 2007, p. 157)

Para Artal, (2004 apud ZENAIDE, 2010), embora se considere a dignidade como ontológica, um valor que se sustenta pela condição da natureza humana, que dá unidade à noção de direitos humanos, em situações e relações hierárquicas e assimétricas, esta não é suficiente, exigindo processos de lutas, conquistas no plano da proteção e defesa e condições materiais e culturais. é por isso que o reconhecimento da dignidade humana é um *princípio*, indispensável, mas que sempre será validado pela luta, pela ação jurídica e pelas lutas sociais. Importa destacar que existem diversas concepções de dignidade que permeiam distintos fundamentos teóricos: a abordagem de Kant acerca da autonomia da razão; a concepção de Hegel sobre as esferas da dignidade; a explicação de Dworkin sobre o direito de não sofrer a indignidade; e a abordagem de Habermas sobre a dignidade da pessoa humana e da vida humana (cf. MOTA, 2011).

De acordo com Maria Victoria Benevides (2004), é possível estabelecer que os direitos humanos se referem, de forma combinada, a três dimensões igualmente fundamentais, correspondentes à sua evolução ao longo da história: as liberdades individuais e os direitos civis e políticos; os direitos sociais, de fruição individual ou coletiva (de grupos); e os direitos da humanidade em seu conjunto (para esta e as futuras gerações), ditos de solidariedade internacional, ou "planetária". Os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes; uns não excluem os outros e à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana eles não podem mais ser removidos, reduzidos ou fracionados⁷. (BENEVIDES, 1998, p.44).

⁶ Seguindo Hernandez (2010), consideramos a Declaração Universal como uma primeira tentativa de relacionar universalidade e invisibilidade – voltaremos ainda a esse ponto.

⁷ Voltaremos a esse ponto na sequência desse capítulo.

A primeira dimensão abrange os direitos individuais característicos do liberalismo contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários (direitos à segurança, propriedade, locomoção, opinião, integridade física, acesso à justiça e outros). Tais direitos foram consignados em várias Constituições do século XIX. Já os direitos sociais, presentes no início do século XX, de caráter trabalhista e de caráter social mais geral, como educação e saúde, são mais identificados com o movimento operário e a primeira (e revolucionária) socialdemocracia europeia. Finalmente, os direitos coletivos da humanidade referem-se à paz, ao desenvolvimento, à defesa do meio ambiente, à partilha do patrimônio científico, tecnológico, cultural em todos os sentidos. Para Maria Victoria Benevides, as três dimensões não se excluem, mas se completam. E, dessa forma, reúnem os três ideais da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Os direitos humanos são fundamentalmente históricos:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p.05)

Também nas palavras de Ignacy Sachs:

Não se insistirá nunca o bastante sobre o fato de que a ascensão dos direitos é fruto de lutas, que os direitos são conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta, antes de serem reconhecidos como direitos. (1998, p. 156)

Andrei Koerner, em artigo a respeito das tipologias – no sentido de tipo ideal weberiano – das formas que o debate sobre direitos humanos assume (globalismo, estatalismo, contextualismo e translocalismo) chama a atenção para o fato – decisivo, em nossa opinião – de que os direitos humanos são sempre direitos políticos, históricos e, dessa forma, resultados de lutas constantes e desenvolvidas em diversos níveis:

O direito internacional dos direitos humanos seria mais um campo de lutas do que uma ordem normativa à qual deveria ser fornecida uma justificação moral. Os direitos humanos são criação política, formulada em reação às atrocidades da Segunda Guerra, que enuncia em termos universais um conjunto de preceitos que atuam como interditos absolutos, mas também, como proposições que podem ser desenvolvidas por projetos mais

igualitários de sociedade. Assim, seu potencial de desenvolvimento depende não só da ação adequada de autoridades políticas, mas resulta de lutas políticas desenvolvidas nos mais diversos níveis. (KOERNER, 2002, p. 109)

Em resenha sobre o livro *Os Direitos Humanos como tema global*, do diplomata J.A.Lindgren Alves, Maria Victoria Benevides também trata da questão, afirmando:

Ou seja, os valores liberdade, igualdade e fraternidade – ou solidariedade – são valores históricos e, ao mesmo tempo, universais. No primeiro caso, trata-se de reconhecer a democracia como um valor em si, através da adesão aos direitos individuais, às liberdades fundamentais e ao pluralismo político, além da exigência da igualdade socioeconômica e da solidariedade, tão justamente caras à tradição socialista. No segundo caso, trata-se do reconhecimento da *indivisibilidade dos direitos humanos*, ou seja, da imperiosa complementaridade entre direitos civis e políticos, direitos socioeconômicos e direitos culturais.” (BENEVIDES, 1995).

Desta forma, o respeito e a promoção dos direitos humanos não podem ser condicionados a quaisquer variáveis que os possam restringir ou levar ao seu desrespeito, com legislações locais ou particularistas, tradições culturais, modelos socioeconômicos, concepções filosóficas ou outras. Nessa perspectiva, é necessário relativizar a soberania dos Estados em relação aos direitos humanos, considerando-se que estes direitos, universais e intrínsecos à condição humana, tornam-se globais no sentido de sua aplicabilidade em todo o planeta, independentemente das particularidades de cada nação, sistema político ou jurídico. Como afirma Norberto Bobbio (2004, p.24):

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Não se trata de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis.

Aqui nos parece que Bobbio não está defendendo uma concepção estática de direitos humanos, relativizando as questões relacionadas ao seu constante processo de construção e legitimação, mas chamando atenção para imensa distância entre a norma escrita e a efetiva proteção e cobertura dos direitos humanos – a necessidade inadiável que os direitos humanos

se transformem em direitos propriamente ditos. Como afirma Maria Victoria Benevides (2000) os direitos humanos são elementos fundamentais à construção da própria cidadania:

[...] os cidadãos têm direitos, direitos que são inalienáveis, e direitos que são não apenas reivindicações diante de prestações que o Estado deve cumprir, mas também possibilidades sempre em aberto de criação de novos direitos. A cidadania nesse sentido é a possibilidade de fruição efetiva de direitos sociais, econômicos e culturais, de fruição efetiva nos sentido de que esses direitos não sejam apenas declamatórios, porque nós os temos na Constituição, mas eles precisam estar acoplados a garantias efetivas, a mecanismos imediatos de garantia desses direitos (BENEVIDES, 2000, p. 3).

A SECUNDARIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Para Lindberg Alves (2010), os direitos humanos funcionaram, na fase final do século XX, como a “última utopia secular universalista”, capaz de mobilizar sociedades em todo o mundo e hoje, diz ele, o tema ocupa posição secundária nos programas políticos e mesmo no noticiário da mídia. É, portanto, necessário explicá-los, explicitá-los e defendê-los frente à sistemática violação destes direitos que continuam a ocorrer.

O autor chama a atenção para “a desatenção metódica com que os direitos humanos têm sido tratados ou descartados – por governos democráticos de países desenvolvidos, especialmente em medidas de repressão e prevenção a possíveis atos terroristas.” Ele reconhece o direito das democracias de defender-se, mas afirma que esta defesa não pode, legalmente, ser exercida pela via da violência arbitrária, dirigida a indivíduos caracterizados pelo pertencimento a uma coletividade determinada. Fala, obviamente, da política disseminada pelos Estados Unidos de “caça ao terror”, voltada à investigação sistemática, perseguição e repressão a indivíduos, grupos ou comunidades muçulmanas que, a juízo dos serviços de inteligência norte-americanos, possam ter alguma ligação com grupos por eles classificados como “terroristas”. Também poderíamos falar da ação do Estado de Israel contra o povo palestino, que é considerado em seu conjunto com “inimigo”, as ações da China ou da Rússia contra nacionalidades que resistem a serem dominadas e vários outros exemplos.

Alves (2012) evidencia o fato de que essas ações de prevenção e repressão ao crime e ao terror têm regras mínimas que deveriam ser observadas e que estão estabelecidas no que se

denomina “três vertentes do Direito Internacional dos Direitos Humanos⁸”: as convenções de Genebra sobre o direito na guerra e sobre os refugiados e os pactos e convenções decorrentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. No entanto, as violações ocorrem sistematicamente e se constituem em violações de direitos fundamentais do homem. Mais daninha, diz ele, “é a atitude displicente com que sociedades e Estados variados, do Ocidente e do Oriente, vêm encarando as críticas, nacionais e internacionais, às violações por eles praticadas.” (ALVES, 2012, p. 53)

Ele questiona se esta “desatenção” dos regimes democráticos para com os direitos humanos seria causa, consequência ou sintoma do descrédito, mas é afirmativo quanto ao papel da esquerda atual neste processo de perda de importância dos direitos humanos, uma vez que determinados grupos “continua a usar os direitos como base para tudo, ainda que para isso seja necessário distorcê-los. Entre as práticas que o autor considera contribuir para o descrédito dos direitos humanos, praticados por grupos de esquerda, estão desde “uma gama de obrigações particularizadas que quase nenhum Estado tem condições de cumprir” até fazer “vista grossa para práticas tradicionais atentatórias aos direitos humanos porque inerentes às respectivas etnias”. Desta forma, o “direito à diferença” substituiria, na prática deste grupos de esquerda, a “política universalista abrangente por campanhas em prol de objetivos etnoculturais enquadradas naquilo que Badiou denomina “logomaquia dos direitos humanos” (BADIOUS, 2009, p.143).

É necessário insistir, portanto, na universalidade e na indivisibilidade dos direitos humanos, considerados nas três dimensões já citadas. A II Conferência Mundial para os Direitos Humanos, organizada pela ONU, em 1993 em Viena, ao consagrar os direitos humanos como tema global reafirmou, por consenso, a universalidade, a indivisibilidade e a onipresença, na medida em que permeiam todas as áreas da atividade humana. A Conferência de Viena foi a primeira instância da ONU a discutir os direitos humanos no período pós-Guerra Fria e, além disso, com uma ampla participação de Estados Nacionais e outras entidades não-estatais. O resultado dos debates realizados foi materializado na Declaração e Programa de Ação de Viena – documento abrangente sobre os direitos humanos e aprovado de maneira consensual por todas as delegações presentes.

⁸ Em relação ao Direito Internacional dos direitos humanos, ver também (PIOVESAN, 2003 e 2007).

Obviamente, a matriz dos direitos humanos, e que se constitui na própria razão dos demais direitos. É o direito à vida. Tomando-o como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada, verificamos que a preservação da vida possui duas dimensões que, por si, já confirmam a indissociabilidade dos direitos humanos. De um lado, a preservação da vida requer medidas de proteção e legislações que previnam as situações que possam levar à privação da vida (os assassinatos, omissão de socorro etc.), bem como a punições aos crimes contra a vida. Por outro lado, a preservação da vida também requer medidas do Estado e da sociedade que assegurem as condições necessárias à dignidade da existência humana, tais como saneamento, saúde, segurança, educação, moradia digna e outras. Ou seja, o direito à vida, na concepção dos direitos humanos, não significa a mera sobrevivência.

INDIVISIBILIDADE E INDISSOCIABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Segundo Hernandez (2010), a Declaração Universal significou, na verdade, uma primeira tentativa de compatibilizar discurso liberal (liberdade) e discurso social (igualdade), sendo que a questão da indivisibilidade ainda foi objeto de polêmica quando da elaboração dos Pactos de 1966 – Pactos de Direitos Civis e Políticos e Pactos de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e – e a polêmica da indivisibilidade ainda seria forte no âmbito dos debates da Conferência de Viena. A primeira Conferência de Direitos Humanos, realizada em 1968, no Irã e conhecida como Conferência de Teerã, esteve, ainda, fortemente marcada pela geopolítica da Guerra-Fria e a concepção clássica de soberania estatal:

A noção clássica de soberania como atributo “absoluto” dos Estados apresentava-se formalmente sacrossanta, não podendo a Comissão de Direitos Humanos tomar qualquer atitude diante das comunicações de violações que recebia, ou aprovar resoluções sobre países específicos, sem incorrer na acusação de infringir o princípio da não-intervenção em assuntos internos, previsto no artigo 2º, parágrafo 7º, da Carta das Nações Unidas. [...] Numa época em que os direitos humanos eram reputados domínio exclusivo dos Estados, aos Estados cabiam, pois, na linguagem da época, responsabilidades exclusivas para a implementação de tais direitos, não podendo a ONU ir além de sua “promoção” (ALVES, 2001: p. 80-82).

O fim da Guerra Fria criou as condições para que os direitos humanos fossem além da esfera do reconhecimento e tornou possível o surgimento de uma cultura de direitos humanos com a lenta ascensão dos direitos humanos em um tema verdadeiramente global (ALVES,

2003) além de agregar a importância do otimismo⁹ pós-Guerra Fria no clima em que a Conferência de Viena foi realizada:

De todo modo, é nesse contexto de generalizado otimismo que a Conferência de Viena de 1993 simboliza o ponto culminante da fase mais vigorosa e ascendente dos direitos humanos no mundo, uma fase cujas origens remontam às décadas de 1970 e 1980, vinculadas à multiplicação das lutas sociopolíticas no Leste e no Sul contra formas ditatoriais de governo e aos jogos de poder sempre seletivos dos Estados mais poderosos, especialmente das duas superpotências – EUA e União Soviética – então existentes (GÓMEZ, 2006, p. 4-5).

A Conferência de Viena propiciou aquilo que Norberto Bobbio vai chamar de “A Era dos Direitos”, com a efetiva aceitação do caráter universalista dos direitos humanos. Foi esse cenário de otimismo, com o fim da Guerra Fria, que permitiu a busca de um novo consenso mundial, baseado nos direitos humanos, na democracia e no desenvolvimento – o chamado 3D, posteriormente consagrado em Viena. (TRINDADE, 1993)

Há, no campo do debate sobre a questão dos direitos humanos, uma polêmica em torno da sua indivisibilidade e indissociabilidade, tendo em vista a bem conhecida distinção histórica em três dimensões que, como já vimos, de certa forma, corresponderiam àqueles *ideais de igualdade, liberdade e fraternidade*. A primeira dimensão teria sua inserção histórica marcada pelas conquistas da "democracia americana". A segunda, correspondente aos direitos econômicos e sociais, basicamente vinculados ao mundo do trabalho, estaria associada às lutas socialistas na Europa. A terceira dimensão, entendida como o conjunto de direitos decorrentes do ideal da fraternidade e da solidariedade, corresponde ao direito à autodeterminação e passou a incluir, mais recentemente, o direito ao desenvolvimento, o direito à paz e o direito ao meio ambiente saudável, ao usufruto dos bens qualificados como "patrimônio comum da humanidade" – como os fundos oceânicos, por exemplo. (Lindgren, cit., p.113).

Os liberais tendem a apegar-se aos direitos da primeira dimensão e denunciam sua violação por parte dos regimes autoritários, no que são seguidos por todos os democratas.

⁹ Importante lembrar que esse otimismo não durou muito (HERRERA, 2002), (ALVES, 2000) e (VIGEVANI, 1995) e está diretamente ligado ao processo de secundarização dos direitos humanos que iremos tratar a seguir.

Entretanto, não aceitam com facilidade os direitos sociais como direitos fundamentais da pessoa humana, razão pela qual os Estados Unidos recusam tal associação. Naquele país a ênfase está na expressão "direitos civis" e não "direitos humanos", excluindo como direitos universais a saúde, a previdência e outras políticas no campo social como direitos da cidadania. Tais exclusões, como sabemos, estiveram na base da construção do modelo neoliberal, edificado sobre a teoria do “Estado Mínimo”, ao qual somente caberiam funções suplementares ou essenciais, como a segurança interna e externa, a aplicação da legislação penal, a administração da justiça, investimentos e preservação em bens públicos fundamentais (vias públicas, rodovias, linhas férreas, prédios públicos, mobiliário urbano etc.).

O conteúdo da terceira dimensão desperta polêmica maior, pois muitos estudiosos – todos do primeiríssimo mundo, ciosos de sua hegemonia econômica e cultural – apontam para a imprecisão e a heterogeneidade do elenco de direitos, além de dificuldades no plano jurídico para sua efetivação. A principal dificuldade jurídica reside no fato de que tais direitos, de fruição também coletiva, contrariam o entendimento mais corrente sobre o "individualismo" em que se baseia a conceituação tradicional de direitos humanos, na ótica do Ocidente (Lindgren, cit., p. 114). Lindgren aponta, no entanto, para o avanço conseguido em Viena, no sentido de que o direito ao desenvolvimento, além de concebido como de titularidade individual e coletiva (ou seja, para todas as pessoas e para todos os povos) foi reforçado *como um direito universal e inalienável e parte integrante dos direitos humanos fundamentais*. É fácil perceber o significado, para os países do segundo, do terceiro e do quarto mundo, dessa consagração, embora ainda faltem mecanismos formais para consolidar obrigações concretas.

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais (VILHENA, 2001, p. 181).

Outra questão fundamental levantada pelas conclusões da Conferência de Viena – e que nos interessa discutir um pouco mais em detalhe – diz respeito à relação entre a universalização dos direitos humanos e o relativismo cultural que, como já vimos com

Lindgren, é advogado por muitos grupos, para estabelecer parâmetros e limites à defesa dos direitos humanos em escala planetária.

O relativismo cultural é um fenômeno complexo e com consequências diversas e até mesmo antagônicas: pode significar proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano (mutilações rituais ou castigos degradantes, por exemplo) ou, no outro extremo, a escalada de conflitos étnicos, dos quais a Bósnia é um trágico exemplo contemporâneo. Com outros contornos a questão se coloca também em países do primeiro mundo; a França, por exemplo, não reconhece juridicamente minorias dentro do Estado, como o povo corso – existe um só povo, o francês, e até os movimentos de esquerda tendem a refutar teses sobre o multiculturalismo, bem como sobre qualquer política pública de "ação afirmativa", como as que existem nos Estados Unidos para negros, mulheres, hispânicos, deficientes. Muitos estudiosos consideram que a oposição universalidade e direito à cultura encerra um dilema. Para Habermas (2001), as contestações que os direitos humanos sofrem em relação a um possível “ocidentalismo” serve, na realidade, para ocultar violações graves a esses direitos.

Parece-nos, no entanto, que a única saída é defender, em todas as situações, a hierarquia dos princípios e das normas, o respeito primordial aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e já universalmente reconhecidos. Além dessa prioridade, o direito à cultura deve estar, sempre, condicionado ao princípio da liberdade individual: cabe ao indivíduo adulto escolher livremente sua identificação cultural – ou não escolher, ou desistir da escolha, em qualquer época. Deve ser lembrado, ademais, que a Conferência de Viena consagrou a unidade do gênero humano – o que lhe confere a dignidade – apesar do respeito e da tolerância à diversidade das nações e das regiões em seus aspectos históricos, culturais e religiosos. Consagrou, ainda, o que é especialmente importante neste quadro, o reconhecimento do direito ao desenvolvimento, porém tendo o ser humano como o sujeito central do processo. (BENEVIDES, 1994). Como estabeleceu a própria Conferência de Viena:

Art. 5º Todos os Direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do

homem e liberdades fundamentais. (Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem, Viena, 1993).

EM NOME DOS DIREITOS HUMANOS

O fato, porém, voltando a Lindgren, é que a questão dos direitos humanos se afigura polêmica em todo o mundo e, de certa forma, estão postos em questão até mesmo por exageros que se cometem em seu nome. Ele chama a atenção para a preocupação excessiva com o “politicamente correto”, excessiva preocupação com a linguagem que teria gerado distorções. Afirmar que esta preocupação com a linguagem dominante “que esconde iniquidades e preconceitos remonta ao pós-estruturalismo” e as “teorizações de Foucault, possivelmente o pensador mais influente daqueles que embasaram e deram seguimento ao pensamento contracultural de 1968” (ALVES, 2012), teriam ganho força na área dos direitos humanos, particularmente dentro do movimento de mulheres, daí extravasando para outras áreas, como as de raça e etnia.

Foi graças a ela que algumas imprecisões vocabulares decorrentes de injustiças da história, reveladoras da “capilaridade do poder” nos tempos do Iluminismo, acabaram sendo corrigidas. A própria expressão “Direitos Humanos”, hoje consagrada, é resultado da percepção de que os “Direitos do Homem”, quando originalmente formulados no século XVIII, excluía, de fato, as mulheres, sem participação na política e marginalizadas nas sociedades. Foi para respaldar as justas aspirações igualitárias de segmentos populacionais discriminados que os Direitos Humanos deixaram de ser “Direitos do Homem”; os direitos da mulher foram reconhecidos como integrantes dos Direitos Humanos universais; os homossexuais, no Ocidente, puderam começar a assumir-se; o sistema da escravidão passou a ser encarado como aberração equiparável aos crimes contra a humanidade; a expressão “afrodescendentes” se firmou nos foros internacionais para abranger as categorias distintas de negros e mestiços unidos na mesma luta. No âmbito interno brasileiro, dentro da mesma lógica antidiscriminatória de justiça, os “crimes contra a honra” perderam legitimidade; aboliram-se conceitos como os de filhos ilegítimos, bastardos e adulterinos; o próprio adultério deixou de ser crime e os homossexuais ganharam direitos civis iguais aos dos demais homens e mulheres, algo inimaginável poucos anos antes. Os mesmos objetivos universalistas inspiram a noção de “ações afirmativas”, adotadas gradualmente no Brasil e previstas, desde 1965, pela Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em seu artigo 2º, parágrafo 2º, ali mais adequadamente chamadas de “medidas especiais e concretas”. (2012, p.60)

Entretanto, diz ele:

Ainda que também essas correções de linguagem mais consequentes possam ser objeto de críticas, pois qualquer terminologia política é contestável, não são elas que dão vazão aos gracejos mais frequentes, mas os exageros. Propondo-se aplicar a tudo uma visão politicamente correta, seus postulantes adotam e exigem distorções semânticas, supostamente inspiradas pela ética, mas sem objetivo concreto: “etnia” (conceito antropológico que nada tem a ver com raça ou cor) em lugar de “raça” (conceito cientificamente contestado, mas que, longe de perder a atualidade política, vem sendo causa de discriminações ominosas); “gênero” em lugar de “sexo” (o primeiro termo seria sociológico, o segundo, biológico, sendo o próprio sexo passível de alteração); “caucasiano” em lugar de “branco” (por que não logo “ariano” como diziam os nazistas?), para não falar de outras “correções” simplesmente ridículas. (2012, p.61)

Temos, por outro lado, um forte avanço dos direitos humanos a partir da Conferência de Viena, alçados a condições de direitos globais, e, ao mesmo tempo, certo desgaste pelo excesso e pelos equívocos cometidos em sua defesa, o que teria gerado a necessidade, segundo Lindgren, de “salvá-los”. O autor cita avanços conquistados ancorados na noção de direitos humanos como direitos fundamentais de todos os homens e mulheres. Tal foi o peso destas resoluções que permitiu a união de esforços entre a esquerda e os liberais para enfrentar ditaduras e produzir reformas nas legislações dos países como, por exemplo, os avanços consignados na Constituição Brasileira de 1988. Com base nesses avanços, criaram-se tribunais internacionais, foi estabelecido o cargo de alto comissário da ONU para os direitos humanos, um grande número de monitores de normas, temas e situações. E tais instrumentos e mecanismos de supervisão continuam a ser multiplicados. O autor destaca ainda o papel da diplomacia brasileira neste processo, contrariando uma disseminada visão de que o Brasil preferia respeitar as soberanias a agir em defesa dos direitos humanos.

Concentrado na discussão das questões relativas às violações da integridade física e moral das pessoas por governos autoritários, da privação ilegal da liberdade e da violação dos direitos civis de uma forma geral em todo o mundo, Lindgren, entretanto, esclarece:

Tampouco quero dizer que os Direitos Humanos devam restringir-se aos “de primeira geração”, civis e políticos. Os direitos econômicos e sociais são inquestionavelmente Direitos Humanos universais e inerentes a toda pessoa humana. Acredito que, em alguns casos, como o do Brasil recente, pós-ditadura, a luta pelos direitos econômicos e sociais e a busca de seu atendimento em condições democráticas vêm ocorrendo de forma política

adequada, por meio de reivindicações concretas e adoção de programas variados, contemplando ou não ações afirmativas, sem necessariamente recorrer ao discurso dos Direitos Humanos. Desgastado pelos motivos antes apontados, tal discurso, nessas esferas, no âmbito nacional, tenderia a ser expletivo. Afinal, se tais Direitos Humanos “de segunda geração” já são reconhecidos como tais, o que falta são políticas ou circunstâncias reais para sua realização. São elas que precisam ser apresentadas nos relatórios previstos pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, sendo direitos culturais aqueles referidos no artigo 15 desse instrumento, não direitos pós-modernos, específicos de grupos e culturas. (2012, p.78-79)

Relacionada com a chamada “Agenda Social da ONU”¹⁰, além da Conferência de Viena, podemos destacar outras Conferência que foram dando forma à concepção contemporânea de direitos humanos – caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Já na primeira dela, a Conferência do Cairo, realizada de 05 a 13 de setembro de 1994, a expressão “Agenda Social da ONU” foi utilizada pela primeira vez: “E foi o Programa de Ação do Cairo que primeiro abordou os diferentes temas dessa agenda como um conjunto indissolúvel de elementos reciprocamente influentes, a ser necessariamente tratados de maneira integrada” (Alves, 2005, p.190).

Em março de 1995, ocorre a Cúpula de Desenvolvimento Mundial sobre Desenvolvimento Social, na cidade de Copenhague. Na sequência ocorrem a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, em 1995, e em Istambul, em junho de 1996, a Conferência sobre Assentamentos Humanos (Habitat II):

Reforçando a ideia da necessidade de participação de todos os atores interessados na administração dos assentamentos humanos, a Habitat II foi inovadora em seu formato, porque nela, pela primeira vez, os Estados aceitaram estabelecer, em nível de igualdade teórica com o comitê governamental negociador dos documentos finais, um Comitê de Parceiros. Dele participaram com intervenções formais, sugestões e testemunhos, não somente ONGs, mas autoridades locais, sindicatos, movimentos sociais variados e líderes comunitários leigos e religiosos (ALVES, 2005, p. 192).

Entre outras grandes conferências podemos destacar a Cúpula Mundial da Criança, realizada em Nova York, em 1990; em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Em 2001 e 2002, respectivamente, aconteceram a Conferência

¹⁰ Faço essa discussão em (VIVALDO, 2009) e utilizo esse texto como referência aqui.

de Durban, contra o Racismo, a Discriminação Racial e Intolerâncias Correlatas e a Conferência de Monterrey, que debateu as Metas do Milênio para o desenvolvimento.

Os direitos humanos são instrumentos da cidadania para que a sociedade avance com justiça social. Não é possível conceber uma sociedade justa, que respeita os direitos humanos, apenas com base na formalidade jurídica ou em direitos legais. Uma sociedade pode ser considerada verdadeiramente democrática, humana e justa se parte de seus cidadãos não pode realizar três refeições ao dia? Uma sociedade pode se considerar promotora dos direitos humanos se não assegura o atendimento básico em saúde, acesso à educação pública, saneamento básico e outras condições essenciais à dignidade humana? Pode ser verdadeiramente democrático um país que permite e, muitas vezes acoberta a prática da tortura como método sistemático de investigação policial? Então, é preciso afirmar também a democracia como um valor universal. E compreender que ela é uma construção permanente. Ela deve ser assegurada no plano formal, na esfera dos direitos civis, no âmbito da garantia das liberdades e das possibilidades, mas, sobretudo, ela deve ter concretude para cada cidadão e cidadã. Ela deve se tornar palpável, por meio da garantia de alimentação adequada, do acesso à saúde, do acesso à terra, ao conhecimento, à cultura e ao lazer.

A GLOBALIZAÇÃO CONSERVADORA E OS DIREITOS HUMANOS

De fato, o processo de recrudescimento do liberalismo econômico nos últimos trinta anos, ocupando o espaço político surgido da derrocada do chamado “socialismo real” e oposto às políticas de bem-estar social vigente à época em importantes países europeus, colocou questões novas referentes à temática dos direitos humanos e sua relação com a democracia.

A concepção de “Estado mínimo” que sintetizou as políticas da primeira-ministra da Inglaterra, Margareth Thatcher, e do presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, produziu um modelo econômico e político que aprofundou as graves desigualdades sociais e entre os países pobres e ricos. Este modelo baseou-se em privatizações de empresas e concessões de serviços públicos essenciais à iniciativa privada; desregulamentação da economia; abertura indiscriminada dos mercados nacionais; ajustes fiscais e diminuição dos gastos sociais; destinando à iniciativa privada serviços públicos essenciais.

Por outro lado, o fim da Guerra Fria e a distensão das relações internacionais permitiram que muitas violações dos direitos humanos, antes encobertas por um pacto de silêncio resultante da disputa entre os blocos comandados respectivamente pelos Estados Unidos e União Soviética, se tornassem conhecidas. Neste contexto, os direitos humanos ganharam uma nova dimensão no cenário internacional, devido ao posicionamento das grandes potências, que passaram a exigir o respeito aos direitos humanos como condição para convênios de cooperação e outras formas de intercâmbio com as nações “em desenvolvimento”. Como vimos, este novo posicionamento deu origem a diversas iniciativas em relação aos direitos humanos em escala global.

Também dentro de cada país, passou a haver uma inflexão na questão dos direitos humanos, face a uma série de tensões e contradições dialéticas apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2006)¹¹. A primeira delas se dá entre regulação e emancipação social. Para ele, as crises de regulação social no final dos anos 1970 provocavam o fortalecimento de políticas emancipatórias. Hoje, porém, a crise do Estado regulador e de Providência e a crise da emancipação social, enquanto crise da revolução social e do socialismo enquanto transformação social, são simultâneas e, assim, a tensão entre regulação e emancipação social deixou de ser criativa: a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar seu duplo. Desta forma, a política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está envolta nesta dupla crise, ainda que esteja nela mesma as condições para superá-la.

A segunda tensão dialética ocorre entre sociedade civil e Estado moderno. A sociedade civil, enquanto o outro do Estado, se autorreproduz através de leis e regulações que emanam do Estado e para as quais não parecem existir limites, uma vez respeitadas as regras democráticas da produção dessas leis. Os direitos humanos estão no centro desta tensão, na qual o elemento central são as lutas entre interesses e grupos sociais. É importante lembrar, a propósito, que a primeira dimensão histórica de direitos humanos - os direitos civis e políticos – foi concebida enquanto uma luta DA sociedade civil contra o Estado. A segunda e A terceira dimensões – direitos econômicos e sociais e direitos culturais – foram concebidas como exigências a serem cobradas do Estado.

¹¹ Em (VIVALDO 2009), no qual esse texto se baseia, desenvolvemos em maior detalhe as implicações das colocações de Boaventura sobre o processo de globalização.

Boaventura localiza ainda uma terceira tensão, que ocorre entre o Estado-nação soberano – coexistindo com um sistema internacional de Estados igualmente soberanos: o sistema interestatal (concebido como uma sociedade mais ou menos anárquica) – e o que designamos por globalização. A erosão seletiva do Estado-nação, sobre ação da globalização, questiona a regulação – ou emancipação – social, sendo deslocadas para o nível global. Em relação aos direitos humanos, a tensão está no fato de tanto as violações dos direitos humanos como as lutas em defesa deles continuarem a ter uma decisiva dimensão nacional baseada em pressupostos culturais específicos. A dificuldade das políticas de direitos humanos está justamente em ser simultaneamente cultural (local) e global.

Na concepção de Boaventura, na globalização determinada condição ou entidade pode estender sua influência a todo o globo, desenvolvendo a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival. O debate sobre um processo de mundialização não se constitui em uma novidade no campo das ciências humanas. Marx e Engels já haviam apontado para o surgimento de uma sociedade mundial, resultado lógico e necessário da expansão do capital e do capitalismo (MARX, 1996). Também Max Weber, por sua vez, discutiu de maneira exaustiva o processo de universalização dos valores ocidentais e suas consequências culturais e econômicas (WEBER, 1992).

O que faz Boaventura é discutir e apresentar as condições para reforçar o potencial emancipatório dos direitos humanos, no duplo contexto da globalização e da fragmentação cultural, justificando uma política progressista de direitos humanos em âmbito global e local.

DIREITOS HUMANOS E O CONCEITO FUNDAMENTAL DA DIGNIDADE HUMANA¹²

Para realizar esta discussão, é necessário lembrar que os direitos humanos são um conjunto de condições e possibilidades que a pessoa humana deve ter para conseguir existir e ser “capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida” (DALLARI, 2002). São, portanto, essenciais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, orientação sexual, nível de instrução e julgamento moral.

¹² Utilizo aqui e na próxima seção uma versão modificada de (VIVALDO, 2009)

Também são históricos porque decorrem de um processo e podem mudar ao longo do tempo, crescendo em abrangência e em profundidade. Bobbio (2004, p. 34, grifo nosso) [...] afirma: *“a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos”, mas “também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias”*. Além disso, são interdependentes e indivisíveis, devendo ser exigidos em bloco. São irremovíveis, pois uma vez afirmados, não podem mais ser negados.

O princípio orientador do constitucionalismo contemporâneo (em suas esferas locais, regionais, e globais) é a dignidade humana, fazendo com que a proteção dos direitos concernentes a esta dignidade seja não somente um domínio reservado do Estado, mas um interesse mais amplo (internacional), resultando em uma mudança da concepção tradicional – “hobbesiana” – da soberania do Estado para uma visão de soberania centrada na cidadania universal – “kantiana” – em favor da proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2004) – Isso significa, segundo Lafer (1999), na linha de Bobbio, a passagem de uma visão “ex parte príncipe”, fundada nos deveres dos súditos em relação ao Estado, para uma visão “ex parte populi”, fundada na promoção dos direitos do cidadão.

O conceito de dignidade da pessoa humana significa que todos, independentemente de qualquer juízo moral, detêm o mesmo direito ao respeito, enquanto ser humano e pessoa:

o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas. (BENEVIDES, 2004, p. 60)

Nesse sentido, os direitos humanos superam as fronteiras e limites jurídicos assim como a soberania dos Estados. Não obstante, compreender a noção de dignidade da pessoa

humana significa dizer também a necessidade de se compreender o sentido de igualdade e, desse modo, o direito à igualdade pressupõe o direito e o respeito à diferença. Em 1986, foi adotada pela ONU a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento por 146 Estados, com um voto contrário (EUA) e oito abstenções. Allan Rosas (1995) menciona três aspectos da Declaração: a) a noção de desenvolvimento inclui a importância da participação; b) deve ser concebida no contexto das necessidades básicas de justiça social; c) enfatiza tanto a necessidade de adoção de programas e políticas nacionais como da cooperação internacional. nessa afirmação, cremos ser especialmente relevante destacar o item “a”, no sentido de valorizar a participação como indispensável ao desenvolvimento, condição também vinculada ao que entendemos como educação e direitos humanos.

Em um cenário internacional marcado agora pela bipolaridade ricos/pobres e não mais pela bipolaridade Leste/Oeste, demanda-se uma “globalização mais ética e solidária”. Com decisiva influência dos Estados Unidos e dos países da Europa Ocidental, amplia-se a agenda tradicional, incorporando-se os novos direitos, sobretudo direitos econômicos, sociais e culturais, direito ao desenvolvimento, direito à inclusão social, com ênfase na *denúncia da pobreza como violação dos direitos humanos*. Nesse contexto, cresce a consciência moral – com algumas implicações políticas, embora ainda insuficientes – para a consolidação e o fortalecimento do processo de afirmação dos direitos humanos, sob a perspectiva integral, indivisível e interdependente.

A globalização econômica, em conjunto com as políticas ditas “neoliberais”, que buscavam a redução dos serviços públicos na década de 1990, produziu um sério processo de desmantelamento das políticas sociais e, conseqüentemente, da responsabilidade do Estado no tocante à implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais. Todavia, um movimento posterior, em grande parte do planeta, vem no sentido de reforçar o papel do Estado na garantia dos direitos humanos de segunda dimensão e garantir que a iniciativa privada também cumpra a sua parte.

Apesar, porém, deste reconhecimento da indivisibilidade dos direitos humanos, persiste em grande parte dos países a violação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que gradualmente leva a diminuição dos direitos civis e políticos. Pois como afirma o economista indiano Amartya Sen (1999, p. 8), “A negação da liberdade econômica, sob a forma da pobreza extrema, torna a pessoa vulnerável a violações de outras formas de liberdade” e onde “A negação da liberdade econômica implica a negação da liberdade social e

política". Tal processo de violação dos direitos humanos atinge principalmente grupos sociais mais vulneráveis (mulheres, crianças, afrodescendentes, por exemplo). Políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a estes grupos socialmente vulneráveis, se fazem necessárias.

Por fim, a conclusão de Oscar Vilhena parece sintetizar, em boa parte, a discussão que fizemos até aqui (2002):

A gramática dos direitos humanos, constituída a partir das Revoluções liberais do séc. 18, colocou a pessoa humana, como ente dotado de valor moral, no centro do sistema político e social. As instituições voltadas à conjugação desta gramática vêm sendo aperfeiçoadas desde então. O processo é lento e marcado por enormes frustrações. O estado de direito e o Constitucionalismo estabelecem os pilares deste sistema, o cerne de nosso processo civilizatório. Têm, no entanto, se demonstrado insuficientes para conter a fúria de governos locais e sociedades reticentes quanto aos valores da igualdade e da dignidade humana. O sistema internacional de direitos e no nosso caso particular, o sistema interamericano, vem colaborar para que as instituições internas transformem os direitos em uma realidade universal. Seu papel, embora subsidiário, é da maior relevância não apenas na construção de parâmetros aos Estados, mas especialmente na imposição exemplar de condutas que favoreçam o pleno respeito aos direitos humanos. (2002, p.33)

A ASSOCIAÇÃO ESSENCIAL ENTRE DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS

O fato é que, nas sociedades efetivamente democráticas, sobretudo no chamado “mundo desenvolvido”, os direitos humanos, ainda que não sejam integralmente cumpridos, fazem parte do elenco de valores do povo, na nação. Em contraposição, nas sociedades com maiores restrições democráticas, a violação dos direitos humanos está presente no cotidiano, tornando-se sociedades marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância – ou seja, tudo o que produz variadas formas de violência física e psíquica – e a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

O significado formal de democracia, na teoria política contemporânea, trabalha na perspectiva de uma série de regras do jogo ou de “procedimentos universais”: o órgão político, que cumpre função legislativa, deve ser composto por membros eleitos pelo povo; além desse órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como órgão da administração local ou chefe de Estado; voto universal, para todos os cidadãos que

tenham atingido a maioria, sem qualquer distinção, seja raça, religião, sexo etc.; o voto deve ser igual para todos os eleitores; todos os eleitores devem ser livres e votar segundo suas convicções; devem ser livres no sentido de terem reais opções de escolha; as eleições devem seguir o princípio da maioria numérica; nenhuma decisão tomada pela maioria deve limitar os direitos da minoria, em especial de se tornar maioria; o órgão do governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo (cf BOBBIO, 2004).

Podemos encontrar em Alves (2003), a associação entre democracia e direitos humanos a partir do reconhecimento de valores históricos, que se tornam universais. Esta reflexão questiona a tradicional crença e defesa da soberania absoluta dos Estados, mesmo em questões que a Declaração de 1948 tornou de "natureza universal".

Como já visto, a Conferência de Viena, em 1993, afirmou a necessária inter-relação entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento e foi o primeiro documento da ONU a consagrar, explicitamente, a democracia como o regime político mais favorável à promoção e à proteção dos direitos humanos. Reiterando a Declaração de 1948, ela afirma também: *"Todos os Direitos Humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os Direitos Humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase"*.

É preciso tirar todas as conclusões desta Declaração. Como afirma Maria Victoria Benevides:

a defesa dos direitos humanos é parte integrante da vivência democrática. democracia é ter e criar direitos; é exigir o reconhecimento e a garantia desses direitos. a luta pelos direitos humanos como luta pela democracia significa recuperar a luta pelo direito primordial – o direito à humanidade com dignidade, com justiça, com liberdade. (1995)

A mesma Conferência, afirmando ainda a interdependência entre os valores dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento, reforça a ideia de que não há direitos humanos sem democracia e nem tampouco democracia sem direitos humanos. Assim, partimos da premissa que existe uma associação essencial entre dignidade, direitos humanos e democracia. Esta, portanto, deve ser entendida como o regime político da soberania popular e do respeito integral aos direitos humanos o que inclui reconhecimento, proteção e promoção¹³

¹³ Em relação a proteção dos direitos humanos, afirma Habermas que esses direitos “[...] receberam um detalhamento modelar por parte da Assembleia Geral com sua ‘Declaração Universal dos Direitos Humanos’, em dezembro de 1948, que continua a desenvolvê-los até hoje, em diversas Resoluções. As Nações Unidas não abandonam a defesa dos direitos humanos somente a seu cumprimento nacional; dispõem também de um

(Benevides, 2004). Essa concepção de direitos humanos afirma uma associação essencial entre dignidade, direitos humanos e democracia:

8. A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, em níveis nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção de democracia e o desenvolvimento e respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro. (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

Nessa concepção, está presente a exigência da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas, essencialmente, participante do debate público e criador de novos direitos. Como afirma Benevides (1991), a cidadania ativa é materializada através da participação popular, sendo esta considerada:

como princípio democrático (...) Não é “um favor” e, muito menos, uma linguagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, e supõe a participação do povo como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes. Essa forma de participação é que possibilitará uma educação política, entendida como cidadania ativa (p.19-20).

No entendimento de Marshall (1967), *a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, e a igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda* (1967:76). Não há cidadania plena ou mesmo democracia, sem o que Marshall chamou de direitos civis, políticos e sociais:

Os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos civis são os necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir

instrumental próprio para a constatação de eventuais violações dos direitos humanos” (HABERMAS, 2004, p. 212).

contratos válidos e o direito à justiça. Enquanto que os direitos sociais referem-se a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (1967, p.61).

A democracia, em sua perspectiva histórica, vem sendo submetida a um constante e permanente processo de renovação e mudança. É desse modo que a ideia e uma certa prática (limitada a pessoas com um status determinado) da democracia ateniense entre os séculos VI e IV a.C., somente começou a reaparecer muitos séculos depois, representando o resultado de um longo processo histórico.

A noção moderna de soberania está associada ao exercício supremo do poder de controle político pelo povo. Assim, o povo não pode e não deve governar, mas compete a ele controlar a ação dos governantes. Todavia, o exercício da soberania política pelo povo é tradicionalmente acompanhado pela crítica moderna que aponta como impedimentos a ignorância e a incompetência supostamente do próprio povo. Na democracia ateniense já existia essa censura dirigida pela elite àqueles que, desprovidos de instrução e propriedade, viam-se obrigados a exercer ofícios mais humildes e desprezados. Nas sociedades modernas, submetidas ao processo de expansão capitalista pós-revolução industrial, a cidadania ativa com efetiva participação popular, encontra obstáculo fundamental nas condições de miséria da maioria da população (aliás, extremada pelo próprio capitalismo) assim como na persistente dominação oligárquica. Nas sociedades contemporâneas, além de tais obstáculos ainda presentes, à crítica negativa à soberania popular somam-se argumentações que invocam a violência incontida e imprevisível do povo. A argumentação contrária, por sua vez, salienta que, se toda ação política visa fundamentalmente o bem comum do povo, é absurdo que ocorra sua exclusão da função de julgar situações justas ou injustas, bem como a responsabilidade de seus governantes (COMPARATO, 2006).

Também podemos destacar a forma como Habermas define os direitos humanos:

[...] ao que parece eles têm um caráter duplo: como normas constitucionais eles gozam de uma validação positiva, mas como direitos cabíveis a cada ser humano como pessoa também se confere a eles uma validação sobrepositiva. [...] O conceito de direitos humanos é de origem moral, mas também uma manifestação específica do conceito moderno de direitos subjetivos, ou seja, uma manifestação da conceitualidade jurídica. Os direitos humanos são já a partir de sua origem de natureza jurídica. O que lhes confere a aparência de direitos morais não é seu conteúdo, nem menos ainda sua estrutura, mas um sentido validativo que aponta para além das ordens jurídicas características

dos Estados nacionais. [...] Mesmo que os direitos humanos sejam cumpridos tão-somente no âmbito de uma ordem jurídica nacional, nesse campo validativo eles garantem direitos para todas as pessoas, e não só para os integrantes do Estado. [...] É essa validação universal, voltada a seres humanos como tais, que os direitos fundamentais têm em comum com as normas morais (HABERMAS, 2004, p. 221-222).

Como afirma Celso Lafer: “Algo novo [...] está ocorrendo. Este algo novo é a erosão da lógica de Westfália, que vem exigindo sistemas coletivos de tomada de decisão entre os Estados como complemento indispensável da ação individual e bilateral dos Estados.” (1982, p. 96).

É desse modo que, dentre os limites éticos da soberania democrática, o direito comum vigente a todos é o sistema geral dos direitos humanos e o seu respeito representa a aplicação do princípio republicano. O princípio republicano da sociedade política significa que ela se encontra organizada de acordo com o bem comum de todos os seus integrantes, uma vez que todos possuem direito e dever de participação decisória nos assuntos e questões que envolvem o bem comum, inclusive no exercício do poder político.

É preciso refletir sobre a forma como a questão dos direitos humanos tem sido absorvida pela população brasileira. Em que pesem as notáveis transformações sociais que vimos experimentando, o fato é que os altos índices de criminalidade existentes no nosso país, a sensação de insegurança e de impunidade que perpassa as grandes cidades e, hoje, até mesmo pequenas cidades do interior, geram uma desconfiança em relação aos direitos humanos. Disseminou-se por meio de setores dos meios de comunicação (mídia) uma descaracterização dos direitos humanos, tornando-se comum associar a sua defesa à defesa de supostos “direitos de bandidos”. A defesa dos direitos humanos passa, portanto, pela recuperação de sua conceituação correta, como direitos inerentes a todo e qualquer cidadão – como nos ensina Hannah Arendt, como o direito a ter direitos. Porém, é importante esclarecer que, na perspectiva aqui assumida, a máxima arendtiana funciona como ponto de partida e que a cidadania é processo ainda mais amplo: “Ser cidadão é ter a possibilidade de tomar parte ativa no processo de definição da gramática institucional, mesmo que seja para além da linguagem dos direitos. Ou seja, ser cidadão é ter a possibilidade de exercitar e efetivar deliberativamente a imaginação institucional”. (NOBRE e RODRIGUEZ, 2011, p.13). Nas palavras de Maria Victoria Benevides (2004) uma “cidadania plena, a única que engloba as liberdades civis e a participação política” (2004, p. 36), assim como “reivindica a igualdade e

a prática da solidariedade, a partir da exigência dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, para todos nós, vivos, e para as gerações futuras.” (2004, p. 36).

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

O Brasil vem passando, nos últimos anos, por um significativo processo de diminuição da pobreza com políticas sociais de distribuição de renda, apesar de ainda ser um dos países mais desiguais do mundo. Durante séculos a desigualdade de renda parecia uma realidade imutável, sendo que os níveis de pobreza caíam influenciados apenas pelo crescimento econômico – como ocorreu durante a década de 70 e os primeiros anos do Plano Real – o que significava que caía menos do que se combinasse crescimento econômico com redução da desigualdade. Esse cenário começou a se alterar na última década – independente das flutuações do crescimento econômico – a pobreza vem sendo reduzida de maneira significativa (BARROS, CARVALHO, FRANCO, MENDONÇA e ROSALÉM, 2011). O Coeficiente de Gini expressa uma média das diferenças de renda em determinado país – quanto mais próximo de zero menos desigual é aquela sociedade – e no Brasil declinou de 0,599 em 1995 para 0,544 em 2008 (Gráfico 1)¹⁴.

¹⁴ Gráfico extraído de (BARROS, CARVALHO, FRANCO, MENDONÇA e ROSALÉM, 2011).

Esses resultados são ainda mais expressivos se levarmos em conta que desde 1958 – com exceção de França e da Bélgica – a desigualdade aumentou em todos os demais países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Econômico). Se em relação ao crescimento do PIB os números brasileiros são mais modestos que dos outros países dos chamados Brics¹⁵, os números relacionados à queda das desigualdades são bem mais expressivos: na Rússia, o índice de Gini registrou um forte acréscimo da desigualdade passando de 0,22, em 1992, para, 0,44 em 2008; sendo que na China, Índia e África do Sul, a renda dos 10% mais ricos tem crescido mais que a dos 10% mais pobres. (NERI, 2012.)

Em 1995, a renda dos 20% mais ricos era 27 vezes maior do que a renda dos 20% mais pobres, sendo que em 2008 essa diferença caiu para 19 vezes – queda de 30% em sete anos. (Gráfico 2) Entre 2001 e 2009, a renda dos 10% mais ricos cresceu cerca de 16%, ao passo que a dos mais pobres quase que dobrou alcançando um crescimento de 91%.¹⁶

Evolução da desigualdade na renda domiciliar *per capita* segundo a razão da renda dos 20% mais ricos e dos 20% mais pobres – Brasil, 1995-2008

Fontes: PNADs 1995-2008/IBGE.

¹⁵ Termo cunhado pelo economista Jim O'Neill, refere-se a um grupo de países composto por Brasil, Rússia, Índia, China e à África do Sul.

¹⁶ Gráfico extraído de (BARROS, CARVALHO, FRANCO, MENDONÇA e ROSALÉM, 2011).

Podemos afirmar também que o recente cenário de redução da pobreza e queda da desigualdade de renda decorre da formatação e do desenvolvimento de políticas voltadas ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, entre elas a elevação do poder de compra dos salários – particularmente do salário mínimo, a geração de empregos formais e os programas sociais de distribuição de renda, sobretudo o Bolsa Família^{17 18}.

Tais políticas promoveram a elevação do padrão de consumo de milhões de brasileiros, assim como outro conjunto de políticas permitiu o ingresso de mais de um milhão de jovens no ensino superior, oportunidades de qualificação profissional para mais de dois milhões de estudantes, apenas no PRONATEC e uma série de outras oportunidades que, combinadas com a queda da pobreza e da desigualdade de renda, permitiram o surgimento do que alguns setores acadêmicos e políticos convencionaram chamar de uma “nova classe média”. Mas o grande debate em curso é exatamente em torno desta nomenclatura, pois, como se verá, há analistas que, de forma muito consistente, discordam desta qualificação.

O aumento do salário mínimo, a retomada do protagonismo econômico do Estado, o estabelecimento de políticas de proteção social e transferência de renda, a expansão e democratização do ensino superior e a política externa autônoma e independente, com ênfase na integração latino – americana e nas relações com as demais nações do sul são aspectos positivos que se evidenciam em contraposição a um sistema político completamente aberto ao poder econômico e mais fechado à cidadania ativa, um sistema de mídia tradicional oligopolizado, um estado despreparado para fornecer direitos universais e induzir de forma sustentável a economia, além do que muitos consideram “ação predatória” das grandes empresas brasileiras em certos países da América Latina e da África. Tais elementos

¹⁷ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Ele integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais. O público total atendido pelo Bolsa Família soma 13,6 milhões de famílias. O pagamento inclui a complementação de renda para que todas as famílias atendidas pelo programa superem o limite de R\$ 70 por pessoa. Os valores dos benefícios pagos pelo PBF variam de acordo com as características de cada família – considerando a renda mensal da família por pessoa, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, nutrízes e de componentes da família. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/04/24/beneficiarios-de-programa-social-receberao-investimentos-de-r-2-bilhoes> (Acessado em 15/08/2013)

¹⁸ Entre os inúmeros estudos sobre a queda da desigualdade podemos destacar os realizados por HOFFMANN (2006), FERREIRA, LEITE E LITCHFIELD (2006), NERI (2006) SOARES (2006), SOARES, MEDEIROS E OSÓRIO (2006) e PAES DE BARROS, CARVALHO, FRANCO E MENDONÇA (2006). Em relação ao Bolsa Família destacamos SILVA, YAZBEY e DI GIOVANNI (2008) e REGO E PINZANI (2013)

constrangeram e limitaram o alcance, a profundidade e a eficácia das políticas implementadas, restringindo resultados e denotando que muito mais poderia ter sido feito.

Como resultado da combinação das políticas implementadas entre 2000 e 2010, o rendimento dos 20% mais pobres cresceu mais rapidamente do que o dos 10% mais ricos em quatro de cada cinco cidades do País; nos dez anos anteriores, a desigualdade medida pelo índice de GINI havia crescido em 58% das cidades. O aumento da renda obtida no trabalho é o protagonista da queda da desigualdade nos municípios entre 2000 e 2010. Ele é responsável por 58% da redução, segundo o presidente do IPEA, Marcelo Neri. Outros 13% podem ser atribuídos ao Bolsa Família. Os números foram calculados em pesquisa da instituição¹⁹. Mais de 39 milhões de pessoas entraram na classe C, entre 2003 e 2011, considerando uma renda entre 1200 e 5174 reais mensais – um contingente de 10,5 milhões de pessoas em 2011.

Em termos regionais a renda subiu 41,8% no Nordeste, contra 15,8% no Sudeste, mais forte nas áreas rurais do que nas urbanas, assim como nas periferias do que nas zonas centrais das grandes cidades. Esse crescimento também foi maior na renda das mulheres (38% contra 16% dos homens e dos negros – a dos pretos sobe 43,1% e a dos pardos 48,5% contra 20,1% dos brancos; registre-se que tal nomenclatura “pretos, pardos e brancos é a oficial”). Os grupos mais vulneráveis tiveram um crescimento de renda maior que a dos demais setores da população, colaborando, portanto, para a redução mais acentuada da pobreza extrema.

E esse processo – de crescimento maior da renda dos grupos mais vulneráveis – continua até 2013:

¹⁹ (O Estado de S. Paulo, 03 de agosto de 2013).

Fonte: Ipea a partir dos microdados da PME/IBGE. Até maio 2013

*Renda Individual do Trabalho 15 a 65 Anos

Para entendermos melhor a dimensão desse processo, é pertinente citarmos as conclusões do pesquisador do IPEA, Sergei Suarez Dillon Soares, em relação a queda do coeficiente de Gini registrada desde 2001:

[...] o ritmo de queda do coeficiente de Gini tanto no Reino Unido como nos Estados Unidos, enquanto estes montavam seus sistemas de bem-estar social e reduziam seus níveis de desigualdade, foi inferior ao observado desde 2001 no Brasil. Enquanto a redução no Brasil do Gini foi de 0,7 ponto / ano, o ritmo britânico no período de maior queda, de 1938 a 1954, foi de 0,5 e o americano, de 1929 a 1944, foi de 0,6.

É esse cenário que leva Marcelo Neri (2007) afirmar o seguinte:

A inequidade inercial brasileira, internacionalmente conhecida, que ficou mais ou menos estagnada nas três décadas anteriores, passa a dar sinais de queda consistente desde o começo da década. Da mesma forma que a década anterior foi a de estabilização da inflação, a década atual é, pelo menos até agora, a de redução da desigualdade de renda e a de geração de emprego formal, que são momentos do mesmo processo. Mas para que alcancemos reduções sustentáveis e continuadas da desigualdade, é preciso desmontar o antigo regime de políticas sociais relativamente pouco focado – representado pelo salário mínimo – e enfatizar um novo regime de políticas sociais, representado por upgrades no Bolsa-Família e por uma política agressiva em prol da educação de qualidade.

Podemos afirmar, portanto, de maneira sintética, que esses dois fenômenos sociais e econômicos – a redução da pobreza e da desigualdade de renda – constituem os alicerces de um amplo processo de ascensão social que envolveu milhões de pessoas. Na sequência desse ESTUDO pretendemos, mesmo que de maneira panorâmica, tratar desse processo.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB), que versa apenas sobre a renda per capita, é uma interpretação realizada em longo prazo sobre três dimensões básicas do desenvolvimento humano: a renda, a educação e a saúde. Nesse interim, o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), reconhecido pela ONU, procura aumentar a conscientização sobre o IDH em todo o mundo – apresentando dados e análises relevantes à agenda global e abordando questões e políticas públicas que dê preferência ao indivíduo. O Programa para as Nações Unidas Desenvolvidas (PNUD) divulga, anualmente, um RDH Global, além de centenas de RDHs nacionais – incluindo, claro, os do Brasil. Até hoje, o PNUD Brasil já publicou três Relatórios e dois Atlas de Desenvolvimento Humano Nacionais.

Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013, nas últimas duas décadas, o Brasil aumentou 47,5% o seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), passando de 0,493, em 1991, – considerado muito baixo – para 0,727, em 2010, o que representa alto desenvolvimento humano.

Já em 1991, 85,5% das cidades brasileiras possuíam um IDHM considerado muito baixo. Em 2010, o percentual passou para 0,6% dos municípios. De acordo com a pesquisa, em 2010, o índice de municípios com IDHM considerado alto e médio foi 74%, sendo que em 1991, não havia nenhuma cidade brasileira com IDHM alto e 0,8% mostrava índice apenas médio. Pela escala da pesquisa, é tido muito baixo o IDHM entre 0 e 0,49, baixo entre 0,5 e 0,59; médio de 0,6 e 0,69, alto 0,7 e 0,79 e muito alto entre 0,8 e 1,0.

O IDHM é o fruto da análise de mais de 180 indicadores socioeconômicos dos censos do IBGE de 1991, 2000 e 2010. O estudo é segmentado em três dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável [longevidade], ter acesso a conhecimento [educação] e ter um padrão de vida que garanta as necessidades

básicas [renda]. O índice varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e a Fundação João Pinheiro, o Brasil conseguiu diminuir as desigualdades, sobretudo, pelo crescimento acentuado dos municípios menos desenvolvidos das regiões Norte e Nordeste. Principal responsável pelo crescimento do índice absoluto brasileiro, o IDHM Longevidade acumulou alta de 23,2% entre 1991 e 2010. O índice ficou em 0,816, em 2010. Com o crescimento, a expectativa de vida do povo brasileiro aumentou 9,2 anos, passando de 64,7 anos, em 1991, para 73,9 ano, 2010.

O levantamento também mostrou que a renda per capita mensal do brasileiro cresceu R\$ 346 nas derradeiras duas décadas, tendo como base agosto de 2010. Entre 1991 e 2010, o IDHM Renda evoluiu 14,2%, contudo, 90% dos 5.565 municípios brasileiros aparecem na categoria de baixo e médio desenvolvimento nesse índice. Contudo, mesmo com tal crescimento, um município de São Caetano do Sul (SP), primeiro colocado no IDHM Renda, registrou renda per capita mensal de R\$ 2.043; e já o último colocado, Marajá do Sena (MA), apenas R\$ 96,25. O IDHM Educação, apesar registrar a menor contribuição para o IDHM absoluto do país, passou de 0,278, em 1991, para 0,637, em 2010. O crescimento foi impulsionado, segundo o atlas, pelo aumento de 156% no fluxo escolar da população jovem no período. O mapa, a seguir, extraído do Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil, retrata de maneira muito marcante as profundas transformações que o país vem sofrendo nos últimos anos.

MAPA 1: IDHM DO BRASIL - 1991, 2000 E 2010

www.atlasbrasil.org.br

UMA NOVA CLASSE MÉDIA?

Em agosto de 2008, foi publicado pelo Centro de Políticas Sociais do Instituto de Economia da Fundação Getúlio Vargas um estudo intitulado “A Nova Classe Média”²⁰, suscitando um debate acadêmico e na mídia sobre a natureza das transformações econômicas

²⁰ www.fgv.br/cps/classemedia. Acessado em: 20/05/2013

e sociais e desta ampla camada social que supostamente ascendera em função das mencionadas políticas governamentais.

A discussão que se coloca é sobre o critério para a definição das classes sociais e, nesta perspectiva, sobre a compreensão do processo de transformação social recente no Brasil. Haveria, de fato, uma “nova classe média” no Brasil? Numa perspectiva mais ampla, devemos perguntar até que ponto esta ascensão social de massa significaria, de fato, o acesso desta camada aos direitos fundamentais da cidadania e a consistência deste processo e de que forma esta ascensão modificaria a estrutura social no país.

No Brasil, o critério utilizado para verificar este potencial tem sido a aferição do acesso a bens duráveis, como TV, rádio, lava-roupa, geladeira, freezer, videocassete ou DVD, além do número de banheiros na casa, se possui ou não empregada doméstica e o nível de instrução do chefe de família. E a partir destes critérios se explicaria a massiva ascensão de brasileiros para classe C, ao mesmo tempo em que se explicaria, também, a baixa taxa de descenso de pessoas da classe C para as classes D e E.

De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAR/PR), cerca de 30 milhões de pessoas cujas famílias viviam com renda per capita abaixo de R\$ 250,00, correspondentes a 15% da população, teriam passado a viver com rendimentos maiores, deixando de pertencer às linhas de pobreza e extrema pobreza. Este novo segmento, com a emergência destes novos atores, chegaria a 54% da população brasileira em 2012, exigindo um olhar do Estado e de toda a sociedade para a nova configuração da classe média, sua realidade e suas necessidades em termos de políticas públicas.

Kerstenetzky e Uchoa (2013) afirmam que nove milhões de famílias, mais de trinta milhões de pessoas, ultrapassaram a linha de pobreza, equivalente a um quarto de salário mínimo entre 2003 e 2011. Frente aos dados, as autoras formulam as seguintes questões: do ponto de vista da estrutura social, para que condição e posição social teriam migrado essas pessoas? Estariam formando uma nova classe média? Elas consideram que a resposta não é simples e alertam para o consenso em torno da premissa de que a renda, por si mesma, não é critério suficiente para responder a essas questões e afirmam a necessidade da adoção de critérios sociológicos para esta definição.

Pesquisa realizada no mês de agosto de 2012 pelo Núcleo de Estudos e Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo em 148 áreas urbanas e rurais de 25 estados, envolvendo

3.307 entrevistas pessoais e domiciliares, apresentou os seguintes resultados quanto à renda familiar per capita dos brasileiros:

Fonte: Pesquisa Estratos Sociais Emergentes e Cultura Política. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. Agosto 2012.

Ricardo Paes de Barros considera três segmentos de classe baixa, três de classe média e dois de classe alta, levando em conta, ainda, a existência de pelo menos três alternativas para defini-las:

- observar como as famílias utilizam sua renda, buscando dividir a população por semelhanças como consumidores, baseando-se no comportamento.
- observar como a renda das famílias é gerada, buscando similaridade nas oportunidades.
- observar as famílias por suas perspectivas sobre o nível futuro de renda, privilegiando uma repartição baseada na homogeneidade de anseios, receios e expectativas para o futuro.

Partindo destes critérios, para o autor o que talvez mais diferencie a classe média emergente das demais classes e segmentos de classes seja a perspectiva do futuro. Enquanto

os pobres não veriam grandes chances de saírem da pobreza e os imediatamente acima da linha de pobreza temeriam voltar a serem pobres, os que alcançaram nível de renda bem acima da linha de pobreza se sentiriam seguros de não voltarem a ser pobres, buscando formas de ascensão social, investindo em sua qualificação profissional e na educação dos filhos.

Os cientistas políticos Amaury de Souza e Bolívar Lamounier (2010) corroboram de certa forma esta conclusão, afirmando que, enquanto os integrantes da classe média tradicional apenas almejavam reproduzir o *status* dos pais, num universo mais ou menos estático, os da "nova" classe média teriam a ambição de "subir na vida", o que remete ao desejo de se qualificar mais, para gerar renda suficiente para a sustentação desta ambição.

No Brasil a classe C compreende a faixa de renda de R\$ 1.064 a R\$ 4.561 mensais. Para o sociólogo Rudá Ricci, esta seria a classe central (ou classe média) e teria subido de 42% para 52% da população. Entretanto, os critérios internacionais situam a classe média na faixa de renda entre US\$ 300 e US\$ 6 mil. Considerando, porém, que o limite superior da classe C brasileira está dentro desta faixa, não apenas Rudá, como outros analistas, passaram a considerá-la como uma nova classe média. Críticos desta conclusão, como (POMAR, W, 2013) alertam para que, nesta qualificação, não se levou em conta a diferença entre *renda nominal e renda real*, que depende do custo de vida de cada país.

Josué Medeiros (2013), pesquisador do IESP/UERJ, aponta as diversas correntes de pensamento envolvidas nesta discussão. Em primeiro lugar, localiza uma corrente que utiliza a variável renda como único critério de aferição da classe média. De acordo com ele, os cortes de rendimento utilizados seriam "demasiadamente largos", permitindo aos que defendem esta classificação, como Marcelo Neri, pesquisador da Fundação Getúlio Vargas e atual presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), "comemorar a construção de uma sociedade de classe média",

Uma segunda corrente de pensamento, na qual Medeiros inclui Rudá Ricci e o sociólogo Francisco de Oliveira, fazem uma leitura essencialmente política do processo, na qual reconhecem a formação de novos estratos de classe média urbana, porém tuteladas pelo populismo petista (liderado pelo ex-presidente Lula), atualização do populismo tradicional de esquerda preexistente ao golpe militar de 1964.

Medeiros localiza uma terceira vertente desta discussão, para ele personificada, por exemplo, pelo também sociólogo Ricardo Antunes que, partindo de uma atualização do

marxismo clássico, por vezes ortodoxo, tenderia a não levar em contas as transformações recentes do capitalismo, encarando toda e qualquer mudança do processo como reestruturação neoliberal, muitas vezes pregando a manutenção do padrão industrial fordista.

Finalmente, uma quarta forma de analisar a questão, é representada por intelectuais como o cientista político André Singer e pelo economista Márcio Pochmann, que busca entender a classe social como um processo, e não como coisa dada. Estes analistas consideram o contexto da dinâmica da sociedade, que estabelece conflitos de interesses ou alianças entre as diversas classes e buscam compreender como se dão os processos de hegemonia que estabelecem dominações de classe, que podem, por sua vez, ser alteradas pela ação política.

Citando Thompson, Josué Medeiros, entende que esta forma de entender as classes busca olhar *“a história como história – homens situados em contextos reais (que eles não escolheram) e confrontados perante forças incontornáveis com uma urgência esmagadora de relações e deveres,”* e *“dispondo, apenas, de uma oportunidade restrita para inserir sua própria ação – e não como um texto para fanfarronices do tipo assim deveria ter sido”*. (Thompson, 2001, p.140). Ou seja, apenas o lugar que ocupa na produção não define uma classe social, se não estiverem envolvidos valores, cultura política, experiência de lutas. Para Medeiros, é preciso considerar que duas décadas de estagnação econômica, reestruturação produtiva e privatização do Estado deixaram um legado de redução substancial do tamanho do operariado das indústrias e da classe média e que a fatia dos mais pobres e miseráveis, sem acesso ao mercado de trabalho ou com relações de trabalho precárias e sazonais aumentou.

NOVA CONFIGURAÇÃO DAS CLASSES NO BRASIL

Este estudo partilha da posição dos que consideram que, sob a hegemonia das políticas neoliberais, nos anos 1990 se estabeleceu uma nova configuração de classes sociais. Neste contexto de desemprego estrutural e privatizações, o sindicalismo tornou-se mais fraco, menos politizado, mais economicista. A combinação entre recessão e diminuição do Estado produziram uma classe média menos solidária. O discurso da ética aparece como solução para seus problemas, como se a corrupção do Estado fosse a causa do seu empobrecimento. Agravaram-se também os problemas urbanos, como a violência, o tráfico de drogas e

ampliaram-se os espaços para novas formas de “solidariedade coletiva”, como as igrejas evangélicas.

Ainda de acordo com Josué Medeiros, aquele período foi uma década de resistência para as classes subalternas, de defesa de direitos e posições conquistadas, marcada mais por derrotas que por vitórias; e talvez a maior derrota tenha sido a aceitação da lógica neoliberal por frações expressivas dessas classes, como ficou claro no fortalecimento do sindicalismo de resultados e do individualismo de classe média.

Deste ponto de vista, como parecem defender Pochmann e Singer, não haveria no Brasil o nascimento de uma “nova classe média”, mas o crescimento da classe trabalhadora, por meio do alargamento do mercado de trabalho formal, que teria permitido a incorporação de parcelas significativas dos mais pobres, até então alijados do mundo do trabalho ou absorvidos de forma sazonal e precária.

Marcelo Neri, sucessor de Márcio Pochmann na Presidência do IPEA, sustenta que houve o surgimento de uma nova classe média como um processo complexo, que as estruturas sociais brasileiras já não seriam as mesmas e que a maior ascensão social no processo de emergência desta nova classe C seria das mulheres, dos negros, dos nordestinos e das pessoas que vivem nas periferias e no campo. (NERI, 2012) Na sua análise, Neri aponta um potencial de crescimento desta camada em ascensão, possibilitando que parte dela possa ir além, chegando às classes B e A. Enquanto classe C, ou nova classe média, este contingente populacional, nas suas estimativas, poderia chegar a 74% da população brasileira até 2014.

Moreira Franco e Ricardo Paes de Barros afirmam que o ponto de partida de uma família para o ingresso na classe média se dá quando sua renda per capita alcança R\$ 291, enquanto que seu ingresso nas classes mais altas ocorrerá no momento em que esta renda venha a alcançar R\$ 1.019. Para eles, o segmento chamado de baixa classe média reuniria as famílias com renda *per capita* entre R\$ 291,00 e R\$ 441,00 (18% da população brasileira), o segmento intermediário reuniria as famílias com renda per capita entre R\$ 441,00 e R\$ 641,00 (19% da população) e o terceiro segmento, chamado de alta classe média somaria as famílias com renda per capita entre R\$ 641,00 e R\$ 1.019,00, correspondendo a 17% da população brasileira. A classe média, portanto, reuniria 54% da população brasileira, enquanto a classe baixa corresponderia a 26% e a classe alta a 20%.²¹

²¹ MOREIRA FRANCO e PAES DE BARROS, Ricardo. “O que define a classe média”, *Valor*, 09 de julho de 2012.

Para Márcio Pochmann (2012), ex-presidente do IPEA, a definição de uma classe social envolve aspectos mais complexos que o critério de renda, isoladamente. Mesmo restringindo-se ao critério renda, ele questiona se o nível de renda dos trabalhadores que ascenderam socialmente nos últimos anos poderia colocá-los como integrantes de uma nova classe média. Para tanto, realiza um estudo detalhado sobre os 21 milhões de empregos gerados entre 2000 e 2010, para demonstrar que mais de 19 milhões (95%), referem-se a postos de trabalho cujos salários eram inferiores a 1,5 salário mínimo. Seu estudo mostra também que, se somarmos a faixa da população com renda não declarada com aquela que declara renda mensal de até 1,5 salário mínimo (dados do IBGE, 2009), teremos uma faixa de 58,8% dos trabalhadores enquadrados na faixa E de renda do IBGE; somados aos que se encontram na faixa de renda de até 3 salários mínimos, teremos 83% da população brasileira com rendimentos inferiores ao que caracteriza a classe C, em termos de renda.

Para ele, uma renda de R\$ 291 per capita constitui-se em um piso que não pode classificar as pessoas como pertencentes à classe média. Ele agrega outros elementos que vão além do critério renda, mostrando que, no que toca ao número de empregados domésticos, um dos critérios para definir o poder de consumo da classe média, apenas 12% das famílias brasileiras (cerca de 6 milhões de famílias, englobando 24 milhões de pessoas) teriam condições de renda para contratá-los. Por este critério, este seria o tamanho da classe média brasileira. Outro dado interessante é que, no Brasil, apenas cerca de 600 mil famílias, ou cerca de 2,4 milhões de pessoas, teriam, pelo critério de renda, condições de empregar mais de 20 pessoas, o que mostra a grande desigualdade social que persiste, apesar dos avanços alcançados.

NOVA CLASSE OU RENOVAÇÃO DA BASE DA PIRÂMIDE SOCIAL?

Marcio Pochmann não nega o processo de transformações, mas diferentemente de outros autores, denomina-o de renovação na base da pirâmide social. E constata que as mudanças sociais recentes no Brasil apresentam características distintas das verificadas nas últimas cinco décadas. *“Percebe-se que o Brasil tem conseguido combinar no período recente a maior ampliação da renda per capita com a redução do grau de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho.”* No mais, *“Além disso, verifica-se a recuperação da participação do rendimento do trabalho na renda nacional, acompanhado pela melhora*

generalizada da situação do exercício do trabalho, com diminuição do desemprego e crescimento do emprego formal.” (POCHMANN, 2012, pag. 16).

Este autor destaca a importância da participação do rendimento do trabalho na renda nacional, que aumentou 14,8% entre 2004 e 2010, enquanto que o grau de desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho reduziu-se em 10,7%. Destaca ainda o aprofundamento de um processo que vem se intensificando desde a década de 1980, que é a maior expansão relativa do setor terciário em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), enquanto se reduz a participação relativa do setor terciário. Durante a década de 2000, o setor terciário gerou 2,3 vezes mais empregos que o setor secundário, quando na década de 1970 gerava cerca de 30% dos empregos. No setor primário, a diminuição de empregos chega a ser de nove vezes em relação à situação da década de 1970.

Hoje, de acordo com a pesquisa Estratos Sociais Emergentes e Cultura Política, realizada pela Fundação Perseu Abramo em agosto de 2012, 53% dos brasileiros trabalham no setor de serviços, 25% no comércio, 14% na indústria e 7% na agricultura/pecuária.

POCHMAN também se debruça sobre a composição salarial dos empregos gerados, constatando que na década de 2000, nos segmentos de trabalhadores ocupados sem remuneração e com rendimentos acima de três salários mínimos mensais, o nível de emprego reduziu-se em 400 mil postos de trabalho ao ano, enquanto que, na faixa de rendimentos médios de 1,5 a 3 salários mínimos houve a geração anual de 616 mil postos de trabalho, fazendo a balança pender mais para as ocupações na base da pirâmide social, sobretudo no setor terciário, na construção civil e na indústria extrativa. Isto favoreceu que uma parcela considerável da força de trabalho pudesse superar a condição de pobreza, transitando para o nível inferior da estrutura ocupacional de baixa remuneração. Se já não é pobre, diz Pochmann, tampouco pode ser considerada de classe média.

O economista analisa a expansão dos micro e pequenos negócios e o também o crescimento do nível de emprego no Brasil entre 1989 e 2009, constatando que no universo de empreendimentos formais registrados no país, em 1989 95% das do 1,4 milhão de empresas brasileiras tinham menos de 49 empregados, sendo que, em 2009, 97% das 3,2 milhões de empresas possuíam até 49 empregados. Registra ainda que, do acréscimo de 1,8 milhão de empresas constituídas e registradas formalmente, todas pertencem ao segmento de micro e pequenos empreendimentos. Registra ainda que a maior variação ocorreu na região norte e a menor, na região sudeste. Em 1989, as micros e pequenas empresas empregavam 6,9 milhões

de pessoas, representando 28,3% do total de empregos formais. Em 2009, empregavam 15,3 milhões, representando 37,2% do total.

Nestas duas décadas, o Brasil gerou 16,7 milhões de novos empregos formais, passando de 24,5 milhões para 41,2 milhões de assalariados entre 1989 e 2009. Deste montante, as pequenas e micro empresas geraram 8,4 milhões de empregos, ou seja, 50,3% do total de postos de trabalho assalariados com carteira assinada no país.

Também o trabalho autônomo tem grande importância relativa no contexto do mercado de trabalho no Brasil. Este tipo de ocupação evoluiu de 7,2 milhões de pessoas em 1970 para 22,9 milhões em 2009, de acordo com a pesquisa de Márcio Pochmann.

Jessé de Souza (2012) rejeita, simultaneamente, o economicismo liberal e a visão da esquerda marxista “enrijecida”, considerando que ambos os lados percebem a realidade das classes sociais apenas “economicamente”. No primeiro caso, diz ele, como produto da “renda” diferencial dos indivíduos e, no segundo caso, como “seu lugar na produção”. Ele diz que a maior cegueira, em ambos os casos, é não perceber o mais importante, que é a transferência dos valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo. Não basta aos filhos das classes mais abastadas herdar os bens materiais. Eles só terão a mesma vida privilegiada se também herdarem deles o estilo de vida, o conhecimento, a “naturalidade” para se comportar em reuniões sociais, um certo capital cultural que os diferencie do “rico bronco”. A classe média, escreve ele, se reproduz pela transmissão afetiva, invisível, imperceptível porque cotidiana e dentro do universo privado da casa, das condições que irão permitir aos filhos desta classe competir, com chances de sucesso, na aquisição e reprodução do capital cultural.

Para Jessé Souza, é necessário compreender que existem classes positivamente privilegiadas e classes negativamente privilegiadas e que os “capitais impessoais”, que constituem toda a hierarquia social e permitem a reprodução da sociedade moderna, o capital cultural e o capital econômico são também diferencialmente apropriados. O capital cultural é fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto do Estado moderno, pois incorpora o conhecimento técnico e escolar. Desta forma, as classes médias modernas são uma das classes dominantes da sociedade moderna, tendo em vista que são constituídas historicamente pela apropriação diferencial deste capital cultural, enquanto que a classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte, pela herança de sangue, de capital econômico, mesmo considerando a presença de uma cota de capital cultural.

CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS

Renato Meirelles (2012), fundador e diretor-presidente do Instituto Data Popular, afirma que a evolução econômica da (verdadeira, em suas palavras) classe média brasileira ocorreu mais rapidamente do que nos níveis educacionais. Assim, os integrantes deste segmento social teriam aumento de renda sem, contudo, abandonar os valores de sua classe de origem, incorporando, por outro lado, hábitos e atitudes da nova classe. Para ele, essas pessoas não aceitam ser coadjuvantes de suas escolhas. Elas querem dirigir sua própria vida, como sempre fizeram na sua condição anterior, de luta pela sobrevivência.

Meirelles analisa o comportamento deste novo estrato social a partir de três variáveis: a mulher, o jovem e o negro. No caso da mulher na faixa dos trinta anos, Meirelles afirma que a nova posição que passa a ocupar no mercado de trabalho, seu nível de renda, a conquista da escolaridade em nível superior e seu papel na composição da renda familiar, faz com que ela ganhe mais poder social e conquiste ainda mais espaços no mercado de trabalho. Este conjunto de mudanças faz com que ela mude também seus hábitos de consumo, passando a adquirir produtos de beleza e supérfluos que a situação anterior, de seus pais e dela própria, não permitiam adquirir. Na outra ponta, profissões ocupada por mulheres mais velhas – como as de empregada doméstica – também obtém ganhos, uma vez que as mulheres mais jovens buscam ocupações mais qualificadas. Ou seja, o mesmo trabalho passa a render mais, enquanto, no caso das mulheres mais jovens, o maior rendimento provem de mais qualificação, emprego formal e plano de carreira.

No caso dos jovens, essa pesquisa revela que a maior escolaridade e os níveis de renda mais elevados em relação aos atingidos por seus pais, fazem com que se tornem os verdadeiros formadores de opinião da classe média brasileira. Pela sua condição, abriram as portas de vizinhos, amigos, familiares para as novas tecnologias (computadores, celulares, internet). São eles que pesquisam para suas mães os melhores preços e locais de compra e tecnologias para a aquisição de eletrodomésticos, por exemplo. Estão conectados às redes sociais e serão, segundo Meirelles, “*elementos-chave na discussão sobre governo eletrônico, qualidade de ensino ou, ainda, modelos de democracia participativa.*” Devemos lembrar que o estudo da SAE/PR foi realizado bem antes da onda de manifestações de junho de 2013 e, assim, as palavras de Renato Meirelles, hoje, soam um tanto proféticas.

Finalmente, a pesquisa de Meirelles aborda o negro como um elemento importante para a compreensão da ascensão do que denomina a “verdadeira” classe média brasileira. Para ele, é praticamente impossível falar da população emergente sem falar da importância do negro, que se configura hoje como maioria absoluta da população brasileira. Os negros de classe média, diz ele, tem orgulho de sua cor e, assim, exigem uma comunicação que dialogue com sua etnia e um Estado que seja parceiro na melhora de sua qualidade de vida.

Assim, conclui Renato Meirelles, diferentemente das estratégias de combate à pobreza que oferece benefícios para que o cidadão possa melhorar de vida, desde que siga as instruções do Estado, o amparo do poder público à classe média passa por saber ouvir o que este segmento tem a dizer e a reivindicar. Para ele, mais do que política social, o fortalecimento da classe média é uma questão de política econômica.

Kerstenetzky e Uchoa (2013) examinaram a base de dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF/IBGE) de 2008/2009, segundo elas uma base de dados pouco explorada, para procurar entender o processo de ascensão social que ocorre no Brasil e responder à indagação sobre a formação de uma nova classe média no nosso país. Os resultados de seu estudo, dizem, não corroboram as visões otimistas sobre o fenômeno. As autoras apontam como uma de suas principais conclusões, a preocupante escassez de “oportunidades de realização abertas para os filhos dessas famílias menos empobrecidas.”

Estas autoras adotam como ponto de partida de seu estudo a premissa de que a nova chamada nova classe média está em situação, em termos de renda familiar, na faixa que vai de R\$ 1.315,00 a R\$ 5.672,00.

De início, chamam a atenção para uma característica da classe média brasileira, que é a utilização de determinados serviços privados (como educação e saúde), tendo em vista a precariedade da oferta de serviços públicos no país. Agregando a esta premissa outras variáveis sociológicas, chegaram a uma definição do perfil da típica classe média brasileira como aquela que possui casa própria de padrão elevado, cujos chefes tem acesso a crédito e possuem formação universitária e planos privados de saúde e cujos filhos em idade escolar frequentam escolas particulares.

O estudo de Kerstenetzky e Uchoa (2013) mostra que a assim chamada “nova classe média” ocupa 55% dos domicílios brasileiros, chefiados predominantemente por homens brancos, correspondendo a 31,5 milhões de domicílios, onde vivem 38 milhões de crianças e jovens. Na medida em que a observação avança para os níveis de renda mais elevados,

intensifica-se a presença de famílias chefiadas por homens brancos e reduz-se a presença de crianças e jovens.

Os resultados deste estudo, baseado nos perfis adotados para a identificação das classes sociais no Brasil, provocam reflexão. Assim, constatou-se que apenas 26% dos domicílios pesquisados possuem pelo menos dois banheiros. 31,7% dos chefes de famílias possuem cartão de crédito. Somente 17,1% possuem cheque especial. 28,7% possuem plano de saúde. 7,8% dos chefes possuem curso superior. 82% das crianças e jovens estão na rede escolar pública.

Quando estratificam os resultados por faixas de renda (R\$ 1.315,00 – R\$ 2.768,00; R\$ 2.768,00 – R\$ 4.220,00; R\$ 4.220,00 – 5.678,00), observam-se grandes diferenças. Por exemplo: se, no cômputo geral, 26% possuem dois banheiros, na primeira faixa de renda este percentual cai para 15% e, na última faixa, sobe para mais de 45%. Na faixa inferior, apenas 10% possuem cheque especial e 27% possuem cartão de crédito, mas esses índices sobem para 36% e 54%, respectivamente. A formação em nível superior é, baixa, não ultrapassando 17% mesmo na faixa de renda superior. O acesso a planos de saúde oscila de menos de 20% em média na faixa inicial para 52% na faixa mais elevada de renda. Quanto à educação, na faixa inicial apenas 11% das crianças e jovens frequentam escolas particulares, percentual que chega a 36% no estrato superior de renda, evidenciando que a grande maioria frequenta escolas públicas.

A seguir, temos a tabela 3 do estudo, contendo aquilo que as pesquisadoras consideram como “o perfil inesperado dos domicílios e dos chefes de domicílio da nova classe média”.

VARIÁVEIS	R\$ 1.315,00 ATÉ R\$ 5.672,00		R\$ 1.315,00 ATÉ R\$ 2.768,00		R\$ 2.768,00 ATÉ R\$ 4.220,00		R\$ 4.220,00 ATÉ R\$ 5.672,00	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Pelo menos 3 moradores por dormitório	5,3	16,9	3,6	19,3	1,2	14,2	0,5	11,4
1 banheiro	23,6	75,1	15,6	82,5	5,8	68,8	2,2	54,5
Sem banheiro	0,39	1,2	0,35	1,8	0,04	0,5	0,00	0,1
Não tem cartão de crédito	20,1	64,9	13,5	72,8	4,7	56,8	1,9	45,9
Não tem cheque especial	25,7	82,9	16,8	90,5	6,3	75,4	2,6	63,6
Não tem plano de saúde	22,4	71,3	15,3	80,8	5,1	62,0	2,0	47,4
<i>Características do chefe do domicílio</i>								
Anal fabetos	3,2	10,2	2,6	13,6	0,5	5,8	0,1	3,3
Antigo primário*	7,7	24,5	5,0	26,3	2,0	23,4	0,8	18,2
Antigo ginásio*	2,0	6,3	1,2	6,1	0,5	6,5	0,3	6,6
Ensino fundamental*	6,5	20,7	4,5	23,9	1,5	17,5	0,5	13

Fonte: elaboração própria a partir de dados da POF 2008-2009/IBGE

* Curso mais elevado que frequentou

** Em milhões

Com base nos dados coletados, as autoras concluem que o perfil da assim chamada “nova classe média” não exhibe a maior parte dos critérios distintivos da classe média. Consideraram surpreendente que na “nova classe média” existam domicílios sem sequer um banheiro e que uma parte considerável dos chefes de família tenha cursado apenas o ensino fundamental e que muitos sejam analfabetos. Assim, reafirmam, a renda é uma aproximação inadequada para o estudo deste estrato social, que se caracteriza por uma preocupante forte desigualdade nos padrões de vida e oportunidades.

Por outro lado, e de certa forma contraditoriamente, o estudo da SAE/PR traz alguns dados que merecem atenção, entre eles a o que diz respeito à percepção da importância da educação para o desenvolvimento do país e para a melhora de sua própria qualidade de vida. De acordo com a pesquisa, 58% das pessoas das classes baixa e média acreditam que a renda

de uma pessoa será tanto maior quanto maior for a sua escolaridade, enquanto que este percentual sobe para 64% na classe alta. Da mesma forma, quando se diz que a baixa qualidade do ensino vai prejudicar o país, pouco mais de 58% da classe baixa e 62% da classe média concordam com a afirmação, percentual que sobe para quase 73% na classe alta.

Ainda no que toca à educação, quase 40% da classe baixa atribui aos próprios estudantes o mau desempenho na escola, percentual que cai para pouco menos de 35% na classe média e para pouco mais de 30% na classe alta. Por outro lado, quando se pergunta sobre os problemas da escola pública, quase 56% da classe alta atribui à baixa participação dos pais como uma de suas causas, percentual que cai para menos de 48% na classe média e pouco mais de 44% na classe baixa. Entretanto, quando perguntados se a participação dos pais seria muito importante para o desempenho escolar de seus filhos, os percentuais de respostas afirmativas foram semelhantes, entre 80% e 82%.

O estudo também identificou que a ascensão social provoca mudanças de comportamento nas camadas que chegam à classe média. Assim, há uma demanda crescente por serviços privados com o aumento no nível de renda. A classe média utiliza os serviços privados em maior intensidade que a classe baixa, porém, em menor intensidade em comparação à classe alta. A porcentagem de estudantes da classe média em instituições privadas (14%) é quatro vezes maior que a correspondente porcentagem na classe baixa (3%) e quatro vezes menor que a correspondente porcentagem na classe alta (59%). No caso da saúde, a porcentagem de pessoas com plano de saúde particular na classe média (24%) é 4,5 vezes à correspondente porcentagem na classe baixa (5%), na classe alta essa porcentagem (65%) é apenas 2,7 vezes a correspondente porcentagem na classe média. No caso da saúde, a classe média se assemelha muito mais à classe alta do que à classe baixa.

Na análise de Jessé de Souza, o processo de modernização brasileiro criou uma classe de indivíduos desprovidos tanto de capital econômico, quanto de capital cultural, mas, principalmente, desprovidos das condições sociais, morais e culturais necessárias àquela apropriação. A esta camada o autor chamara de “*ralé*”, objetivando chamar a atenção para a existência de uma classe cujo abandono social e político é consentido por toda a sociedade. trata-se dos “descartáveis”, uma camada de pessoas extremamente vulneráveis, abandonadas à própria sorte, que não são considerados nas formulações de políticas públicas de segurança, educação, saúde e outras.

Como resultado das transformações recentes do país, Jessé detecta o surgimento de uma nova classe, situada entre a “*ralê*” (como provocativamente denominara) e as classes média e alta. Ela é uma classe incluída no sistema econômico como produtora de bens e serviços valorizados, ou como nova consumidora de bens e serviços que antes eram privilégios das classes média e alta. Entretanto, alerta o autor, “*como as classes sociais não podem ser definidas apenas pela renda e pelo padrão de consumo, mas antes e acima de tudo, por um estilo de vida e uma visão de mundo ‘prática’*” e “*que se torna corpo e mero reflexo, mera disposição para o comportamento, que é em grande medida pré-reflexivo ou ‘inconsciente’, temos que estudá-la empírica e teoricamente para definir seu lugar preciso.*” (SOUZA, 2012, p.26).

OS “BATALHADORES” E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO

Jessé de Souza realizou pesquisa teórica e empírica com trabalhadores do telemarketing, da feira de Caruaru, do mercado “Ver o peso de Belém” e com trabalhadores rurais. A partir dos dados conclui que a formulação da existência de uma “nova classe média” no Brasil busca, na realidade, encobrir as classes e seus conflitos. Na configuração da denominada “nova classe média”, que ele busca desmistificar classificando-a como “batalhadores” (incluindo trabalhadores assalariados e por conta própria), o valor mais importante seria o trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas, constituindo aquilo que ele denomina “ética do trabalho”.

Em função das transformações econômicas e estruturais do país, a renda média dessas famílias cresce a uma taxa anual de 4%, permitindo uma mudança muito grande em suas condições de vida, passando de uma situação na qual nada mais restava ao final do mês para qualquer tipo de investimento na melhoria de suas condições de vida e perspectivas de futuro, para uma nova situação, na qual é possível adquirir bens e, ainda, ter acesso à educação escolar, inclusive em nível superior, em muitos casos. Esta mudança, segundo Jessé de Souza, decorre do aumento do emprego, dos reajustes salariais e outras políticas governamentais.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo²² o autor diz que a vida dos “batalhadores” é marcada pela ausência dos privilégios de nascimento que caracterizam as

²²Folha de S. Paulo, Poder, 13/12/2011.

classes médias e altas, entre eles o mais importante, que é o tempo livre necessário para incorporar qualquer forma de conhecimento técnico, científico ou filosófico-literário. Assim, os batalhadores compensam a falta do capital cultural altamente valorizado das classes médias e do capital econômico das classes altas com extraordinário esforço pessoal, dupla jornada de trabalho e aceitação de todo tipo de superexploração da mão de obra, que é a condição de vida típica das classes trabalhadoras. Por isso, a hipótese de trabalho desenvolvida por ele nega e critica o conceito de "nova classe média".

No que toca as perspectivas de futuro das novas gerações da chamada “nova classe média”, o estudo das pesquisadoras Cátia Lessa Kerstenetzky e Christiane Uchoa, já citado Neste capítulo, focou sua atenção na faixa etária de zero a 29 anos. Partindo da premissa de que a educação é o fator que pode determinar perspectivas de sucesso na vida desses 38 milhões de crianças e jovens, concluíram que 67% frequentam a escola, públicas em sua grande maioria; 11% nunca frequentaram a escola 21% frequentaram, mas não frequentam mais. Neste último estrato, a maioria é de jovens entre 12 e 29 anos. A seguir reproduzo duas tabelas do estudo realizado com parte de seus resultados:

Tabela 4: Frequência à escola dos filhos das famílias da NCM, por faixa de renda - Brasil - 2008 e 2009

SEGMENTOS DE RENDA	REDE PARTICULAR		REDE PÚBLICA	
	Quant	%	Quant	%
R\$ 1.315,00 até R\$ 5.672,00	4,5	17,8	20,9	82,2
R\$ 1.315,00 até R\$ 2.768,00	1,8	11,4	13,7	88,6
R\$ 2.768,00 até R\$ 4.220,00	1,5	23,0	5,0	77,0
R\$ 4.220,00 até R\$ 5.672,00	1,3	36,0	2,3	64,0

Fonte: elaboração própria a partir de dados da POF 2008-2009/IBGE

Tabela 5: Faixas etárias dos filhos das famílias da NCM por curso que frequentam - Brasil - 2008 e 2009

FAIXA ETÁRIA	CURSO QUE FREQUENTA (%)							
	Educação infantil	Alfabetização crianças	Alfabetização adultos	Ensino Fundamental	EJA Fundamental	Ensino médio	EJA médio	Pelo menos superior
0 A 3 ANOS	20,5	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4 A 6 ANOS	51,1	7,0	0,0	23,6	0,0	0,0	0,0	0,0
7 A 15 ANOS	0,4	0,5	0,0	89,0	0,4	8,2	0,0	0,0
16 A 18 ANOS	0,0	0,0	0,1	14,8	1,7	53,0	1,4	3,8
19 A 29 ANOS	0,0	0,0	0,3	2,0	0,6	9,4	0,9	15,5

Fonte: elaboração própria a partir de dados da POF 2008-2009/IBGE

Com base nesses resultados e no aprofundamento da análise dos dados, as pesquisadoras concluem que são escassas as oportunidades para os filhos superarem as limitações dos pais. A maioria das crianças pequenas, adolescentes e jovens estão fora da escola (creches, ensino infantil, ensino fundamental e médio). A exceção, dizem elas, está na faixa dos sete aos quinze anos, porém, nas escolas públicas, que frequentam, o ensino é deficiente. A tendência é a evasão escolar no ensino médio e empregabilidade precária.

Assim, de acordo com Kerstenetzky e Uchoa (2013), os brasileiros abrigados sob a denominação de “nova classe média”, seja do ponto de vista das atuais condições de domicílio, seja quanto às perspectivas de futuro para seus filhos, estão ainda longe de corresponder à “promoção social” que lhes foi atribuída. A maioria deles, dizem as pesquisadoras, pode ser considerada pobre sob qualquer critério. Para elas, classificá-los na classe média é ignorar o fato ordinário de que a pobreza (assim como a riqueza) é um fenômeno multidimensional e que níveis de pobreza de renda são definidas muito frequentemente em função do orçamento público, e não das reais necessidades das famílias. Mais grave, alertam, pode importar na ilusão de que este é um problema social devidamente solucionado.

O SUBPROLETARIADO E O LULISMO

Para André Singer, cientista político e jornalista, ex-porta-voz da Presidência da República no Governo Lula, não se deve cair no equívoco de considerar a redução da pobreza monetária equivalente a uma transformação rápida da metade pobre do Brasil em classe média. Ele admite, para efeitos de raciocínio, embora alerte que seria necessário uma pesquisa específica, que estamos diante de um tipo de um duplo movimento: a passagem de indivíduos da classe E para a classe D e de indivíduos da classe D para a classe C. Mas ele destaca dois problemas neste tipo de constatação. O primeiro, de que a classe C, definida de acordo com critérios de renda, abarcaria um universo amplo demais, multiplicando-se mais de quatro vezes a renda máxima em relação à renda mínima dentro dela. Desta forma, uma distribuição de renda mais equânime deveria ampliara a classe B, de um lado, e a D, de outro, deixando a classe mais homogênea e menor. Alerta ainda que este espectro tão abrangente ocorre apenas na classe C, considerando-se o critério de classificação por renda.

É muito interessante, aqui, verificar a comparação que realiza a pesquisa da Fundação Perseu Abramo entre a composição das classes sociais no Brasil do ponto de vista do critério adotado pelo IBGE e a percepção que as próprias famílias tem de sua localização na escala social.

Fonte: Pesquisa Estratos Sociais Emergentes e Cultura Política. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. Agosto 2012.

Nota-se, no gráfico acima, que a população, nesta pesquisa, tende a ser mais cautelosa na avaliação de sua própria localização na escala social. Parcela significativa (19%) não consegue afirmar com precisão qual lugar ocupa em relação às classes sociais.

Por outro lado, diz André Singer, mesmo sob o critério de renda, a classe média consagrada historicamente no Brasil é aquela que Amaury de Souza e Bolívar Lamounier chamam de “classe média tradicional”, que “realizou suas conquistas no passado e hoje tem seus ganhos estabilizados”. Assim, embora se deva reconhecer a existência de uma “nova classe média emergente”, que deve fazer parte da classe C, ela não se equivale a esta classe, que também abarca outros estratos, de renda inferior.

Ainda de acordo com os resultados da pesquisa relatada por Souza e Lamounier, 16% dos brasileiros se veem como integrantes da “classe média baixa”, porém, outros 19% se enxergam como “classe trabalhadora”. Estes dois segmentos, somados, constituem o estrato intermediário da formação social brasileira, que corresponde à classe C. Singer assinala, então, que se uma parte majoritária desta classe C não se considera classe média, mesmo baixa, e sim como classe trabalhadora, seria inadequado chamá-la de “nova classe média”. Se há um processo pelo qual um número crescente de pessoas que está atingindo níveis de renda e consumo que os distancia da classe baixa, ou “pobres”, dever-se-ia supor que está se formando um “novo proletariado”, na denominação de Juarez Guimarães. Para tanto, lembra que a maior parte dos empregos gerados no governo Lula são de baixa remuneração, sendo provavelmente ocupados por proletários, e não por membros de uma classe média emergente.

Na sequência de seu trabalho, Singer relaciona os processos que ocorrem no Brasil (redução da pobreza e expansão do estrato intermediário de renda) à diminuição da desigualdade, mas observa que ela ocorre de forma mais lenta. De acordo com dados do IPEA, enquanto a taxa de pobreza absoluta teve uma redução de 36% entre 2003 e 2008, o índice de Gini reduziu-se 0,58% para 0,55%, representando uma queda de apenas 5% no período.

Por outro lado, diz André Singer (2012), citando estudos do IPEA, entre 2005 e 2007 a participação do trabalho na renda nacional começou a aumentar em detrimento do capital. Ela estava estagnada desde 1995, tendo chegado ao ponto mais baixo em 2004, com índice de 30,8%. Em 2007, alcançou 32,7%, apresentando tendência contínua de recuperação. Pochmann trabalha com índices diferentes, mas constata a mesma tendência. Entretanto, o

ritmo é muito lento em relação à redução da desigualdade e uma razão possível, diz Singer, é que possivelmente os ricos estejam ficando mais ricos. De acordo com a economista Leda Paulani, diz ele, 80% da dívida pública brasileira está nas mãos de cerca de 20 mil pessoas. Sozinhas, elas receberiam um valor cerca de dez maior do que os 11 milhões de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família na época.

De acordo com Singer, o subproletariado (fração de classe de onde surge esta nova classe trabalhadora) possui valores políticos que agregam o desejo de ascensão social via ação do Estado e ao mesmo tempo repudia qualquer desestabilização da ordem, configurando o que denominou de “conservadorismo popular”, por conta do qual o PT e Lula não teriam conseguido atingir esta vasta camada populacional antes da chegada ao poder. A partir da posse na Presidência da República, teria sido possível esta aproximação em função da ação governamental para a redução da desigualdade, combinada com moderação política do presidente e do PT.

O subproletariado – conceito elaborado por André Singer com base em estudos de Paul Singer nas décadas de 70 e 80 – seria constituída por aqueles trabalhadores que “oferecem a sua força de trabalho no mercado sem encontrar quem esteja disposto a adquiri-la por um preço que assegure sua reprodução em condições normais” (SINGER, PAULO, 1981) O subproletariado seria, portanto, caracterizado por Singer, como uma fração da classe trabalhadora com baixíssima remuneração e sem os direitos da seguridade social assegurados, o que significa, grosso modo, trabalhadores com carteira de trabalho assinada. As tabelas que apresentamos a seguir – da base de dados da PNAD do IBGE – parecem reforçar os argumentos de Singer, seja tanto em relação ao grande contingente de trabalhadores que estão fora da nossa ainda incipiente e tímida rede de proteção da seguridade social (trabalhadores sem carteira assinada e por conta própria), quanto na enorme parcela da população brasileira – 50% da população com mais de 10 anos de idade – que, no entanto, reúnem apenas 13,1% do total de rendimentos mensais, contra um total 41% do total de rendimentos dos 10% mais ricos e, no caso do 1% mais rico que reúne sozinho 12,1 da massa total de rendimentos mensais.

4 Trabalho

4.1 Pessoas em idade ativa

Tabela 4.1.9 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por Grandes Regiões e sexo, segundo a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal - 2009/2011

(continuação)

(continuação)

Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2011						
Total						
Números absolutos (1 000 pessoas)						
Total	93 493	7 393	23 727	40 298	14 749	7 327
Empregados e trabalhadores domésticos	63 592	4 206	13 777	30 214	10 072	5 323
Com carteira de trabalho assinada	38 271	1 793	6 116	20 419	6 887	3 057
Militares e estatutários	6 691	628	1 706	2 714	933	709
Outros sem carteira de trabalho assinada	18 630	1 785	5 955	7 081	2 252	1 557
Empregados	56 939	3 755	12 239	27 041	9 162	4 742
Com carteira de trabalho assinada	36 233	1 716	5 861	19 227	6 555	2 873
Militares e estatutários	6 691	628	1 706	2 714	933	709
Outros sem carteira de trabalho assinada	14 016	1 411	4 673	5 099	1 673	1 160
Trabalhadores domésticos	6 653	451	1 537	3 173	910	581
Com carteira de trabalho assinada	2 039	77	255	1 191	331	184
Sem carteira de trabalho assinada	4 614	374	1 282	1 982	579	397
Conta própria	19 665	2 040	5 908	7 371	2 887	1 460
Empregadores	3 176	184	603	1 442	664	282
Não remunerados	3 200	572	1 271	623	607	127
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	3 753	377	2 147	592	506	131
Trabalhadores na construção para o próprio uso	108	13	21	57	13	3
Números relativos (%)						
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Empregados e trabalhadores domésticos	68,0	56,9	58,1	75,0	68,3	72,7
Com carteira de trabalho assinada	40,9	24,3	25,8	50,7	46,7	41,7
Militares e estatutários	7,2	8,5	7,2	6,7	6,3	9,7
Outros sem carteira de trabalho assinada	19,9	24,1	25,1	17,6	15,3	21,3
Empregados	60,9	50,8	51,6	67,1	62,1	64,7
Com carteira de trabalho assinada	38,8	23,2	24,7	47,7	44,4	39,2
Militares e estatutários	7,2	8,5	7,2	6,7	6,3	9,7
Outros sem carteira de trabalho assinada	15,0	19,1	19,7	12,7	11,3	15,8
Trabalhadores domésticos	7,1	6,1	6,5	7,9	6,2	7,9
Com carteira de trabalho assinada	2,2	1,0	1,1	3,0	2,2	2,5
Sem carteira de trabalho assinada	4,9	5,1	5,4	4,9	3,9	5,4
Conta própria	21,0	27,6	24,9	18,3	19,6	19,9
Empregadores	3,4	2,5	2,5	3,6	4,5	3,9
Não remunerados	3,4	7,7	5,4	1,5	4,1	1,7
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	4,0	5,1	9,0	1,5	3,4	1,8
Trabalhadores na construção para o próprio uso	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0

7 Rendimento

7.1 Pessoas em idade ativa

Tabela 7.1.3 - Distribuição do rendimento mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, segundo as classes de percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade, em ordem crescente de rendimento - Brasil - 2004/2011

Classes de percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade, em ordem crescente de rendimento (%)	Distribuição do rendimento mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento (%)						
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Simples							
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Até 10	0,8	0,9	0,8	1,0	1,0	1,0	1,1
Mais de 10 a 20	2,5	2,6	2,5	2,8	2,9	2,8	3,3
Mais de 20 a 30	3,6	3,8	4,0	4,1	4,1	4,3	4,3
Mais de 30 a 40	3,8	3,8	4,0	4,1	4,1	4,3	4,4
Mais de 40 a 50	4,7	4,7	4,8	4,9	5,0	5,1	5,3
Mais de 50 a 60	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	6,5
Mais de 60 a 70	7,5	7,5	7,6	7,8	7,8	7,9	8,0
Mais de 70 a 80	10,1	10,1	10,0	10,0	10,2	10,1	10,2
Mais de 80 a 90	15,7	15,4	15,4	15,5	15,4	15,3	15,1
Mais de 90 a 100	45,5	45,3	44,9	43,9	43,4	43,0	41,9
Mais de 95 a 100	32,5	32,6	32,2	31,3	31,0	30,8	29,9
Mais de 99 a 100	13,1	13,3	13,1	12,7	12,5	12,6	12,1

Do ponto de vista das políticas do governo Lula, Singer destaca três fases. A primeira (2003-2005), foi marcada pela relativa continuidade das fórmulas econômicas neoliberais para manter o controle da economia – principalmente para evitar o descontrole inflacionário – e, de certa forma, atender às exigências do capital, sinalizando que não haveria radicalização. Tratou-se, portanto, mais do que uma opção de política econômica, pela contenção da despesa pública, elevação dos juros, cambio flutuante, virtual congelamento do salário mínimo, reforma previdenciária com redução de benefícios e outras medidas assemelhadas. Ao mesmo tempo, já naquele período, o governo tomava iniciativas em direção contrária, por meio de programas de transferência de renda (o Programa Bolsa Família foi lançado em setembro de 2003), crédito consignado por meio de convênio entre sindicatos e bancos e a política de valorização do salário mínimo que começou a ser implementada em maio de 2005.

Retomando a ideia da “questão meridional” de Gramsci, Singer chama a atenção para nossa “questão setentrional”. Na Itália dos tempos de Gramsci, o país era marcado por uma divisão entre o Norte Desenvolvido e o Sul (meridional) agrário, com uma economia baseada no latifúndio, cenário que produziu um arranjo político em torno da aliança entre a burguesia

industrial do norte e os latifundiários do sul. Esse arranjo impedia que o proletariado italiano fosse capaz de “dar uma expressão centralizada as suas aspirações e necessidades”. Para Singer uma aliança semelhante aconteceu no Brasil entre as elites conservadoras de regiões pobres – principalmente no Norte-Nordeste, do que decorre a “questão setentrional” – e as elites das regiões ricas do país – em especial, o Sul e o Sudeste. Essa aliança, assim como no caso italiano, criou sérios obstáculos a organização política das classes dominada.

É esse processo que Singer vai considerar como a base daquilo que ele denomina de “lulismo”²³. A partir das eleições de 2006 parte da antiga classe média vai se afastar de Lula e do PT – influenciada, principalmente, pelo chamado “escândalo do mensalão”. No Brasil, como vimos, temos o subproletariado enquanto um enorme contingente de pessoas que estão a margem do próprio processo de valorização do capital – aquém inclusive dos mecanismos tradicionais da luta de classe. (SINGER). Tendo como inspiração “O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte” de Marx, Singer defende a hipótese de que assim como os camponeses franceses não podiam serem representados, precisavam ser representados, o subproletariado

²³ Uma alternativa interpretativa ao lulismo seria a elaborada pelo filósofo, marcos nobre – o processo que ele caracteriza como “peemedebismo” – uma forma encontrada pelo sistema político de se blindar contra as forças sociais e ascensão social dos pobres e que teve início ainda durante a constituinte e perpassaria todos os governos até os dias de hoje: “o primeiro ensaio do “peemedebismo” se dá na constituinte. a transição brasileira foi um pacto de elites, um dos maiores apoiadores da ditadura se tornou o primeiro presidente civil. de repente, esse sistema político se vê diante de uma quantidade gigantesca de forças sociais organizadas. nunca houve tanta participação popular no Brasil quanto na constituinte. então, é criado um sistema de filtragem e barragem da pressão popular. como isso foi feito? as forças sociais eram muitas e diversas, não tinham uma unidade ou um partido que as representassem. Nesse contexto, o “centrão” da constituinte é fundamental. primeiro ele enfatiza a fragmentação dos movimentos, ao negociar individualmente com cada um, para impedir a formação de uma unidade. Depois ele diz: tudo bem, vamos aceitar todas essas demandas, mas todas vão precisar ser regulamentadas. assim, o sistema político retoma para si a efetivação da constituição. essa é a primeira figura do “peemedebismo”, embora sem a tecnologia de administração de interesses conflitantes que será desenvolvida nos anos 1990. O “condomínio peemedebista” está no poder há duas décadas. Não é à toa que todos os partidos no brasil querem ser o PMDB, e por isso são tão irrelevantes enquanto partidos. Na hora de defender os interesses para valer, o que se forma no congresso são bancadas suprapartidárias, como a ruralista, a religiosa”. Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/06/29/marcos-nobre-cria-um-sistema-politico-fechado-em-si-501610.asp> acessado em 30/06/2013. O peemedebismo significaria o fim de qualquer polarização no sistema político. Assim, como André Singer, acreditamos – em relação ao fim da polarização – que a posição defendida por Fábio Wanderlei Reis (2010, apud Singer,) é mais próxima do que significou o lulismo para a polarização do sistema político – não o fim da polarização, mas uma polarização de novo modo: “o lulismo, combinando simbolismo popular e empenho redistributivo, resultou em algo inédito nas disputas presidenciais, tendendo a caracterizar o processo eleitoral de maneira mais geral: a intensa correlação, que transpareceu com nitidez especial na eleição de 2006, entre o apoio eleitoral a um candidato ou outro e a posição socioeconômica dos eleitores — com as projeções regionais dessa correlação. Não é casual, naturalmente, que o tema da política social se tenha imposto de forma saliente na campanha daquele ano, e prometa continuar a ser um tema de decisiva relevância nas disputas futuras” (REIS, 2010, p.70). De todo o modo, os debates em relação ao lulismo e também ao peemedebismo, nos parece, ainda em aberto e, com certeza, continuará a desempenhar um papel de destaque no âmbito das nossas ciências sociais.

brasileiro encontrou em Lula e o seu governo sua instância de representação e, dessa forma, passas a fazer parte do jogo político propriamente dito.

Esse realinhamento político representa para Singer uma mudança fundamental nas preferências do eleitorado brasileiro e, nesse sentido, deve abrir um longo ciclo político que mantém elementos de contato com o ocorrido nos Estados Unidos com o governo de Franklin Delano Roosevelt. Esse período abriria a possibilidade de hegemonia de longo prazo – Singer, nesse ponto, trata o lulismo como um processo político similar Ao *New Deal* DE ROOSEVELT.

Vale a pena, neste ponto, observarmos o resultado da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, a respeito da avaliação que as famílias fazem de sua própria situação em termos de mobilidade social e qualidade de vida.

Fonte: Pesquisa Estratos Sociais Emergentes e Cultura Política. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. Agosto 2012.

A mesma pesquisa realizou uma verificação da ascensão social por estratos, a partir de questionamentos que levam em conta informações dos entrevistados sobre a composição da

renda familiar, considerando salários, benefícios, aposentadorias ou qualquer outra fonte e a avaliação que fazem de sua qualidade de vida atualmente, comparando-a com a situação de 8 ou 10 anos antes.

O resultado demonstrou que, nos estratos mais baixos, que representariam 27% das famílias brasileiras segundo declarações dos próprios entrevistados, 22% teria ascendido socialmente nos últimos 8 a 10 anos, contra 5% que não ascenderam. Nos estratos médios, dentre o percentual de 51% que representariam no total das famílias brasileiras, 42% teriam ascendido na escala social e 9% não. Mesmo nos altos estratos sociais houve a expressiva ascensão social de 11% de um total de 13% que ocupariam entre as famílias brasileiras.

André Singer destaca, entretanto, a propósito da discussão que fazemos aqui, a observação de Jessé de Souza (2010), segundo a qual a qualificação dos setores em ascensão social como nova classe média estaria a serviço de uma construção ideológica que visa integrar os setores ascendentes – graças ao que ele chama de “lulismo” – a esfera de influência do partido que encarnaria a “velha classe média”: o PSDB, por meio de um discurso que procura demonstrar que o surgimento desta “nova classe média” foi possível graças às políticas anteriormente implementadas, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Ruy Braga (2012) – apoiado em grande medida nos estudos de FRANCISCO de Oliveira²⁴ – faz outro tipo de análise. Para ele, a hegemonia lulista estabeleceu no Brasil e em outras partes do mundo, inclusive na Europa, um sistema de poder e governança que tem na incorporação de lideranças sindicais um mecanismo fundamental para manter o que ele denomina de “política do precariado”, que perpassa as relações de trabalho pelo menos desde o final da segunda guerra mundial. Na sua percepção, o lulismo representa uma “revolução passiva à brasileira” apoiada na unidade entre duas formas de consentimento popular: por um lado, o *consentimento passivo* das classes subalternas que, atraídas pelas políticas públicas redistributivas e pelos modestos ganhos salariais advindos do crescimento econômico, aderiram momentaneamente ao programa governista; por outro, o *consentimento ativo* das lideranças sindicais, seduzidas por posições no aparato estatal, além das incontáveis vantagens

²⁴ Principalmente OLIVEIRA, Francisco. Crítica à razão dualista/O ornitorrinco. São Paulo, Boitempo, 2003. Entre outros elementos analíticos, Francisco de Oliveira defende a tese de que o capitalismo brasileiro só consegue manter-se através de uma extração de mais-valia que iria além do que seria o mínimo normalmente necessário para a reprodução da força de trabalho.

materiais proporcionadas pelo controle dos fundos de pensão. O autor chama a atenção para que não se confunda informalidade com precarização.

O que nos parece fundamental destacar é que a polêmica em torno da interpretação das transformações que o país tem passado desde a última década pode – para efeitos meramente de exposição – ser dividida em torno de dois grandes eixos de interpretação – que no entanto possuem suas próprias nuances internas. Um primeiro eixo seria aquele que interpreta essas transformações de maneira positiva – mesmo que discordando profundamente desde os fundamentos metodológicos e epistemológicos com que elaboram seus estudos, até o alcance das transformações que estamos tratando aqui. Esse primeiro eixo inclui, entre outros, desde os estudos do IPEA e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – marcadamente ancorados em uma perspectiva relacionada em estratos de renda e não de uma teoria de classes sociais – passando pela abordagem weberiana de Jesse de Souza até chegarmos aos estudos marxistas de André Singer e Márcio Pochmann. Um segundo eixo é inaugurado por Francisco de Oliveira – com quem André Singer confessa estar debatendo explicitamente em “*Os Sentidos do Lulismo*” – e é integrado, entre outros, também por Ruy Braga e Ricardo Antunes. Nesse segundo eixo prevalece uma crítica ao governo Lula, caracterizando-o enquanto um arranjo político regressivo. André Singer elabora uma interpretação alternativa à de Francisco de Oliveira – porém, no mesmo campo de pensamento. Importante destacar que apesar da proximidade de seu pensamento com os integrantes do segundo eixo, nos parece ser possível afirmar que as conclusões de André Singer estão mais próximas daquelas que os autores do primeiro eixo chegaram em seus estudos – autores, como vimos, de orientações teóricas bem diversas das dele.

Esperamos termos deixado claro nossa filiação ao primeiro eixo interpretativo, notadamente as conclusões de André Singer em relação a importância do subproletariado enquanto âncora interpretativa do que o autor vai chamar de lulismo. Esclarecemos, igualmente, que reconhecemos a importância dos demais estudos do primeiro eixo para um melhor entendimento da atual conjuntura, como também mantemos um diálogo respeitoso com o pensamento do segundo eixo, suas preocupações e alertas em relação ao atual cenário econômico e social. Nossa intenção até aqui foi de passar em revista esse debate com objetivo de contextualizar nossa pesquisa e tentarmos contribuir para as possibilidades abertas a partir desse imenso processo de ascensão social em curso em nosso país. A partir dessa discussão iremos iniciar a próxima seção desse estudo.

O PROCESSO ECONÔMICO-SOCIAL BRASILEIRO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste ponto, podemos nos perguntar: de que forma todas essas transformações econômicas e sociais impactaram a cultura política dos trabalhadores e da população brasileira. É possível relacionar a ascensão de grande parte das parcelas mais pobres da população a uma situação de relativa melhora nas condições de vida com uma mudança significativa na forma de ver a realidade que a cerca e, portanto, de agir sobre ela? Sobretudo, no que nos interessa mais de pronto, há impactos relevantes de todo esse processo sobre a situação dos direitos humanos e, principalmente, sobre a forma como as pessoas veem e valoram os direitos humanos no Brasil?

Como nos lembra Benevides (2004), sofremos as trágicas consequências de um legado de séculos de escravidão, considerada como algo natural, assentada em uma questionável interpretação da doutrina cristã, que acreditava que a diversidade da criação divina seria justificativa das desigualdades humanas, pretexto de uma doutrina econômica em que a mão-de-obra escrava constituía seu principal fundamento. Esse triste e longo período da nossa história é um dos elementos que explica a permanência, até nossos dias, de condutas e mentalidades que tendem a considerar negativamente qualquer ação no sentido da defesa dos direitos humanos. Os negros e seus descendentes foram destituídos até mesmo de personalidade jurídica, uma vez que não eram concebidos como “pessoas”, mas sim como “propriedades – coisas”. Prevalecia a noção de que para ser considerada pessoa, portadora de direitos, era preciso preencher certas condições, dentre as quais, por exemplo, lugar de nascimento, cor da pele, sexo, relações sociais e de poder vigentes.

Esse amplo processo de ascensão social e econômica que tratamos aqui não aconteceu isento de resistências e conflitos sociais e políticos. Para Hermano Vianna esse processo ficou conhecido de maneira pejorativa como “orkutização” do país:

Quando as pessoas dizem que alguma coisa foi orkutizada, geralmente condenam o que ali aconteceu. O Orkut, lançado em 2004, teve como população pioneira parte de uma elite intelectual mundial. Em menos de um ano nos tornamos o país com maior número de perfis. O que ocorreu em seguida foi surpresa: as características socioeconômicas de seus usuários brasileiros foram se modificando: ricos-brancos-com-diplomas-universitários perderam a maioria; o espaço foi “invadido” por gente mais pobre, mais negra, de baixa escolaridade. O termo orkutização reclamava da

mudança. Os “pioneiros” lamentavam a perda do “ar exclusivo” daquele ciberespaço. No entanto, já era fato consumado: os pobres estavam ali para ficar. (VIANNA, 2012, p.48)²⁵

A metáfora de Vianna representa o incomodo de amplos setores da “elite” como a “invasão” de espaços outrora exclusivos e que reforçava o status de seus usuários – tais como aeroportos, universidades, shopping center, restaurantes etc. Pesquisa realizada pelo instituto Data Popular feita durante o primeiro trimestre de 2103, com 15 mil pessoas das classes A e B, em todo o Brasil, apontou que “55,3% dos entrevistados defendiam que deveriam existir produtos com versões para rico e para pobre; 48,4% afirmam que a qualidade dos serviços piorou com a recente ascensão social; 49,7% preferem ambientes frequentados por pessoas do mesmo nível social; 16,5% acreditam que pessoas mal vestidas deveriam ser barradas em certos lugares e 26% dizem que um metrô traria “gente indesejada” (ou “gente diferenciada”) para a região onde mora”.²⁶

A luta pelos direitos humanos deve fazer parte de nossa rotina e não apenas nos grandes momentos de celebração ou conclamação. Ela deve estar presente em cada momento no qual é negado a um cidadão ou cidadã uma prerrogativa constitucional ou a satisfação de uma necessidade elementar. Denominações pomposas para os avanços que já conseguimos alcançar podem funcionar, muitas vezes, como uma sinalização de que já estaríamos satisfeitos com nosso progresso e que já poderíamos voltar a nos acomodar. Ao contrário, os avanços alcançados apenas nos mostram o longo caminho que ainda precisamos percorrer.

A tese que iremos discutir aqui parte da seguinte proposição: o enfrentamento da questão dos direitos humanos (reconhecimento, defesa, garantias, promoção) está na base de qualquer solução duradoura e efetiva para o enorme déficit social, econômico e cultural que nosso país acumulou ao longo de tantos séculos. Um pressuposto fundamental que norteia este trabalho é nossa interpretação (na esteira dos diversos autores aqui comentados) sobre as mudanças profundas na sociedade brasileira ocorridas nos últimos anos. Ou seja, a convicção de que amplos setores que viviam na pobreza ou até mesmo na extrema pobreza, ou que estavam excluídos das condições mínimas da cidadania – ascenderam socialmente e

²⁵ VIANNA, Hermano *et alii*, “Orkutização do cotidiano brasileiro” em **Vozes da Classe Média, Secretaria de Assuntos Estratégicos**, Presidência da República, Brasil, 2012

²⁶ Disponível em <http://economia.ig.com.br/2012-09-12/dados-apontam-que-ascensao-da-classe-c-incomoda-consumidores-da-classe-ab.html>. Acessado em 15/07/2013.

melhoraram de vida. Mesmo que, em grande medida, essa inclusão tenha se dado apenas através da aquisição de bens de consumo

Como nos provoca positivamente Maria Victoria Benevides:

Num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao ceticismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter, como diria Paulo Freire, uma pedagogia da indignação – porém livre de ressentimentos, que só causam amargura estéril; há que se ter uma pedagogia da construção, do assombro e da admiração diante de tudo o que afirma a vida. (BENEVIDES, 2007, p.349)

A grande questão subsequente é, portanto, que país estamos construindo? Que país está surgindo desse imenso processo de ascensão social? Esse país tem como base uma sociedade mais justa, solidária, que respeita os direitos das minorias e que mantém sua capacidade de indignação com todo o tipo de injustiça? Em nossa opinião as respostas a essas questões ainda estão em aberto e é desse cenário que urge a necessidade de se construir uma nova hegemonia política alicerçada de maneira inegociável na prevalência dos direitos humanos – em sua integralidade e universalidade – e de uma democracia substantiva que trabalhe e coadune na perspectiva de uma cidadania ativa. *Nossa hipótese é que essa nova hegemonia depende da construção de uma educação de amplo alcance – que vá além dos seus espaços formais – notadamente comprometida com uma sociedade emancipada.*

A Educação em direitos humanos tem sido entendida enquanto uma educação voltada para a mudança, em que o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos e para a tolerância enquanto um valor ativo vinculado à solidariedade, levando a formação do cidadão participante e comprometido com a transformação daquelas práticas e condições sociais que impedem o efetivo respeito aos direitos humanos. Um cidadão pronto para exigir que não apenas os seus direitos sejam respeitados, mas que também reconheça e lute pelo respeito dos direitos dos outros²⁷ (BENEVIDES, 2001).

A educação em direitos humanos enquanto se pretende uma educação para mudança, para a emancipação, deve estar vinculada a práticas pedagógicas igualmente emancipatórias. no seu texto seminal “Uma ideia de Pesquisa Educacional” José Mário Pires Azanha (1992) afirma que, quando examinada a relação entre prática e teoria, nota-se , na maioria dos casos, que persiste uma tendência em fazer valer-se um dos extremos: a prática em detrimento da

²⁷ Utilizamos aqui, parte do estudo que realizamos em (VIVALDO, 2009)

teoria ou a teoria em detrimento da prática. Ora, salienta o autor, nesse último caso, ocorre na Educação num certo “abstracionismo pedagógico” que, grosso modo, acaba por almejar (erroneamente) um “encaixe” da teoria sobre a prática e a separação desses elementos, parte e todo, eliminaria o próprio conhecimento. Para Azanha, a abstração pedagógica tem um sentido negativo, de separar dos objetos aspectos que não são separáveis.

Diante da enorme polissemia existente na expressão educação em direitos humanos, Vera Candau defende a necessidade de contextualizarmos o debate a fim de que se explicita, com clareza, qual seu sentido e pretensões a serem alcançadas. No caso do continente latino-americano, é necessário entendê-lo inserido num novo marco político, econômico, social e cultural marcado pela transição modernidade/pós-modernidade assim como pela insurgência de regimes democráticos recentes. Trata-se do que denomina uma democracia de “baixa intensidade” – isto é, de países que passaram por processos de transição democrática, depois de traumáticas experiências de ditadura e da hegemonia das políticas neoliberais. Dá que a temática da educação em direitos humanos e de seu sentido, devem trazer consigo um componente orientado ao vital fortalecimento dos regimes democráticos, entendidos em seu sentido radical de vigência do estado de direito com pleno respeito aos direitos humanos. Tal perspectiva implica, segundo a autora, na formação de sujeitos de direito, no fortalecimento do processo de “empoderamento” (no sentido de liberar as possibilidades e demonstrar a potência que cada pessoa tem para ser sujeito e ator social, influenciando nas decisões e processos coletivos) e, por fim, priorizar um ensino orientado para a construção de sociedades democráticas e humanas por meio do que denomina de “educar para o nunca mais” – isto é, para o resgate da memória histórica dos direitos humanos, assim como para o rompimento da cultura do silêncio e da impunidade. Em termos gerais, sustenta que pensar a questão da educação em direitos humanos consoante à dimensão de projeto político educativo emancipatório, significa buscar respaldo em práticas que privilegiem a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento humano, bem como da necessidade de se recuperar os “vestígios memoriais” das camadas populares na construção da história nacional e a memória das violações aos direitos humanos, fazendo-se valer o direito à informação; pois o resgate memorial implica, para a autora, num imprescindível recurso a fim à sensibilização dos indivíduos. (CANDAU, 2008).

Na sequência deste estudo, avançamos na perspectiva de que um elemento fundamental da nova hegemonia é a educação em direitos humanos. *Acreditamos que a*

educação em direitos humanos pode se caracterizar como uma das gramáticas de luta por uma sociedade emancipada. Tema a ser tratado no próximo capítulo, no âmbito da tradição filosófica e política da Teoria Crítica.

CAPÍTULO 2 – A TEORIA CRÍTICA E OS SENTIDOS DA EMANCIPAÇÃO

Nesse momento, cabe reiterar a hipótese que norteia este estudo: *a educação em direitos humanos detém considerável potencial para se consolidar em um elemento substantivo das diversas frentes de lutas sociais emancipatórias*. Os sentidos do conceito de emancipação estão organicamente ligados à tradição de pensamento conhecida como *Teoria Crítica* que – na perspectiva aqui discutia – radica no pensamento de Marx e em alguns de seus seguidores, inclusive da sociologia, da filosofia e da ciência política contemporâneas (sécs. XX e XXI).

Como afirma Horkheimer:

Entre os que hoje recorrem à teoria crítica se encontram alguns que, em plena consciência, a degradam a uma mera racionalização de seus próprios empreendimentos. Outros se apóiam em conceitos, deformando-os mesmo face ao seu sentido textual, e fazem dela uma ideologia do equilíbrio, tanto mais compreensível quanto menos se detêm para pensá-la. Mas, desde a sua origem, o pensamento dialético tem representado o estado mais avançado do conhecimento, e é, em última análise, apenas dele que pode provir a decisão (1975, p.168)

Uma “teoria”, sobre determinado fenômeno ou assunto, corresponde, na maioria das vezes, a existência de uma hipótese ou de um conjunto de argumentos que busca explicar ou compreender aquele fenômeno ou assunto – a “teoria”, portanto, procura mostrar “como as coisas são”.²⁸ Se essa teoria tem a pretensão de ser uma teoria científica, ela também deve ser capaz de produzir prognósticos sobre aquele fenômeno – essa teoria será confirmada ou refutada na medida em que os prognósticos que formulou se confirmarem ou não. Em um primeiro sentido, a “prática”, seria uma aplicação da “teoria”, o que significaria que existe uma diferença importante entre descrever “como as coisas são” e utilizar essa “teoria” para manipular eventos ou objetos no mundo concreto – como na expressão de uso corrente “a teoria na prática é outra”.

Mas existe um outro sentido em que essa contraposição, entre “teoria” e “prática”, se organiza em torno de uma constatação de que existe uma diferença fundamental entre “como as coisas são” e “como as coisas deveriam ser”. A “prática” não seria a aplicação da “teoria”,

²⁸ Para discutir a relação entre “teoria” e “prática” e a forma como essa distinção é discutida nos termos da Teoria Crítica, sigo, aqui, fundamentalmente (NOBRE, 2004).

“mas um conjunto de ideais que orientam a ação, de princípios segundo os quais se deve agir para moldar a própria vida e o mundo” .

Desde Immanuel Kant, a tradição do idealismo alemão considera esse sentido de prática como o mais elevado, o objeto da “filosofia prática”, que abrange disciplinas como a moral, a ética, o direito e a política. Nessa tradição, à distância e a diferença entre “teoria” e “prática” não deve ser superada:

Teoria e prática têm lógicas diferentes, e que não devem se confundir. Em outras palavras, se fazemos teoria para demonstrar como as coisas devem ser, não conseguimos mostrar como de fato são; se dizemos que as coisas devem ser como de fato são, eliminamos a possibilidade de que possam ser outra coisa que não o que são. Com isso, estabelece-se um fosso entre a teoria e a prática que não pode ser transposto senão ao preço de eliminar do horizonte da reflexão a lógica própria de uma das duas dimensões fundamentais da vida humana: o "conhecer" e o "agir". (NOBRE, 2004, p.08-09).

Nesse contexto, a própria expressão “Teoria Crítica” pode parecer um paradoxo – pois se entendemos “teoria” enquanto um processo que procura explicar “como as coisas são” como seria possível criticar esse mesmo estado de coisas no âmbito da própria “teoria”. A “crítica” não seria um atributo da “prática” – um problema que trabalha com a perspectiva de “como as coisas deveriam ser”? Incluir crítica na teoria não seria abdicar da tarefa de explicar “como as coisas realmente são”, uma primazia do agir em relação ao conhecer? Essa situação não poderia resultar em uma ação cega, de um “agir” que não pressupõe de um momento em que se apreende “como as coisas realmente são”?

A resposta da Teoria Crítica a essas contradições foi embaralhar a distinção entre “teoria” e “prática” “herdada” pelo idealismo alemão – isso sem abrir mão de apresentar “as coisas como realmente são” e nem de pensar “como as coisas deveriam ser” e não são. Portanto, criticando a distinção entre “teoria” e “prática” vigente, a Teoria Crítica pretende não empreender uma ação cega – que não teria referência no conhecimento – assim como busca distanciar-se de um conhecimento vazio – que ignora a possibilidade das coisas serem de um outro jeito. Nesses termos, Horkheimer afirma:

[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula

e transforma. O desenrolar do confronto entre os setores mais progressistas da classe e os indivíduos que exprimem a verdade dela, e além disso, o confronto entre esses setores inclusive os seus teóricos e o resto da classe, se entende como um processo de efeitos recíprocos, no qual a consciência se desenvolve, junto com suas forças libertadoras, suas forças estimuladoras, disciplinadoras e violentas. O vigor deste processo se manifesta na possibilidade constante de tensão entre o teórico e a classe, à qual se aplica o seu pensar. (1980, p.136)

OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA CRÍTICA

No clássico “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937 (HORKHEIMER, 1975), “a orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da Teoria Crítica”, pois seria a própria “orientação para a emancipação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático” (NOBRE, 2004, p.32). A emancipação deve buscar:

[...]a transformação do todo, [que] pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo, ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil. (HORKHEIMER, 1980, p.130)

Para Marx (1969), em “A Questão Judaica”, a emancipação decorrente da Revolução Francesa significou apenas a emancipação das restrições políticas impostas pelo feudalismo, sendo que “o homem não se libertou da religião; obteve, isto sim, liberdade religiosa. Não se libertou da propriedade, obteve a liberdade de propriedade. Não se libertou do egoísmo do negócio (*Gewerbe*), obteve a liberdade de negociar (*Gewerbefreiheit*)”. Apenas essa emancipação política parcial não seria suficiente, sendo necessária uma revolução social subsequente:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais somente reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (1969, p.52)

Podemos entender que essa distinção entre emancipação política e emancipação humana como uma representação da ampliação do conceito de político em Marx que, nessa perspectiva, não estaria mais restrito ao ordenamento jurídico liberal da burguesia, mas englobaria os processos sociais que ocorrem na estrutura econômica da sociedade. A emancipação não ocorreria no campo tradicional da política, enquanto emancipação política, mas em campos de disputa mais amplos, enquanto emancipação social, libertando os indivíduos das formas sociais responsáveis pela sua opressão.²⁹

A categoria de “crítica” é que vai possibilitar o questionamento dessa distinção rígida entre “teoria” e “prática”. O fundamental aqui “é de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ senão a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser” (NOBRE, 2004, p.09-10). Portanto, como a emancipação está na própria base da teoria e é apenas essa orientação que garante a percepção do todo social, o teórico não pode apenas descrever a realidade social de maneira neutra ou até mesmo desinteressada, mas buscar na realidade social as potencialidades emancipatórias e, caso essas estejam bloqueadas em determinada sociedade, diagnosticar e analisar de maneira crítica quais seriam os obstáculos à emancipação.

É impossível mostrar “como as coisas realmente são” senão a partir da perspectiva de “como as coisas deveriam ser” – explicar o mundo desprezando o fato de que ele poderia ser de uma outra maneira significa explicá-lo de uma maneira apenas parcial, pois não descreve uma parcela constitutiva importante do mundo, qual seja, aquela que ainda não é, que ainda não se realizou, mas que ainda pode ser, e, portanto, está potencialmente presente nele. O modo que o “mundo poderia ser” faz parte do modo que o “mundo realmente é”. Trata-se, nessa perspectiva crítica, de identificar, em cada contexto histórico concreto, como operam as relações de dominação e as possibilidades de superá-las, apresentando “as coisas como são” a partir de tendências presentes no próprio devir histórico – que só podem se realizar na própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa. (NOBRE, 2004 e 2008a). E nesse sentido que deve ser relida “a questão judaica”. Que foi apontado como um argumento “de autoridade” para a contestação dos direitos humanos, ditos burgueses. Ora, se nosso conceito de emancipação recorre à perspectiva da realização de uma sociedade livre e

²⁹ Sigo, aqui, principalmente, Rúrion Melo (2011b)

justa, é evidente que entendemos direitos humanos, voltando à raiz marxista, como exigência de liberdade e justiça.

O segundo princípio fundamental seria que “a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender” (NOBRE, 2004, p.33). Esse princípio exige que a teoria não se limite a descrever a sociedade de maneira neutra, assim como expressar a emancipação como algo abstrato, um ideal de justiça e de sociedade justa e perfeita, mas como uma possibilidade efetivamente possível, real e concreta – deve, portanto, a partir de um comportamento crítico diante da realidade existente, formular diagnósticos orientados a práxis emancipatória.

Tendo em conta esses dois princípios fundamentais, temos uma “repactuação” entre “teoria” e prática” na medida em que a Teoria Crítica aponta para a prática como realização dos melhores potenciais presentes nesse “mundo melhor que poderia ser, mas não é” . A teoria nos permite ”enxergar” os obstáculos que impedem esses potenciais de constituírem, através da ação, um “mundo melhor” e também de “enxergar” os obstáculos que o impedem de se realizar.

A Teoria Crítica se confirma na prática transformadora das condições sociais vigentes – “prática” que não envolve apenas a aplicação da teoria, mas depende de embates e conflitos sociais concretos, sendo a “prática” um momento da “teoria” e os resultados das ações empreendidas tendo com base os prognósticos elaborados pela “teoria”, um novo elemento a ser discutido pela Teoria Crítica. A confirmação ou não da “teoria” depende, nesse sentido, do resultado das ações emancipatórias empreendidas contra a estrutura de dominação socialmente determinada.

A Teoria Crítica não pretende elaborar a uma explicação “mais adequada” ou “mais correta” da ontologia histórica da sociedade capitalista, mas elaborar uma crítica das teorias existentes com vistas à emancipação (NOBRE, 2008, p.17). O próprio Horkheimer nos apresenta o conceito de Teoria Crítica de modo negativo, em contraste aos princípios da teoria tradicional (1975). Isso explica em que sentido é característico da Teoria Crítica uma aversão aos sistemas filosóficos fechados e também uma tradição – que remonta aos “Jovens Hegelianos”, sobretudo, o mais influente do grupo, Karl Marx – de se articular através de

críticas a outros pensadores, escolas e tradições filosóficas (JAY, 2008). Como explica Horkheimer:

A concepção tradicional da teoria é retirada por abstração da atividade científica, tal como ela se cumpre em um nível determinado, no quadro da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade própria do cientista – que se exerce paralelamente a todas as outras atividades que comportam a vida social, sem que a relação orgânica entre as diversas formas de atividade apareça imediatamente à evidência. Por isso esta concepção não faz aparecer a função real da ciência na sociedade, o que a teoria significa na vida dos homens, mas somente o sentido que ela tem na esfera isolada onde ela é produzida em condições determinadas historicamente. Mas, na verdade, a vida da sociedade é a resultante do trabalho fornecido pelo conjunto dos diferentes setores da produção, e mesmo se no modo de produção capitalista a divisão do trabalho funciona mal, não se pode considerar estes setores como autônomos, independentes. (Horkheimer, 1975,)

Decorrente de seus princípios fundamentais, a Teoria Crítica polemiza com duas formas recorrentes de compreender a sociedade – dois modelos de pensamento: o primeiro seria aquele que busca uma pretensa neutralidade, apenas descrever as leis gerais e imutáveis da sociedade, desprovida de “juízos de valor” e “axiologicamente neutra” e, um segundo modelo, que podemos descrevê-lo enquanto um pensamento de caráter utópico. Para Marx, esses campos de polêmica e interlocução seriam a “economia política” e os “socialistas utópicos” (Nobre, 2008, p.09).³⁰

A CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA DE MARX COMO MODELO CRÍTICO

Como sabido, Marx identifica o capitalismo como um modo de produção que organiza toda a sociedade e que tende a se expandir para todo o globo, embarca o conjunto das relações sociais – ao moldar as relações de produção, molda também toda a superestrutura cultural e política – e, dessa forma, impedindo qualquer tentativa de escapar da sua influência. No “*Manifesto Comunista*”, a sociedade capitalista é descrita como um sistema em que acontece uma “subversão contínua da produção” e com isso “dissolvem-se todas as relações antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e ideias secularmente veneradas” – “*Tudo o que é sólido desmancha-se no ar*”. Nesse sentido, os socialistas utópicos ao prescreverem

³⁰ Mais a frente, vamos tratar da crítica que Marx dirige tanto a “economia política”, quanto aos “socialistas utópicos”.

modelos de sociedades ideais, pequenas comunidades isoladas dos designios do capital, apesar de atacarem problemas reais ofereciam, na opinião de Marx, soluções abstratas e deslocadas da realidade concreta. Marx, ao contrário dos socialistas utópicos, busca nas contradições imanentes ao próprio capitalismo, as possibilidades de superá-lo.

A busca pela emancipação, que marca definitivamente a Teoria Crítica, não parte de algum ponto transcendente, mas devem estar presentes na própria sociedade capitalista e que como essas possibilidades estão interditas no capitalismo – no qual liberdade e a justiça, não existem para todos, são privilégios – trata-se de libertá-las. Como afirma Marcos Nobre: “O diagnóstico do presente tem que ser produzido em razão das possibilidades de libertação da dominação do capital, à luz da emancipação possível que o capitalismo carrega dentro de si” (NOBRE, 2008, p.13).

O subtítulo do “*O Capital*” (Marx, 2013), obra maior de Marx, “*Para a crítica da economia política*”, demonstra a importância que a crítica aos que insistiam em apenas descrever e compreender como funciona a sociedade capitalista, tem para o pensamento de Marx. Assim como os jovens hegelianos haviam feito a crítica da religião e o próprio Marx a crítica da filosofia do direito de Hegel³¹ tratava-se, agora, de, a partir dos estudos dos maiores expoentes da “economia política clássica”, Adam Smith e David Ricardo, realizar a crítica da economia política – entendida, aqui, enquanto um sistema teórico que se propõe a discutir como a sociedade efetivamente se organiza e, como não poderia deixar de ser em uma perspectiva crítica, deveria ser organizada.

O próprio Marx faz uma distinção entre a “economia política” e a “economia vulgar”. No prefácio que escreveu para a segunda edição alemã do livro I de “*O Capital*”, Marx caracterizou enquanto “economia vulgar” a teoria econômica pós-ricardiana, que se limitaria a análise meramente superficial dos fenômenos econômicos, sem adentrar na suas estruturas mais fundantes, inclusive nas relações de classe decorrentes dos processos de produção de mercadoria. A “economia vulgar” é pós-ricardiana na medida em que após a burguesia conquistar o poder na Inglaterra e na França e, o capitalismo, portanto, vai se consolidando, é possível afirmar que a tarefa dos economistas clássicos havia se esgotado – a burguesia não necessita mais da “economia política” enquanto “arsenal” ideológico contra a velha ordem feudal. (BOTTOMORE, 1983) Marx parte dos resultados alcançados pela “economia política”

³¹ MARX (2005)

e descreve tanto o seu alcance e relevância quanto, principalmente, suas limitações, omissões e parcialidade.

A teoria de Adam Smith é construída em uma fase ainda incipiente da Revolução Industrial e marca uma ruptura com os preceitos fisiocratas – que identificavam na terra a única forma de riqueza. A divisão do trabalho gerava um crescimento sem precedentes da produtividade e, conseqüentemente, do conjunto da produção e principalmente, da concorrência, sempre visando a melhora dos resultados econômicos. A riqueza das nações e seu conseqüente poder político, ao contrário do que ocorria no passado, deixa de resultar da busca da hegemonia religiosa e passa a depender rigorosamente do sistema capitalista: produção, divisão de trabalho, exploração da mão de obra e cada vez mais disputas por grandes mercados consumidores.

Decorre disso uma questão fundamental, que inaugura a própria economia política: qual seria a medida de troca que possibilitaria que mercadorias diversas fossem colocadas à venda no mesmo mercado. Para Adam Smith trata-se de “examinar quais são as normas que naturalmente as pessoas observam ao trocar suas mercadorias por dinheiro ou por outras mercadorias” (SMITH, 1984, p.61). A sua resposta vem logo em seguida:

O trabalho foi o primeiro preço, o dinheiro de compra original que foi pago por todas as coisas. [...] e o valor dessa riqueza, para aqueles que a possuem, e desejam trocá-la por novos produtos, é exatamente igual à quantidade de trabalho que essa riqueza lhes dá condições de comprar ou comandar (Smith 1984, p.63).

Marx vai além dos economistas clássicos, pois sua teoria não se limita a identificar o trabalho como essa medida comum entre as mercadorias – o elemento que possibilita trocá-las no mercado. Toda mercadoria possui um certo valor de uso – meios de satisfação das necessidades humanas – e para serem cambiáveis entre si possuem também um valor de troca, que as igualam as demais mercadorias. O valor de uso é qualitativo, e sua qualidade é satisfazer as necessidades humanas. Já o valor de troca é fundamentalmente quantitativo. Enquanto valor de uso as mercadorias são incomparáveis entre si, mas enquanto valor de troca uma mercadoria é comparável com qualquer outra³².

Para Marx, esta homogeneidade universal entre as mercadorias, que permite que uma mercadoria possa ser trocada por outra, decorre de que todas foram produto do trabalho

³² Principalmente, o Capítulo I d'O *Capital*, (MARX, 2013)

humano – são cristalização do trabalho humano. A substância do valor é, portanto, o trabalho. O trabalho em questão é trabalho social e o que mede a grandeza de valor de uma mercadoria é o trabalho socialmente necessário – trata-se não do trabalho individual, mas daquele que é produzido socialmente:

Cada força de trabalho individual é igual a qualquer outra, na medida em que possui o carácter de uma força social média e funciona como tal, isto é, emprega na produção de uma mercadoria apenas o tempo de trabalho necessário em média, ou o tempo de trabalho socialmente necessário. (MARX, 2013, p.13)

Sendo os bens trocados pelo seu valor, o que podemos considerar uma decorrência lógica do fato de que, não sendo dessa maneira, o valor não poderia ser considerado enquanto padrão de medida, a questão que se impõe é, portanto, de onde advém o lucro.

Em uma sociedade produtora de mercadoria existe uma distinção entre a atividade produtiva humana, o trabalho, e a força de trabalho. Essa distinção é para Marx sua principal contribuição à ciência econômica. Marx advoga a tese de que na sociedade capitalista a atividade produtiva humana também se converteu em mercadoria e, assim como qualquer outra, também possui um valor e que seria determinado: “é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção — portanto, também reprodução — deste artigo específico” (MARX, 2013), mas também pode flutuar algo além do mero nível da subsistência física: “dependem, portanto, em grande parte, do nível de civilização alcançado pelo país; em particular, dependem das condições nas quais, e conseqüentemente dos hábitos e expectativas com os quais, a classe de trabalhadores livres se formou” (MARX, 2013).

Em seu clássico “A chamada Acumulação Primitiva”, capítulo 24, de “O Capital” (MARX, 2013), apresenta os pressupostos históricos dessa distinção fundamental entre trabalho e força de trabalho: os trabalhadores ao serem expulsos da terra e, dessa forma, dos meios de produção, podem trabalhar e obter sua subsistência apenas vendendo sua força de trabalho para o capitalista – que, decorrente desse processo histórico, passa a deter a exclusividade sobre a propriedade dos meios de produção.

Essa distinção é decisiva porque a venda da força de trabalho pelo trabalhador, em troca de um salário, antecede a produção e, conseqüentemente, a incorporação de valor à mercadoria. O trabalho tem a característica de incorporar a mercadoria um valor maior do que o mero custo de reprodução da força de trabalho – assim como daquele valor que flutua

algo além do custo da subsistência física do trabalhador. O lucro decorre dessa mais-valia extraída da força de trabalho e apropriada pelo capitalista – essa diferença entre o valor que o trabalho é capaz de incorporar à mercadoria e o que é efetivamente pago pelo custo da força de trabalho.

No capitalismo, ao contrário das sociedades que o antecederam, a produção não é “primordialmente a mera produção de objetos úteis, necessários a reprodução do próprio produtor.” (NOBRE, 2008, p.16), mas é sobretudo orientada à troca no mercado. A troca se torna um fenômeno socialmente generalizado, que regula a própria produção. Trata-se de um novo modo de produção, diverso de todos os seu predecessores.

O MODELO DE TEORIA CRÍTICA DE HORKHEIMER EM 1937

A crítica que Marx elabora em relação a economia política foi paradigmática no sentido de que é possível se apropriar de teorias não críticas para se elaborar teorias de caráter crítico. Nesse sentido, o modelo da “Crítica da economia política” de Marx é estruturador daquilo que estamos tratando nesse trabalho enquanto “Teoria Crítica”.

Não se trata, na perspectiva assumida aqui, circunscrever a teoria crítica apenas ao campo teórico da chamada “Escola de Frankfurt”. Como bem assinalam Ricardo Terra e Luiz Repa (2011), na Introdução ao “Dossiê Teoria Crítica” da revista caderno CRH, essa posição pode constituir-se em um obstáculo importante para o entendimento dessa corrente de pensamento em toda a sua complexidade, na medida em que isso acaba por estabelecer indevidamente uma singularidade doutrinária onde, na realidade, existe um conjunto de autores com perspectivas diversas e até mesmo conflitantes, mas que, no entanto, mantém seus compromissos com os princípios fundamentais da teoria crítica.

O termo Teoria Crítica foi utilizado pela primeira vez na forma de um conceito, opondo à ideia de teoria tradicional, por Max Horkheimer no já citado “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”, (Horkheimer, 1975). Para Horkheimer esse movimento tem uma história que se inicia muito antes dele ter cunhado o termo. Em seus termos faz Teoria Crítica todo aquele que pretende continuar a obra de Marx com vistas a compreensão e transformação da sociedade. Em outras palavras, a Teoria Crítica exige uma busca constante pela mais adequada formulação do diagnóstico do tempo presente – um olhar atento às mudanças econômicas, políticas e culturais e suas consequências práticas e também teóricas.

Desde 1840, sucessivos discípulos de Hegel partem das considerações filosóficas desse grande mestre do idealismo alemão, para empreender um projeto intelectual de largo alcance: aplicar o arcabouço teórico hegeliano para apreender e problematizar os fenômenos sociais da moderna Alemanha que surgia no século XIX – em que a burguesia alcançou uma acomodação de longo prazo com a nobreza e sua forma concreta e historicamente determinada de Estado.

Mesmo nos primórdios da Teoria Crítica fica evidente que muito havia mudado desde a publicação das últimas obras de Marx e, sobretudo, que a possibilidade de articular uma teoria que tivesse a orientação para a emancipação como princípio fundamental dependeria de um acerto de contas com o próprio pensamento de Marx. Horkheimer já insistia em seu texto de 1937 que continuar a obra de Marx não significaria repetir aquilo que Marx já havia escrito.

Dar continuidade a Teoria Crítica só seria possível partindo da análise do que na obra de Marx já não seria mais autossuficiente para explicar o tempo presente. Trata-se da necessidade de elaborar um diagnóstico diverso do elaborado por Marx – o que decorreria, em grande medida, do fato de que o conceito mesmo de Teoria Crítica surge em um período que componentes teóricos centrais do marxismo pareciam estar em xeque. Todavia, é importante destacar que, mesmo nesses termos, foi o vínculo dessa tradição de pensamento com Marx que a possibilitou ser qualificada como crítica.

A Teoria Crítica, nos termos do Horkheimer de 1937³³, ao revisitar o empreendimento inicial dos “hegelianos de esquerda”, foi confrontada com um contexto histórico, social e intelectual amplamente diverso daquele que caracterizava a Alemanha do século XIX.

Em primeiro lugar, existiu uma continuidade praticamente imediata entre Kant e Hegel e os “hegelianos de esquerda”, mas, no caso da Teoria Crítica, existe um considerável hiato temporal entre os idealistas clássicos e esses últimos – onde tal hiato foi preenchido por pensadores do calibre de Nietzsche, Bergson, Weber, Husserl dentre outros e como não poderia ser diferente – para um campo teórico que pretendia romper com concepções que se apoiavam apenas em círculos e perspectivas filosóficas homogêneas e que fazia teoria, sobretudo, exercendo a crítica a outros modelos – exerceu notável influência sobre os fundadores do Instituto de Pesquisas Sociais (JAY, 2008).

³³ Mais a frente iremos discutir as profundas diferenças das posições assumidas por Horkheimer na década de 30 em comparação com o livro que ele escreve em conjunto com Adorno - *Dialética do Esclarecimento*.

Um segundo ponto de notável importância é que se os “hegelianos de esquerda” contavam somente com algumas poucas experiências concretas de empreendimentos influenciados, mesmo que apenas remotamente e com um perceptível componente utópico, por “ideias socialistas”, os teóricos críticos das primeiras décadas do século XX são confrontados permanentemente com a necessidade de analisar criticamente o que significou a Revolução Russa e o posterior surgimento do regime soviético – o que é ainda mais premente para um campo teórico comprometido em um nível até mesmo epistemológico com a emancipação.

Outro ponto é que se a Alemanha dos “hegelianos de esquerda” estava em um estágio ainda incipiente de modernização capitalista, na época do Instituto de Pesquisas Sociais “o capitalismo ocidental, tendo na Alemanha um dos seus principais representantes, havia entrado em uma etapa qualitativamente nova, dominada por monopólios crescentes e por uma intervenção governamental cada vez maior na economia” (JAY, 2008).

Apesar de Martin Jay não estabelecer o ponto seguinte como uma decorrência desse novo estágio do capitalismo, se os primeiros teóricos críticos contavam com um sujeito revolucionário – o proletariado – que estava se colocando em movimento, fazendo com que a possibilidade de uma revolução parecesse uma realidade até mesmo provável, os teóricos do Instituto de Pesquisa Sociais eram confrontados com a crescente integração do proletariado à sociedade capitalista. Nesses termos, Horkheimer afirma que “a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição de interesses pessoal e de classe, superada apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso” (1975, p.142-143).

Esse cenário iria se agravar ainda mais ao considerarmos que a URSS da década de 1930 já não era um modelo de emancipação desejável para a maioria dos integrantes do Instituto de Pesquisas Sociais e que a década de 1940 iria ser marcada pela consolidação de um regime que significou uma dura derrota para os movimentos emancipatórios de trabalhadores e que marcaria profundamente a história e as preocupações teóricas dos principais membros do Instituto – o nazismo.

Articulando de forma mais sintética os fundamentos presentes no diagnóstico do tempo presente do Horkheimer de 1937, Marcos Nobre identifica três elementos fundamentais, todos relacionados com trabalhos realizados no Instituto de Pesquisa Social e

com importantes divergências em relação ao diagnóstico do tempo presente apresentado por Marx, ainda no século XIX (NOBRE, 2008, p.39).

POLLOCK E O CAPITALISMO MONOPOLISTA

O primeiro elemento decorre das análises econômicas de Friedrich Pollock (1894-1970)³⁴ e sua nova forma de caracterizar e compreender o capitalismo de uma maneira bastante diversa daquela oferecida por Marx ao estudar os primórdios da sociedade capitalista. Para Pollock, ao contrário das previsões de Marx, as contradições do capitalismo não se encontravam acirradas, sendo que o sistema passou de uma fase concorrencial para uma outra, marcadamente monopolista, em que a concentração de capital em poucos conglomerados passou a exigir cada vez mais a intervenção do Estado com objetivo de estabilizar as relações de mercado. Marx havia previsto que essa intervenção do Estado na economia levaria a um colapso da própria lógica do capital, o que não aconteceu mesmo após a grave Crise de 1929, duas guerras mundiais a Revolução Russa e ascensão do fascismo (NOBRE, 2008, p.40).

A discussão sobre as crises econômicas, suas caracterizações, consequências e também a análise do próprio lugar que as crises econômicas ocupam na lógica do processo de valorização do capital remonta ao pensamento de Marx – tendo percorrido um longo caminho de debates e formulações até chegar aos teóricos críticos que se organizaram em torno dos princípios anunciados na obra de Horkheimer. Assim como em muitos outros aspectos e tópicos de discussão teórica, um expressivo número de pensadores se perderam nos meandros e nos termos em que essa discussão se desenvolve na obra de Marx, o que acabou ocasionando uma série de divergências e cisões no interior da tradição marxista.

Aqui, como em muitos outros embates, podemos esquematicamente circunscrever duas grandes orientações, que se organizaram em torno das posições bolcheviques e social-democratas. Para os primeiros, o capitalismo passava por uma crise estrutural que o levaria à derrota, mesmo que isso não significasse a eclosão de um colapso econômico. Já para os segundos, o capitalismo estaria se fortalecendo e, conseqüentemente, caminhando para uma estabilização.

³⁴ Para discutir os aspectos da obra de Pollock tratados nessa tese utilizo, após breves referências presentes em (NOBRE, 2008), principalmente, o artigo de Fernando Rugitsky (RUGITSKY, 2008).

A teoria do colapso capitalista aponta para a tendência de que as crises econômicas iria se acirrar a tal ponto que o próprio sistema entraria em colapso a partir de suas contradições internas³⁵. Em suma, podemos identificar como causas desse colapso o crescimento da taxa de exploração (o que causaria uma pauperização cada vez maior do proletariado); o crescimento da composição orgânica do capital (o crescimento do capital constante em relação ao capital variável, ampliando o exército industrial de reserva e, conseqüentemente, aumentando o desemprego e o valor da força de trabalho) e, por fim, a ideia de uma inevitável “lei da queda tendencial da taxa de lucro” que levaria a uma diminuição da acumulação do capital, da expansão da produção e, em última análise, colocaria em xeque o próprio sistema capitalista (MELO, 2009, p.71).

Em Marx, a tese do colapso capitalista se refere a uma contradição no própria lógica de valorização do capital³⁶ – que quanto mais pretende acumular mais reforça a contradição. Marx apresenta uma série de dificuldades que potencializam esse processo, tais como crises na obtenção de crédito, dificuldades na produção e até mesmo na circulação das mercadorias. Porém, de todas essas questões a mais famosa e importante é a já citada “lei da queda tendencial da taxa de lucro” – que, de forma sucinta, significa que a partir do crescimento da produtividade torna cada vez menos necessária à utilização de trabalho vivo, de força de trabalho utilizada na produção e, conseqüentemente, no processo de autovalorização do capital. As máquinas – capital constante – podem em decorrência desse aumento de produtividade – produzir cada vez mais em detrimento da necessidade de utilização da força de trabalho proletária. Porém, e esse ponto é fundamental, se o lucro do capitalista advém da mais-valia, ou seja, da parcela de trabalho não pago, a redução do emprego da mão-de-obra – capital variável – significaria a conseqüente redução da própria mais-valia.

Nesse sentido, Marx afirma que se “esse aumento progressivo do capital constante em relação ao variável deve, necessariamente, ter por conseqüência a queda gradual na taxa de

³⁵ Para uma discussão mais aprofundada da teoria do colapso, ver Castells, M. *A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; e Mazzucchelli, F. *A contradição em processo: O capitalismo e suas crises*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

³⁶ Para a discussão entre as duas formas concorrentes de emancipação presentes em Marx – a emancipação pensada através da autoemancipação do proletário e a emancipação pensada a partir do desenvolvimento da dinâmica capitalista, ver (MELO, 2012 e 2009)

lucro, desde que não varie a mais-valia ou grau de exploração do trabalho pelo capital.” (Marx,) Trata-se de uma lei do desenvolvimento capitalista e, mesmo que nos termos de uma tendência, podemos afirmar que para Marx é inerente ao desenvolvimento do capitalismo que o capital variável decresça em relação ao capital constante. A queda da taxa de mais-valia, resultante do crescimento da produtividade, leva a queda da taxa de lucro, limitando o próprio processo de valorização – sendo que essa contradição pode engendrar inclusive a superação revolucionária do sistema capitalista.

A controvérsia a respeito da teoria do colapso remonta no período pós-Marx a Eduard Bernstein (1850-1932), colaborador próximo de Engels, que elabora a tese que daria início ao movimento que ficou conhecido como revisionismo. Sua tese poderia ser resumida a hipótese de as transformações que ocorreram no capitalismo do final do século XIX, a saber, o surgimento de cartéis e do moderno sistema de crédito alteraram os próprios rumos do sistema capitalista, atenuando as crises econômicas e abrindo caminho para que o capitalismo fosse superado de forma gradual e pacífica, rejeitando, dessa forma, a inevitabilidade do colapso capitalista, ao mesmo tempo em que abandona a perspectiva de uma revolução violenta.

O desenvolvimento do capitalismo em um sistema mais complexo e maleável não teria levado à pauperização do proletariado e uma consequente e inevitável crise final – mesmo que ainda considerasse uma crise desse tipo uma possibilidade, essa parecia tão remota para Bernstein (1997) que, ao invés de esperar o surgimento do socialismo dos escombros do colapso capitalista, ele defendeu um processo de reformas que ampliasse os direitos da classe trabalhadora e que resultasse, ao final desse processo, no socialismo. Ao contrário de Marx que assentava sua teoria na ideia de que existe um conflito irreconciliável entre burguesia e proletariado, não havendo espaço para qualquer conciliação, Bernstein acreditava que as reformas que defendia seriam capazes de mudar a própria forma de exploração capitalista (MELO, 2009, p. 91).

Não se trata aqui de discutir os limites e possibilidades da obra de Bernstein, apenas de assinalar que a polêmica em torno de suas teses mobilizaram os principais teóricos ligados tanto à socialdemocracia alemã e as demais forças de esquerda do país, quanto ao partido bolchevique:

Assim, Kautsky, por exemplo, argumentou que o capitalismo atingiria uma depressão crônica. Rosa Luxemburgo, por sua vez, admitiu que as profundas contradições do capitalismo seriam superadas politicamente, sendo que uma rebelião proletária antecipar-se-ia ao momento em que o capitalismo seria

levado a um colapso econômico. Já Lênin descreveu o imperialismo como uma fase em que o capitalismo se encontraria em estado de decomposição, marcando a transição para outro modo de produção. (RUGITSKY, 2008, p.58)

De forma ainda mais precisa, podemos afirmar, na esteira de Lukács, que a controvérsia sobre o colapso é uma “questão vital” para o marxismo (2003, p.125). A teoria do colapso sintetiza de forma muito clara a próprio caráter histórico e, portanto, transitório do capitalismo. Trata-se, agora, de irmos além do paradigma do teria do colapso, como bem assinalou Frederico Mazzucchelli:

exceção feita observação tópicos de Tugán-Baranovski e Kautsky a propósito das mudanças na forma das crises, é apenas com Hilferding e Lenin que se rompe o estado da questão [...] A partir daí, torna-se evidente a limitação das hipóteses bernsteinianas e a estreiteza das profecias catastrofistas, já que a questão que estão se coloca é a de entender como a realização das leis gerais do capitalismo (que, em absoluto, apontam para a regulação gradativa ou para o “colapso”) passa a se dar através de profundas modificações no próprio modo de existência do sistema (MAZZUCHELLI, 1985, p.191-192)

OS ESTUDOS EMPÍRICOS DO INSTITUTO DE PESQUISA SOCIAL NA DÉCADA DE 1930

O segundo elemento, presente no diagnóstico do Horkheimer de 1937, trata dos estudos empíricos sobre a classe operária alemã realizados no âmbito do Instituto de Pesquisa Social na primeira metade da década de 1930. Talvez o mais significativo e influente foi aquele, intitulado “*Estudos sobre Autoridade e Família*” (Horkheimer 1990).

Assim que assumiu a direção do Instituto, Horkheimer estabeleceu como uma de suas prioridades a realização de uma pesquisa sobre a mentalidade dos trabalhadores alemães na República de Weimar. Esse estudo, que também foi dirigido por Fromm, nunca foi concluído plenamente, mas foi a primeira tentativa por parte do Instituto de estudar empiricamente um problema concreto e passível de verificação. (JAY, 2008, p.167)

Para Bonß (1984), Fromm, tendo como referência a perspectiva da tradição alemã, desenvolveu sua pesquisa em três modos. Em primeiro lugar, a partir da perspectiva multidisciplinar, que Horkheimer iria mais a frente articular na forma de seu “materialismo interdisciplinar”, assim como também procurou contribuir para o estudo teórico do

materialismo e a compreensão que esse tinha das manifestações da consciência – especialmente em relação aos desdobramentos da República de Weimar. Além disso, Fromm buscou estudar as manifestações da consciência em um nível macro, combinando a comparação de dados de indivíduos de grupos específicos com a análise estrutural e sistemática de casos individuais. Por último, o estudo trabalharia a combinação da análise quantitativa dos questionários – foram distribuídos aproximadamente 3 mil questionários e cerca de 700 foram efetivamente considerados – com a análise qualitativa dos mesmos com base na psicanálise freudiana, “tal como um psicanalista escuta as associações dos seus pacientes.” (JAY, 2008, p.167)

O resultado das entrevistas revelaram uma importante discrepância entre as crenças admitidas pelos entrevistados e os traços de personalidade apreendidos da análise “psicanalítica” das entrevistas. Cerca de 10% dos respondentes apresentavam o que os pesquisadores do Instituto descreviam como caráter “autoritário”, outros 15% eram comprometidos com metas antiautoritárias e que, portanto, mais próximas de posições assumidas pela esquerda e sua então retórica revolucionária. De toda forma, a grande maioria apresentou uma posição fortemente ambígua e que levou os membros do Instituto a concluir que a resistência por parte da classe trabalhadora alemã a um golpe implementado pela direita seria muito menor do que a sua ideologia militante poderia sugerir – o que tragicamente realmente aconteceu durante a ascensão nazista. (JAY, 2008, pp.167-168)

Os questionários dessa primeira tentativa de um estudo empírico por parte dos membros do Instituto foi incorporado naquele que foi o grande trabalho seguinte do Instituto, o já citado “*Estudos sobre Autoridade e Família*”, publicado em 1936, e resultado dos primeiros cinco anos de Horkheimer como diretor do Instituto. (JAY, 2008, p.168) Como afirma WIGGERSHAUS (2006), trata-se de uma primeira manifestação do trabalho idealizado por Horkheimer enquanto um trabalho realizado de maneira interdisciplinar por especialistas de diversas áreas e com a consequente interpretação através da análise filosófica crítica dos dados empiricamente obtidos – o que significou um teste importante do seu programa de integrar a perspectiva teórica com investigações empíricas. No prefácio do “*Estudos*”, Horkheimer (1988a, p. 329) cita sua palestra inaugural como diretor do Instituto, ao justificar que aquela exposição sobre a atividade do Instituto “sustenta um caráter programático substancial”, demarcando, inclusive, seu campo de investigação.

Horkheimer afirma na introdução dos “Estudos” que apesar do problema da autoridade e da família não estivesse no centro de uma teoria da sociedade, este mereceria um estudo sério, dado o papel crucial da família na mediação entre a estrutura econômica e a superestrutura ideológica. (1988a, p. 329) A família seria uma expressão da universalidade no singular, “a família não só depende da realidade social, em suas sucessivas concretizações históricas, mas também está socialmente mediatizada, mesmo em sua estrutura mais íntima.” (Adorno e Horkheimer, 1956) Não era o caso de negar a centralidade marxista na infraestrutura econômica, mas de defender a integração entre ambos os níveis. A preocupação em relação ao problema da família é um exemplo representativo do peso que a obra de Hegel tem na particular leitura do marxismo empreendida pelos membros do Instituto. Se para Hegel, a família era “a instituição ética central em que se baseava a comunidade, em última instância” (JAY, 2008, p.175), o retrato que Marx fazia da família burguesa no “*Manifesto Comunista*” era nada abonador: “A burguesia rasgou o véu sentimental da família, reduzindo as relações familiares a meras relações monetárias” (Marx, 1996 p.22.), sendo que as bases da família burguesa seria “O capital, o ganho individual. Em sua plenitude, a família só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na supressão forçada da família entre os proletários e a prostituição pública” (Marx, 1996, p.44) A abordagem do Instituto oscilava entre essas duas perspectivas, embora tendendo cada vez mais para o pessimismo de Marx. (JAY, 2008, p.175)

Os “Estudos” compreendiam três partes, uma primeira organizada por Horkheimer, composta por ensaios teóricos, uma segunda sob responsabilidade de Fromm, dedicada a estudos empíricos, e uma terceira, que ficou sob os cuidados de Löwenthal, composta de investigações sobre problemas correlatos. (Idem, 2008, p.176)

Em seu artigo, Horkheimer reforçou a disparidade entre os elementos antiautoritários da ideologia burguesa e a cada vez mais expressiva submissão do indivíduo à autoridade de uma ordem socioeconômica irracional. Seguindo o mesmo sentido da crítica de Marx à família burguesa, Horkheimer estabeleceu uma diferenciação entre a família na era do liberalismo burguês e sua equivalente contemporânea. Na primeira, o pai gozava de uma autoridade decorrente principalmente do fato de ser o provedor econômico da família, o que resultava em uma superioridade física em relação aos filhos. Na segunda, existia um solapamento de seu poder social e sua autoridade se tornava cada vez mais ideológica e irracional. A família proletária, e seu estado econômico precário, era muito mais vulnerável a

essa situação. A autoridade do pai era transferida para instituições sociais externas a família e a responsabilidade por um eventual infortúnio era atribuída à uma inadequação pessoal e não social, reforçando a impotência em relação a realidade social e o sistema econômico. (Idem, 2008, p.177) Horkheimer, em um tom marcadamente pessimista, no final de seu artigo, afirma que:

a educação dos indivíduos de caráter autoritário [...] não é uma aparência transitória, mas uma condição relativamente duradoura. [...] Agora, a totalidade dialética da generalidade, da particularidade e da individualidade revela-se como a união de forças mutualmente reforçadoras (HORKHEIMER, 1990, *apud.* JAY, 2008, p.178)

O artigo que Fromm escreveu nos “Estudos”, a “Seção de psicologia social”, também teve uma importante repercussão nos estudos posteriores do Instituto. Escrito em uma fase em que Fromm ainda transitava de uma psicanálise mais ortodoxa para uma posição mais flexível, seu artigo expressava uma “certa ambivalência em relação a Freud” (JAY, 2008, p.178). Ele partiu da teoria freudiana da psicologia das massas e do superego para elaborar sua análise psicológica da autoridade. Apesar desse ser seu ponto de partida, Fromm apontou uma série de limitações teóricas no pensamento de Freud.

No que nos interessa aqui, é importante destacar sua tipologia das reações à autoridade. Nesse caso, podemos distinguir em primeiro lugar as “revoltas”, em que uma autoridade irracional era simplesmente substituída por outra, e por outro lado, as “revoluções” que efetivamente eram capazes de provocar uma verdadeira mudança no caráter subjacente da realidade social. Para Fromm, as “revoluções ” dependiam de um ego suficientemente forte para resistir aos apelos de uma autoridade sadomasoquista forte – para ele o caráter sadomasoquista era o elemento central da personalidade autoritária. Em sociedades autoritárias, o masoquismo se manifestaria em uma aceitação passiva do “destino” ou da “vontade de Deus”, reforçando, dessa forma, o próprio regime autoritário.

Antes de discutirmos o último elemento central presente no pensamento do Horkheimer de 1937 – as pesquisas do Instituto em relação à ascensão do Nazismo e do Fascismo – mesmo que esse já esteja relacionado com as discussões em torno do problema da autoridade, é importante destacar as conclusões que Horkheimer tirou dos primeiros estudos empíricos do Instituto. Os esforços de investigação presentes nos “Estudos”, levou Horkheimer a perceber que “poderosos mecanismos psicossociais haviam sido criados e

estavam sendo utilizados em favor da dominação capitalista em um sentido inteiramente novo. (NOBRE, 2008, p.41)

Além desses novos mecanismos de dominação, os estudos de Pollock, levou Horkheimer a entender que ocorria uma importante diferenciação interna no proletariado e que em lugar de um cada vez maior empobrecimento do proletariado – como previsto por Marx – o que aconteceu de fato foi uma melhoria das condições de vida dos trabalhadores e o surgimento de uma “aristocracia operária”. Em lugar da fácil identificação de dois polos opostos na sociedade, um marcadamente rico e outro essencialmente pobre, surge uma sociedade muito mais heterogênea, em que existem sucessivos níveis e camadas sociais – o que torna ainda mais difícil uma estratégia emancipatória organizada em torno de uma oposição frontal ao capital. (Idem, 2008, p.41) Como afirma, Horkheimer:

(...) nesta sociedade tampouco a situação do proletariado constitui garantia para a gnose correta. Por mais que sofra na própria carne o absurdo da continuação da miséria e do aumento da injustiça, a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição dos interesses pessoal e da classe, superadas apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso. Ao contrário, também para o proletariado o mundo aparece na sua superfície de uma outra forma. Uma atitude que não estivesse em condições de opor ao próprio proletariado os seus verdadeiros interesses e com isso também os verdadeiros interesses da sociedade como um todo e, ao invés disso, retirasse sua diretriz dos pensamentos e tendências da massa, cairia numa dependência escrava da situação vigente. (HORKHEIMER, 1980, p.135)

A ascensão do nazismo reforçou ainda mais o cada vez maior pessimismo presente nos estudos dos membros do Instituto e marcou de maneira indelével toda a sua produção subsequentemente. Como afirmou a secretária de Horkheimer, na fase nova-iorquina do Instituto, Alice Maier, todos os envolvidos nos trabalhos do Instituto estavam “[...] dominados, por assim dizer, pela ideia de que tínhamos que derrotar Hitler e o fascismo, e foi isso que nos fez ficar juntos. [...] Essa missão nos deu um sentimento de lealdade e união.” (JAY, 2008, p.195)

A capacidade de resistência da classe trabalhadora foi dramaticamente superestimada – decorrente, entre outros fatores, nos já citados quadros de ambivalência em relação as patologias autoritárias e na diferenciação interna a própria classe – e aliada a grave crise econômica e política, a cisão entre as forças de esquerda – especialmente entre os Partidos Social-Democrata (SPD) e o Partido Comunista (KPD) – permitiu o surgimento de um regime

que promoveu uma brutal repressão, tornado, inclusive, a mera possibilidade de uma reorganização da esquerda alemã uma hipótese remota. Não é menos importante lembrar que a ascensão nazista veio acompanhada de um crescente desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, de técnicas de propaganda e da indústria do entretenimento, reforçando ainda mais aqueles instrumentos de controle psicossocial que Horkheimer já tinha antevisto no âmbito teórico dos “Estudos sobre Autoridade e Família”. (NOBRE, 2008, p.41)

A questão do nazi-fascismo surge já na década de 30, mas vai se consolidando como principal objeto de estudo do Instituto a partir da consolidação do regime nazista na Alemanha e a deflagração da Segunda Guerra Mundial. Horkheimer será simultaneamente marcado pela barbárie do regime nazista e também pelas atrocidades cometidas durante o período stalinista da União Soviética.

O fenômeno do Nazismo, mesmo se por um momento não considerássemos o fato da maioria dos membros do Instituto serem alemães, militantes ou teóricos de esquerda e de ascendência judaica e terem sofrido sérias consequências pessoais, incluindo longos períodos de asilo e no caso de Walter Benjamin a própria vida, elaborar o “melhor diagnóstico do tempo presente” seria impossível sem a análise meticulosa e teoricamente exigente de um fenômeno de tal envergadura histórica. Esse diagnóstico envolve, no caso de Horkheimer, a necessidade imperativa – anunciada em sua obra “Teoria Crítica e Teoria Tradicional” – de realizar suas elaborações teóricas críticas ancoradas firmemente na análise de elementos históricos concretos.

Esses três elementos em seu conjunto parecem ser um quadro razoavelmente explicativo do porque o Horkheimer de 1937 considerava que os potenciais emancipatórios estavam bloqueados naquela conjuntura histórica³⁷: “estabilização dos elementos autodestrutivos do capitalismo, integração das massas ao sistema e repressão a todo movimento de contestação” (NOBRE, 2008, p.41) Em um cenário em que a própria possibilidade de uma ação emancipatória está bloqueada resta, senão, a própria teoria o exercício crítico.

Horkheimer sempre pautou, tanto as pesquisas empíricas quanto os debates teóricos e metodológicos, pela análise meticulosa dos principais fenômenos políticos e históricos. É com base na análise desse dramático cenário histórico que Horkheimer vai afirmar não ser mais

³⁷ Sigo aqui, na discussão sobre as diferenças entre os modelos críticos de Horkheimer, principalmente (NOBRE 2004 e 2008b)

possível sustentar que o “proletariado seria a única força política interna ao próprio sistema, que seria portadora da destruição do capitalismo e da instauração do socialismo” (Nobre, 2008, p.37). Isso significa que a própria relação entre teoria e prática deveria ser pensada em termos diferentes daqueles dos primeiros marxistas, sendo entendidas “a partir daquele momento, como relações tensas e sempre difíceis, a serem pensadas caso a caso, mesmo tendo por objetivo pensar esses dois momentos sempre conjuntamente” (*Idem.*, 2008, p.37).

A Teoria Crítica, portanto, teve que elaborar um reexame do marxismo que os levou a repensar a própria relação entre teoria e prática. Tratava-se de escolher entre o atrelamento aos partidos comunistas ligados diretamente ao regime stalinista e dar sequência as ordens que vinham de Moscou, ou se alinhar a social-democracia, mais especificamente ao Partido Social-Democrata Alemão, marcado de maneira indelével pela dramática decisão de apoiar, em agosto de 1914, os créditos de guerra. (RURION, 2011, p.252). Mais como nos lembra, Martin Jay, surgiu um “terceiro curso de ação”:

resultou quase inteiramente da ruptura radical dos pressupostos marxistas, uma ruptura acarretada pela guerra e por suas consequências. Essa última alternativa foi o reexame minucioso das bases da teoria marxista, na dupla esperança de explicar os erros do passado e preparar a ação do futuro. Isso deu início a um processo que conduziu, inevitavelmente, às regiões mal iluminadas do passado filosófico de Marx (2008, p.39).

A solução proposta por Horkheimer para se relacionar novamente teoria e prática ficou conhecida como materialismo interdisciplinar – um empreendimento intelectual exercido em conjunto por diferentes perspectivas teóricas: economia, filosofia, sociologia, psicanálise, direito etc. – com objetivo de produzir, através de um conjunto de olhares diversos entre si, um diagnóstico do conjunto da sociedade capitalista. Isso significa também a superação da “particularidade das ciências tradicionais em virtude do interesse pela compreensão da totalidade” (RURION, 2011, p.253).

A resposta ao enfraquecimento da posição política do proletariado e a consequente impossibilidade de se diagnosticar a sociedade capitalista a partir da perspectiva exclusiva do proletariado seria, portanto, reforçar a postura crítica da teoria. Isso não impediu que no Horkheimer da década de 30, assim como em Marx, a economia política exercia um papel central no arranjo interdisciplinar do seu modelo de teoria crítica – o diagnóstico da sociedade contemporânea deve se articular em torno da análise do processo de valorização do capital. As temáticas que surgiam da incorporação das novas disciplinas no arcabouço teórico da Teoria

Crítica eram organizadas a partir da visão da economia política – o verdadeiro ponto de fuga do modelo teórico de Horkheimer (NOBRE, 2008, p.37).

A perspectiva do materialismo interdisciplinar representa, em grande medida, uma resposta de Horkheimer aos rumos que o marxismo havia tomado, tornando-se paradoxalmente, um sistema metafísico, abandonando, inclusive, a perspectiva crítica. Nesse sentido, representa também uma continuidade aos esforços de Karl Korsch e de Georg Lukács, especialmente em seus trabalhos mais expressivos, *“Marxismo e Filosofia”* (KORSCH, 2008) e *“História e consciência de classe”* (LUKÁCS, 2003), de formular uma interpretação alternativa ao o que Horkheimer considerava como uma versão mecanicista de marxismo – aquele presente tanto na II Internacional quanto na maioria dos partidos comunistas – assim como recuperar o componente filosófico do marxismo e, mais especificamente, suas raízes hegelianas sem, no entanto, que isso significasse permanecer confinado ao idealismo. (JAY, 2008, p.84) Importante destacar que assim como em relação à forma como Horkheimer se relacionava com a obra de Marx, a importância que a leitura de Lukács não o impediu de criticar alguns elementos do arcabouço teórico lukacsiano, notadamente aquele relacionado a identidade sujeito-objeto da forma proposta por Lukács – que Horkheimer criticou nos mesmos moldes de sua oposição a teoria da indenidade hegeliana, reconhecendo que quando Lukács aponta que o proletariado funcionava como sujeito e objeto da história acaba por atingir a meta idealista alemã “de unificar a liberdade como realidade objetiva e como algo produzido pelo próprio homem.” (*Idem*, 2008, p.89)

Aliás, nesse ponto, de encarar uma determinada contribuição teórica não como um conjunto acabado de teses passível, inclusive, de uma transposição mecânica de uma realidade social e histórica a outra, Horkheimer parece seguir os passos do próprio Lukács (NOBRE, 2001).

O MODELO CRÍTICO DE “DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO”

A perspectiva assumida nesse trabalho de tratar, em primeiro lugar, do modelo crítico do Horkheimer de 1937 decorre, além de uma questão relacionada a sua própria estrutura interna de apresentação dos sentidos da emancipação no âmbito da Teoria Crítica, também de que existe um outro modelo crítico, bastante diverso daquele apresentado em “Teoria Crítica e Teoria Tradicional”. Esse novo modelo seria aquele elaborado por Horkheimer, em conjunto

com Theodor Adorno, em “*Dialética do Esclarecimento*”, publicado em 1944, (Horkheimer) e em outro trabalho de Horkheimer, “*Eclipse da Razão*” (Horkheimer), assim como em obras que Adorno escreveu na mesma época, todos escritos durante o exílio dos autores nos Estados Unidos.

Já no prefácio do livro, os autores afirmam a necessidade reformular o modelo anterior da Teoria Crítica:

Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento da temáticas especializadas. Nosso desempenho devia restringir-se, pelo menos tematicamente, às disciplinas tradicionais: à sociologia, à psicologia e à teoria do conhecimento [...] Os fragmentos que aqui reunimos mostram, contudo, que tivemos de abandonar aquela confiança. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.11).

Nesse novo modelo, Horkheimer e Adorno abandonam a perspectiva do “materialismo interdisciplinar”, o que representou também abandonar elementos importantes do próprio modelo de Teoria Crítica tal como esse havia sido concebido na década de 30. No modelo da “*Teoria Crítica e Teoria Tradicional*” era central a ideia de que assim como – nos termos de Marx – o capitalismo se organiza em torno de uma hipotética e ilusória ideia de uma sociedade de livres e iguais, também era fundamental que a própria possibilidade de emancipação estivesse expressa concretamente nas condições objetivas do mundo realmente existente e não de um algum ponto transcendental. Significa também:

Ainda que a colaboração entre as diferentes especialidades teóricas tenha sido mantida de alguma forma, a economia política deixou de ocupar o centro do arranjo interdisciplinar. Isso se coaduna com o novo diagnóstico que fizeram, segundo o qual o capitalismo tinha se transformado de tal maneira que não mais produzia a possibilidade concreta da realização da igualdade e da liberdade. (NOBRE, 2004, p.49)

Como já discutimos aqui, para Marx, no regime capitalista o mercado aparece enquanto uma instituição neutra – aquela que a partir de sua lógica interna não prejudica ninguém em particular, mas ao contrário disso, é aquela instituição que garante e promove os ideais burgueses de liberdade e igualdade para todos, na medida em que promove trocas de mercadorias de forma justa, válida e acessível para o conjunto da sociedade – é, portanto, o

mercado que vai permitir a superação das desigualdades. Marx reconhece que as mercadorias são de fato trocadas através do mercado pelo seu valor, mas que ao contrário de promover a liberdade e a igualdade que promete, aprofunda e perpetua as desigualdades próprias do sistema capitalista – um sistema em que “a distribuição de bens segundo a divisão em classes tende a produzir um polo de intensa acumulação de riqueza e outro polo de crescente pobreza.” (NOBRE, 2004, p.28) Para Marx, enquanto existir lucro, não será possível promover de fato a liberdade e a igualdades prometidas pelo regime burguês.

Essa construção ideológica articulada em torno da ideia de que o capitalismo promete aquilo que não é capaz de cumprir – liberdade e igualdade – não significa e não pode significar obscurecer o fato de que essa promessa está de fato inscrita na própria realidade social capitalista. O capitalismo promove um tal desenvolvimento da técnica e da produção que pela primeira na história é efetivamente possível a realização dos ideais de liberdade e igualdade para todos – mesmo que para isso ocorra, Marx entenda como necessária a superação do próprio regime capitalista.

São esses os elementos do modelo crítico de Marx que vão ancorar o prognóstico do Horkheimer de 1937 de que se os potenciais emancipatórios estão de fato bloqueados pela repressão nazista, ainda é possível pensar em uma perspectiva transformadora a partir da derrota do nazismo.

De toda forma, não foi esse o diagnóstico do Horkheimer do pós-guerra. A vitória dos aliados não permitiu uma retomada das potencialidades emancipatórias inscritas na própria realidade capitalista. Ao contrário disso, em “Dialética do Esclarecimento” existe um bloqueio estrutural de qualquer possibilidade de emancipação.

POLLOCK E O CAPITALISMO DE ESTADO

A obra de Pollock é uma tentativa de responder às questões levantadas em torno da controvérsia em torno do colapso capitalista, mas sem ficar circunscrito ao diagnóstico nos termos propostos tanto pelos “revolucionários”, quanto pelos “reformistas” – no que reside a grande novidade e vitalidade de sua teoria. (RUGITSKY,2008) A parte mais representativa da obra de Pollock foi escrita depois da crise de 1929, o que acabou por delimitar os eixos de sua investigação teórica: a análise da crise em si e, talvez ainda mais importante para suas observações, o processo de reestruturação do capitalismo pós-crise – usando os termos do

próprio Pollock “da insuspeita capacidade de resistência e adaptação” do capitalismo. (1973b, p.163) Ao romper com ambas as visões que predominavam no paradigma até então vigente de explicação das lógicas das crises econômicas, Pollock reforça e justifica teoricamente a percepção, já presente no âmbito da Teoria Crítica, de que seria cada vez mais improvável contar com uma crise do capitalismo que levasse a sua autodestruição:

a reestruturação do capitalismo após 1929 desmentiu a maioria das teorias da crise, que se estruturavam em torno da ideia de colapso. A profundidade da crise de 1929 foi inédita na história do capitalismo, mas, apesar disso, dela não resultou o colapso do modo de produção (RUGITSKY, 2008, p 61)

Poucos anos após a crise de 1929, mais precisamente em 1932, Pollock, em artigo publicado na revista do Instituto, já manifesta a necessidade de abandonar a teoria do colapso: “Do ponto de vista econômico, não subsiste nenhuma necessidade inelutável que force sua substituição por um outro sistema” (1973, p.95).

A explicação de Pollock para a crise de 29 aponta para as transformações estruturais que impediam o funcionamento do capitalismo nos termos apresentado por Marx, mais precisamente em uma forma de mercado mais marcadamente autônoma: a concentração do capital em grandes conglomerados – o que levaria os preços da economia a não serem mais determinados pelo livre jogo do mercado; controle governamental do sistema de crédito e do comércio exterior; rigidez no mercado de trabalho decorrente do peso e do tamanho das grandes empresas, desemprego de capital e de trabalho e enorme assistência governamental as grandes empresas – que por conta do seu tamanho não poderiam falir sem enormes custos ao Estado e a sociedade, o que significa, em outras palavras, socialização dos prejuízos e apropriação privada dos lucros – e aos desempregados. Por último, Pollock afirma que o crescente poder dos monopólios bloqueou, através de medidas protecionistas, os canais de exportação que serviam para desafogar as dificuldades enfrentadas pelos mercados nacionais, durante todo o século XIX. (NOBRE, 2008b, p. 40 e RUGITSKY, 2008, p. 61)

Esse cenário de profundas transformações, ao mesmo tempo em que levaria a crises catastróficas, cria as condições para a superação desse modelo de capitalismo para um modelo de novo tipo, através de uma reorganização planejada da economia – se antes o capitalismo havia abandonado sua fase concorrencial para adentrar em sua fase monopolista, agora

tratava-se da passagem desta para um novo estágio: o capitalismo de Estado³⁸. No textos da década de 30, Pollock ainda se limitava a afirmar que as condições para reorganização da economia estavam dadas, mas ainda faltava explicar sob quais circunstâncias essa reorganização se daria. O complemento lógico de sua teoria surge em 1941 em seu consagrado “*Capitalismo de Estado: Suas possibilidades e seus limites*” (POLLOCK, 1982)

A transição de um modelo ao outro ocorre desde o fim da Primeira Guerra Mundial e o desenvolvimento econômico europeu entre guerras e que se prolonga durante a Segunda Guerra Mundial é o laboratório que vai produzir a estabilização do capitalismo, assim como uma nova relação entre o Estado e as forças produtivas. Os principais países da Europa e os Estados Unidos estariam passando por uma transição entre o capitalismo privado e o capitalismo de Estado – da Alemanha Nazista até a União Soviética passando pelos Estados Unidos do *New Deal*. (Ibid., pp 71-72)

Apesar dessa nova forma do capitalismo se concretizar em duas formas distintas e com características específicas – a democrática e a autoritária – podemos encontrar em Pollock pelo menos dois traços que caracterizaria o capitalismo de Estado³⁹:

1. O mercado perdeu sua função de controle do equilíbrio entre produção e distribuição. Esta função foi assumida por um sistema de controles diretos. A liberdade de comércio, de empresa e de trabalho está submetida às intervenções do governo em um tão alto grau que ela foi a bem dizer abolida. Junto com o mercado autônomo, desaparecem as assim chamadas leis econômicas.
2. Esses controles são transferidos para o Estado, que utiliza uma combinação de antigos e novos meios, entre os quais um assim chamado “pseudo- mercado”, para a regulação e expansão da produção e sua equiparação com o consumo (POLLOCK, 1982, p.73-74)

Axel Honneth apresenta uma síntese do conceito de capitalismo de Estado, formulado, principalmente, a partir das observações que Pollock realizou do nazismo e do comunismo soviético, que significaria uma forma de capitalismo baseada fortemente em um modelo de economia planejada e na qual o mercado enquanto veículo orientador da economia teria suas funções “usurpadas” pelo Estado através de seu corpo burocrático – “A gestão dos conglomerados capitalistas tinha-se fundido de maneira tão complexa com as elites do poder

³⁸ Pollock afirma que o capitalismo de Estado sucede o capitalismo privado e que se o capitalismo privado teve uma fase não-monopolista é porque também teve uma outra monopolista. (NOBRE, 1998, p.22)

³⁹ (NOBRE, 1998, p.23)

político que desde então a plena integração social pode ocorrer na forma da dominação administrativa centralizada. (HONNETH, 1999, p.513)

O que mudaria de forma mais profunda o sistema seria, portanto, essa primazia do Estado e, portanto, da política em relação ao econômico:

a substituição dos meios econômicos por meios políticos, como garantia última para a reprodução da vida econômica, modifica o caráter de toda a história do período anterior. Isso significa a transição de uma era predominante econômica para uma essencialmente política (POLLOCK, 1982, p.48)

Em seus textos da década de 30, Pollock afirmava que dependendo da classe social que detivesse o poder político, a reorganização da economia poderia ensejar em uma economia planificada socialista em que o Estado fosse o proprietário dos meios de produção. Mas em seu texto de 1941 a referência pelo socialismo desaparece e o que ocupa esse espaço é justamente a possibilidade de uma forma democrática de capitalismo de Estado.

Levando em conta suas conclusões referentes à primazia da política sobre o econômico é que Pollock articula as duas formas “concretas” de capitalismo de Estado – importante destacar aqui que ao elaborar o conceito de capitalismo de Estado, Pollock o formula enquanto um “esquema”, seu modelo de tipo ideal weberiano. No modelo totalitário, o Estado aparece enquanto um instrumento puro e simples de uma classe dominante composta por lideranças do partido político no poder, uma elite empresarial e a camada mais alta da burocracia estatal – o povo seria apenas objeto de dominação por parte dessa classe dominante através do aparelho estatal. Na forma democrática, ao contrário, o Estado é “controlado pelo povo. Está baseado em instituições que não permitem que a burocracia transforme sua posição administrativa em um instrumento de poder possibilitando que a base de um sistema democrático se transforme em sistema totalitário.” (POLLOCK, 1982, p.87)

Da mesma forma que para Pollock não existia nenhum tipo inevitabilidade econômica que pudesse levar ao colapso do capitalismo, ele vai afirmar que não há “quaisquer forças econômicas inerentes às coisas, quaisquer ‘leis econômicas’ do velho ou novo tipo, que possam impedir o funcionamento do capitalismo de Estado.” (*Ibid.*, p.86-87) Portanto, se no capitalismo privado as crises eram inerentes ao próprio sistema e sua capacidade de adaptação era o que permitia superá-las e, dessa forma, evitar o colapso, no capitalismo de Estado o sistema é capaz até mesmo de evitá-las.

Essa conclusão, mesmo que como afirma Marcos Nobre (2008), “a temática de Pollock seja marcadamente marxista”, parece ser um exemplo claro daquilo que Horkheimer definia como “seguir a obra de Marx mesmo que para negá-la”. Pois se a questão do colapso é central para o marxismo, a afirmação de Pollock de que sob o capitalismo de Estado à própria existência das crises sistêmicas está em suspenso, leva a conclusão lógica de que o capitalismo perdeu seu caráter contraditório e que, portanto, a própria possibilidade de uma crítica imane ao sistema torna-se impossível. A primazia da política significa, portanto, que ocorreu “uma reorganização planificada da economia, mas não ocorreu a transição para o socialismo, o que seria impensável para a tradição marxista anterior” (RUGITSKY, 2008, p.67) sendo assim “A alternativa restringiu-se às formas totalitária ou democrática do capitalismo de Estado. A alternativa ao próprio capitalismo já não está em questão.” (*Ibid.*, 2008, p.67) Para Pollock, mais uma vez apontando para a ideia de primazia da política, os obstáculos para consolidação da forma democrática do capitalismo de Estado são políticas e só seriam superados politicamente – sendo a forma democrática do capitalismo de capitalismo de Estado a única possibilidade de uma forma emancipada de sociedade. (POLLOCK, 1982)

O DOMÍNIO DA RAZÃO INSTRUMENTAL

A Dialética inerente ao processo de esclarecimento conduziu, paradoxalmente, a identificação com práticas e mecanismos de dominação e, no limite, de identificação com a barbárie. O esclarecimento, ideia-força do projeto iluminista, que tinha como objetivo último esclarecer o mundo através da razão e do conhecimento produziu, ao contrário, uma sociedade totalitária. Para Horkheimer e Adorno a ideia de Iluminismo já não era apenas o correlato cultural da burguesia ascendente, mas abarcava o conjunto do pensamento burguês: “Iluminismo, aqui, é idêntico ao pensamento burguês, ou melhor, pensamento em geral, uma vez que não há outro pensamento, propriamente dito, senão nas cidades” (JAY, 2008, p.323) A partir da releitura que Horkheimer e Adorno fazem da *Odisseia* de Homero, essa identidade entre barbárie e esclarecimento, é o resultado da luta final entre o “eu” e as “potências míticas” – “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15). O paradoxo estaria, portanto, nesse ponto: foi o culto à razão o responsável pelo estado de barbárie em que a sociedade se encontrava.

Mas como já havíamos alertado, o ponto mais surpreendente é que a barbárie não seria um componente exclusivo dos regimes totalitários – seus mecanismos inerentes de dominação e desumanização teriam corroído, inclusive, as bases dos regimes democráticos do ocidente. Estaríamos, portanto, diante de uma contradição inerente ao próprio modelo de racionalização das forças produtivas capitalistas:

No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins dados de antemão; vê-se reduzida à capacidade de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos. Essa racionalidade é dominante na sociedade não apenas para moldar a economia, o sistema político ou burocracia estatal, ela faz parte da socialização, do processo de aprendizado, da formação da personalidade. (NOBRE, 2008b, p.48)

O pensamento ocidental do século XVII havia se caracterizado pela crença que o poder das luzes seria suficiente para combater todo o obscurantismo baseado na ignorância e na fé injustificada (TORRES FILHO, 1987, p. 84) O Iluminismo, tratava-se, como já defendia o próprio Kant da “saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (KANT, p.11) Essa menoridade seria, para Kant, a incapacidade do homem de se utilizar do entendimento sem ajuda de outrem – sendo, dessa forma, essa incapacidade decorre não da falta de entendimento, a menoridade só poderia decorrer da ausência de coragem e decisão do próprio indivíduo, o que acaba por responsabilizá-lo, por consequência, pelo seu atual estado de menoridade. Kant acredita que a menoridade é um estado cômodo, sendo mais fácil seguir a tutela de alguém do que assumir o comando de sua própria vida – pensar por si mesmo é uma tarefa árdua e difícil, não acessível a maior parte dos homens.

Porém, o que aconteceu, ao longo do desenvolvimento histórico do conceito de razão, foi que essa se transformou apenas em seu sentido de autopreservação, um instrumento de dominação: “pois, a hipertrofia da autopreservação não serviu à consciência de que os homens produzem sua própria história e, dessa forma, podem se apropriar de suas próprias vidas.” (NOBRE, idem, p. 49) Tanto o mito quanto o esclarecimento possuem as mesmas bases e necessidades – o medo, a sobrevivência e a autopreservação. Essa última decorre do receio da perda do próprio eu, da tentativa de se proteger da natureza, hostil e ameaçadora – o que explica também o poderoso processo de hipertrofia da autopreservação.

Para Horkheimer e Adorno o esclarecimento deveria livrar os homens do medo, torná-los senhores de um mundo desencantado, em que os mitos foram destruídos e a que a ideia de

destino era substituída pelo saber, sendo a razão a razão mesma da superioridade do homem, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores de um mundo em que a imaginação mítica seria substituída pelo saber:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Em “*Dialética do Esclarecimento*” essa relação dialética entre “mito” e “esclarecimento” perpassa todo o diagnóstico presente no livro. O esclarecimento que como vimos tinha como objetivo – através da razão e do progresso – tornar o homem senhor do seu destino e da natureza, não se limitou ao domínio da natureza, mas buscou também dominar o conjunto das relações sociais de uma forma ainda mais ampla. (NOBRE) O esclarecimento buscava, através da ciência, dominar a natureza e, desta forma, combater o medo. Dominar a natureza cria, necessariamente, a sensação de conhecê-la e aquilo que conhecemos não deve mais causar medo. Busca-se, portanto, que toda a natureza seja, através da razão, iluminada – dominada – e que, dessa forma, não seja mais temida: “Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do 'fora' é a verdadeira fonte da angústia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Horkheimer e Adorno vão, no entanto, apontar os limites da razão e nos alertar para o fato de que esses limites não foram levados em grande consideração pelo projeto iluminista: “Não há nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar, mas o que pode ser penetrado pela ciência não é o ser” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”, o que significa que, “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão” (*Ibid.*). Para Horkheimer e Adorno, o iluminismo reconhece essas ilusões naqueles conhecimentos que não são construídos com base na razão e no saber, mas através da imaginação – a magia, os mitos e sua sistematização em mitologia.

A busca pela dominação da natureza pelo homem aboliu o mito e a magia e inaugurou uma racionalidade iluminadora e formalizadora – baseada fortemente na matemática e no método das ciências exatas. O desencantamento do mundo, dirigido contra o mito, acaba por se reverter à própria mitologia. O mundo totalmente desencantado representa um cenário em

que o mito retorna na forma de uma sociedade racional. Paradoxalmente, nesse mundo em que a ideias como a de destino não deveria mais existir, essas são, no entanto, dominantes. Assim como o capitalismo promete aquilo que não pode cumprir, o esclarecimento produz o contrário do que promete –um mundo estranho e hostil aos homens, em que esses devem se adaptar a forças sobre as quais não têm domínio. (NOBRE, 2008b, p.49)

Horkheimer e Adorno acreditam que a razão é, portanto, desde sempre, um elemento de dominação – já que essa se transfigurou apenas em um instrumento de autopreservação da espécie. Nesse sentido, trata-se de tentar explicar como a racionalidade das ações humanas ao invés de contribuir para a construção de uma sociedade emancipada, acaba por produzir um mundo totalmente administrado, em que toda a possibilidade de emancipação encontra-se obstruída. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985)

Aquela forma de razão típica da teoria tradicional – parcial, que limita-se a apenas descrever a realidade – não é mais apenas hegemônica e majoritária socialmente, mas nas condições do capitalismo administrado, torna-se a única forma possível de racionalidade. A razão universal, depositária das melhores esperanças do projeto iluminista de se alcançar uma sociedade verdadeiramente emancipada, acaba tomando uma outra forma, aquela que Horkheimer e Adorno vão, seguindo os passos de Weber, identificar como “razão instrumental” – um modelo de racionalidade articulada em torno da exatidão matemática e, ao mesmo tempo, voltada para finalidades definidas de antemão. Finalidades que, como Nietzsche já havia alertado, possuem uma tendência de não corresponder aos interesses da maioria, mas antes disso, à vontade e ao desejo de poder. (NIETZSCHE, 1999)

O diagnóstico da “Dialética do Esclarecimento” significa, portanto, um profundo domínio da razão instrumental sobre as diversas esferas da sociedade e é nesse sentido que Horkheimer e Adorno vão anunciar o bloqueio das possibilidades emancipatórias e, conseqüentemente, o início de um longo período de hibernação das lutas emancipatórias e da possibilidade de conciliar teoria e prática. Como afirma Marcos Nobre:

Mas, se é assim, também o próprio exercício crítico encontra-se em uma aporia: se a razão instrumental é a forma única de racionalidade no capitalismo administrado, bloqueando qualquer possibilidade real de emancipação, em nome de que é possível criticar a racionalidade instrumental? Horkheimer e Adorno assumem conscientemente essa aporia, dizendo que ela é, no capitalismo administrado, a condição de uma crítica cuja possibilidade se tornou extremamente precária (NOBRE, 2004, p.52)

O capitalismo tardio torna-se se fechado sobre si mesmo, sem falhas e para criticá-lo torna-se necessário utilizar a mesma racionalidade que o caracteriza, o que leva, conseqüentemente, a reforçá-lo e não abalá-lo. Em um mundo administrado, as possibilidades de crítica e resistência estariam paralisadas, em que as relações de dominação próprias da razão instrumental já são hegemônicas e perpassam todos os domínios sociais.

Como afirmam Horkheimer e Adorno:

A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também a relação com a verdade (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.13)

Mais a frente, ainda nesse capítulo, iremos discutir como a obra de Habermas significa uma tentativa de romper com essa aporia presente em *Dialética do Esclarecimento*. Mas a título de observação é importante destacar que Horkheimer tentou através de uma “teologia negativa” e de uma concepção filosófica pessimista lidar com a aporia da obra de 1944 (RAMOS, 2008), assim como também Adorno (2009) em *Dialética Negativa*⁴⁰ e em seus trabalhos relacionados a educação e emancipação⁴¹. Antes do salto de quatro décadas até a obra habermasiana faremos uma breve parada na obra de um dos membros do círculo externo da Teoria Crítica.

FRANZ NEUMANN E A DEFESA DO ESTADO DE DIREITO

⁴⁰ Para uma visão de conjunto de *Dialética Negativa*, ver (NOBRE, 1998)

⁴¹ Voltaremos a esse ponto no último capítulo dessa tese.

Franz Neumann⁴² foi um ativo integrante do Instituto de Pesquisas Sociais e mesmo que tenha sofrido uma influência significativa do modelo teórico proposto por Horkheimer, foi responsável por elaborar uma dissidência importante em relação as posições majoritárias do Instituto, principalmente em relação ao conceito de “capitalismo de Estado” e a importância desse conceito para a caracterização e análise do nazismo – que como já vimos dominou as energias do Instituto desde o final da década de 30.

Assim como Pollock, Neumann entende que a política se tornou um elemento central da lógica de reprodução das relações capitalistas tendo, inclusive certa primazia sobre a esfera econômica – aquilo que Pollock descreveu como um capitalismo que de uma posição regida predominantemente pelos “motivos do lucro”, passava a priorizar os “motivos do poder”, uma fase em que predominava o “econômico” para uma outra em que predomina a “política”.

No entanto, Neumann acredita, ao contrário de Pollock, que a sociedade ainda não teria sido completamente englobada pelo Estado, o que permitiria pensar em conflitos políticos que se expressariam através do Direito. Se ainda existisse alguma autonomia da sociedade em relação ao Estado, existe também a possibilidade de uma “práxis revolucionária no interior das instituições”. (RODRIGUEZ, 2004, p.56) Aqui podemos afirmar que essa leitura que Neumann faz da centralidade que a política e o Direito vão assumir sob a forma do capitalismo também segue outros modelos da Teoria Crítica – desenvolvidos a partir da década de 30 – no que se refere a cada vez mais improvável possibilidade de acontecer um colapso do sistema capitalista.

Se para Pollock, o regime nazista representa uma forma de “capitalismo de Estado autoritário”, Neumann descreve a Alemanha nazista como uma forma de “capitalismo monopolista totalitário” (NEUMANN, 1943, p.295). Neumann entende que o conceito de “capitalismo de Estado” seja um tipo ideal weberiano e que suas características sejam de um sistema totalmente diverso do capitalismo, transcendente a própria realidade e não derivado dessa (NEUMANN, 1943, p.256). Suas análises empíricas do funcionamento do economia alemã o levam a afirmar que o capitalismo esteja em pleno funcionamento – mais do que isso, esteja um patamar superior e mais perigoso do que na fase do capitalismo concorrencial. (RODRIGUEZ e RUGITSKY, 2008, p. 271-272)

⁴² Utilizo, nessa seção, os trabalhos de José Rodrigo Rodriguez para discussão da obra de Neumann.

Neumann desenvolve, a partir de sua análise particular do conceito de “capitalismo de Estado”, uma visão do Direito diversa daquela identificada ao marxismo mais ortodoxo que o entende apenas como um instrumento puro e simples de dominação da classe dominante, mera expressão da infraestrutura econômica – que seria, naquela perspectiva, o *locus* privilegiado da análise marxista, seu objeto primeiro de estudo.

Para Neumann, a participação da classe operária no parlamento – primeiro na Inglaterra – e as cada vez mais expressivas lutas pelas reivindicações da classe foram capazes de transformar o Estado e o Direito liberal por dentro, dotando-os de características bem diversas daquelas que predominavam em uma fase histórica em que essas instituições não eram minimamente permeáveis à interesses diversos aos da classe dominante. Esse processo foi o responsável por importantes conquistas para as classes trabalhadoras e a criação de toda uma geração de direitos sociais – que representariam, para fins da justificação racional do direito, uma compensação pela exploração dos trabalhadores.

Seguindo os passos do Pollock anterior ao desenvolvimento do conceito de “capitalismo de Estado”, Neumann vai afirmar que na passagem do capitalismo concorrencial para a fase do capitalismo monopolista, o Direito também muda de forma, alterando suas estruturas, reduzindo suas normas gerais e abrindo espaço para a inclusão de elementos morais, pois: “abre-se a possibilidade de submeter o mercado, portanto a propriedade privada, aos desígnios políticos da coletividade, via Direito” (RODRIGUEZ, 2004, p.61). Portanto, são esses dois elementos – a entrada da classe operária no parlamento e a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista (que coloca a política no centro da reprodução do capital) – que permitem que o Direito adquira um potencial emancipatório, inclusive com um potencial de desestabilizar o *status quo*.

Esses direitos trabalhistas assumem a forma técnico-jurídica de cláusulas que vão integrar obrigatoriamente todos os contratos de trabalho e como o papel desses direitos é de reduzir a exploração capitalista, e que através do Direito ganharam legitimidade e poder de lei, as partes envolvidas não vão poder, mesmo que queiram, escapar de sua abrangência e da incidência sobre todos os contratos – o 13º salário e as férias anuais remuneradas são dois exemplos de mecanismos que tem como objetivo diminuir a exploração do trabalho e que não exigem nenhuma contrapartida por parte do trabalhador, o que na prática significa a redução da margem de lucro do empregador.

Mais do que operar apenas em questões relacionadas as questões trabalhistas, a entrada dos trabalhadores no parlamento vai alargar sensivelmente o horizonte da conquistas sociais e questionar até mesmo o instituto da propriedade privada como um fim em si mesmo desprovida até então de qualquer função social – passa, então, a ganhar contornos coletivos, subordinados, mesmo que parcialmente, aos interesses do conjunto da sociedade. Dessa forma, o Direito não vai mais cumprir apenas funções ideológicas e passa a ter características contraditórias, pois além de suas tradicionais funções de manutenção da ordem social também passa a ser instrumento de transformação social – cada nova demanda que as classes dominadas são capazes de incluir no arcabouço legal o transforma, o que significa que o Direito não pode mais ser entendido enquanto um meio neutro, de mera reprodução dos interesses da classe dominante, mas de um espaço em disputa, constantemente transformado pelas lutas sociais. Em lugar de apenas operar no sentido de ocultar a exploração de uma classe sobre a outra, o Direito irá consubstanciar mecanismos de proteção da força de trabalho e de redução da próprio lucro do capitalista.

Indo ainda mais longe, Neumann vai afirmar que o próprio Estado de Direito já é a realização parcial do socialismo. Neumann vai manter uma dimensão utópica para o socialismo, entendida por ele como uma “meta final”, sendo que o “Estado de Direito” permanece incompleto sob o domínio do regime capitalista e que essa incompletude – ou incompatibilidade – apenas seria resolvida em definitivo com o advento de uma sociedade sem classes. Mesmo que em um regime socialista o “Estado de Direito” deva passar profundas transformações⁴³, já que não vai mais funcionar para manter e reproduzir a propriedade privada dos meios de produção, esse não deve, de maneira alguma, desaparecer em uma sociedade além do capital.

Ao contrário daquela visão preconizada pelo marxismo ortodoxo – ou seria melhor defini-lo enquanto marxismo vulgar – em que o Estado e, conseqüentemente, o Direito seriam destruídos, para Neumann a plena realização do “Estado de Direito” apenas seria possível em uma sociedade além do capital. Mais do que isso, para Neumann o “Estado de Direito” é uma pré-condição para a uma verdadeira emancipação da sociedade. O socialismo não seria,

⁴³ Karl Renner, *Institutions of Private Law and Their Social Function*, 2010.

portanto, a destruição do Estado de Direito, mas sua conservação e, ao mesmo tempo, superação dialética em um patamar mais elevado.

É nesse contexto, portanto, em que o “Estado de Direito” não é mais apenas um instrumento bruto da exploração burguesa que ocorre uma dissociação entre a burguesia e o próprio “Estado de Direito” em sua expressão através do Direito liberal. Para Neumann, o exemplo mais paradigmático e dramático desse processo é aquele representado pela ascensão do partido nazista ao poder absoluto na Alemanha das décadas de 30 e 40 (NEUMANN, 1986). A Alemanha nazista não era mais um Estado e nem possuía um “Estado de Direito” no sentido da palavra que ficou consagrada no ocidente. Seria, portanto, um não-Estado e um não-Direito o que caracterizava a Alemanha sob controle nazista.

Aquela caracterização de um não-Estado significava, para Neumann, que os nazistas implementaram um sistema em que a estrutura de poder abandonou a tensão entre Estado e sociedade para operar um “arranjo institucional” baseado em acordos celebrados entre a burguesia, burocracia, exército e o partido, mediados pelo *Führer*. Neumann vai buscar na figura do monstro bíblico *Behemoth* a representação do Estado nazista enquanto uma estrutura disforme que não encontraria paralelo na história ocidental.

O nazismo instaurou um poder absoluto sem qualquer controle efetivo, em que o Direito e as instituições do judiciário foram reduzidos a mero simulacro de discussões que na realidade são tomadas de formas arbitrárias e desprovidas de qualquer vestígio de legitimidade – o não-Direito nazista era repleto de expressões que remetiam diretamente a “vontade do *Führer*”. A supressão do direito – que sob o regime nazista teria sido transformado em mera técnica, desprovido de qualquer conteúdo moral – significava para Neumann a interdição do próprio conflito político. Essa ausência de conflito político intermediado pelo Direito seria o que diferenciaria um regime democrático de outro fascista: “Num caso, teríamos a presença da forma direito como mediação dos conflitos políticos e, no outro extremo, a materialização irracional do decisionismo schmittiano, ou seja, a supressão nazista da forma direito” (RODRIGUEZ, 2004, p.69).

Aqui reside um ponto importante, pois se estivéssemos de acordo com aquilo que tratamos como um “marxismo ortodoxo”, a Alemanha Nazista foi capaz de suprimir tanto o Estado, quanto o próprio Direito liberal, duas etapas importantes – senão necessárias – para a construção do socialismo, ao mesmo tempo em que o capitalismo continuava sendo o sistema econômico do país, mesmo que isso significasse conviver com a irracionalidade e a

degenerescência do regime nazista. Isso significa que a burguesia alemã também passou a trabalhar com a ideia de abandonar o “Estado de Direito” e defender outros modelos de regulação. A classe que utilizou o “Estado de Direito” para restringir ou até mesmo acabar com os privilégios do clero e da nobreza e criar o arcabouço legal que garanta a propriedade privada e defenda a celebração dos contratos, a se ver pressionada pelo cada vez maior protagonismo político dos trabalhadores, passa a considerar instrumentos fragrantemente irracionais de dominação, baseados fortemente do carisma do líder, em características transcendentais da autoridade do Estado, o sangue do povo alemão e o “bem da nação.” (NEUMANN, 1986).

Toda essa centralidade que o “Estado de Direito” assume na construção teórica de Neumann vai significar também uma importante transformação na forma de entender o próprio processo de emancipação – aqui pensada enquanto uma revolução violenta que busca a supressão das instituições ou em um processo de reformas com os mesmos objetivos finais. No modelo crítico de Neumann a emancipação se passa por dentro das instituições, consideradas não apenas o lócus da emancipação, mas também um elemento constitutivo da transformação social. Se a emancipação está bloqueada nos marcos históricos da Alemanha nazista – para Neumann a derrota do nazismo exige uma intervenção militar – isso decorre da ausência do Estado, de um cenário de não-Direito em que as instituições foram destruídas.

Como estamos tratando da possibilidade de um processo emancipatório via o próprio “Estado de Direito” isso exige que o Direito liberal esteja operando normalmente, o que significa também manter um estado permeável as reivindicações da sociedade, permitindo, dessa forma, a transformação dessas mesmas instituições. É essa tensão entre o Estado e a sociedade que vai permitir as classes dominadas apresentarem suas reivindicações e, dessa maneira, utilizar o Direito para avançar suas lutas por transformações. Somente a existência dessa tensão é que vai conferir ao Direito um potencial emancipatório.

O que nos parece central e que além disso se mantém extremamente atual na obra de Neumann são as respostas do autor sobre como as forças comprometidas com a emancipação devem se portar diante das instituições, do Estado e do “Estado de Direito”. Fica claro que para Neumann o Direito e, conseqüentemente, a própria política, são elementos muito mais importantes para se elaborar uma perspectiva emancipatória do que para Horkheimer e Adorno. Também é *mister* destacar que ao debater o lugar do Direito e da política no processo de emancipação, Neumann vai antecipar um debate importante para o modelo crítico de

Habermas – um possível déficit democrático no âmbito da Teoria Crítica. Neumann vai defender um modelo crítico em que é possível combinar a radicalidade de um horizonte emancipado com a manutenção do próprio “Estado de Direito”. Dessa forma, suas hipóteses explicativas para o nazismo, nos lembram do fato que ao se sentir ameaçada pelos avanços das classes dominadas a burguesia alemã buscou se livrar das amarras do “Estado de Direito” através de um regime baseado no puro arbítrios e na barbárie – sem qualquer tipo de mediação e contrapesos institucionais, além do respeito aos direitos das minorias. A emancipação pensada através e por dentro das instituições exige algo de imaginação institucional para pensarmos novos modelos normativos comprometidos com a superação de uma sociedade que ainda não alcançou a emancipação humana. (RODRIGUEZ, 2008, p.114) Isso significa que é necessário uma alteração da própria práxis necessária para realizar a emancipação.

HABERMAS E O MODELO COMUNICATIVO DE TEORIA CRÍTICA

A centralidade que conferimos ao modelo crítico do Horkheimer da década de 1930 está relacionada, em grande medida, com o posterior desenvolvimento da Teoria Crítica e, sobretudo, como o modelo comunicativo de Jürgen Habermas – sendo que é mister destacar que autoras e autores como Iris Young, Nancy Fraser, Seyla Benhabib, Rainer Forst e Axel Honneth vão elaborar seus modelos críticos em profundo diálogo com o pensamento habermasiano⁴⁴. Sua obra maior, *Teoria do Agir Comunicativo*, constituiu na opinião do sociólogo Anthony Giddens (2001, p.02), um “feito esplêndido, e todos nós que trabalhamos com teoria social vamos recorrer a esse livro durante muitos anos depois de a maior parte da literatura atual sobre ciências sociais ter sido esquecida”.

Habermas tem como ponto de partida de seu modelo comunicativo o diagnóstico de Horkheimer e Adorno em “Dialética do Esclarecimento” – o que significa retomar, em muitos aspectos, o diagnóstico de “*Teoria Tradicional e Teoria Tradicional*”. Sua crítica reside, principalmente, na aporia conscientemente assumida em “Dialética do Esclarecimento” que, em sua opinião, fragiliza tanto a possibilidade de elaborar um conhecimento crítico, quanto à própria orientação para a emancipação (NOBRE, 2004) – princípios fundamentais da Teoria

⁴⁴ As principais referências que utilizo nessa seção para discutir o pensamento de Habermas foram (REPA, 2008) e (NOBRE, 2004).

Crítica. Nas palavras de Habermas: “Adorno e Horkheimer [...], enveredam-se em aporias das quais podemos tirar boas lições, e também razões para uma mudança de paradigma na teoria social.” (2012,p. 629). Nesses termos, Habermas vai definir, já no final de *Teoria do Agir Comunicativo* uma Teoria Crítica da seguinte forma:

Entretanto, uma teoria de modernização capitalista, elaborada com o auxílio de uma teoria do agir comunicativo, continua a operar, mesmo assim, com outros aspectos do modelo marxiano, assumindo uma atitude crítica perante as ciências sociais contemporâneas e a realidade social capturada pela rede de seus conceitos. Ela critica a realidade das sociedades desenvolvidas, porque estas não aproveitam o potencial de aprendizagem disponível culturalmente e se entregam sem reservas à crescente e descontrolada complexidade. Conforme vimos, tal complexidade assume a forma de um poder quase-natural, que se apodera de reservas não regeneráveis – passando por cima de formas de vida tradicionais e atacando a infraestrutura comunicativa de mundos da vida amplamente racionalizados. No entanto, a supracitada teoria também se posiciona criticamente perante as ciências sociais, tidas como incapazes de decifrar os paradoxos da racionalização social, uma vez que elas analisam os sistemas sociais complexos sob um único aspecto abstrato, sem justificar (no sentido de uma sociologia reflexiva) a constituição histórica de seu campo de objetos. (2012, p.673)

É evidente, como já tratamos aqui, que o diagnóstico que Horkheimer e Adorno elaboram em “Dialética do Esclarecimento” não era decorrência de algum ponto de vista transcendental, mas de uma análise imanente ao sistema capitalista – nesse caso, do que os autores chamavam de “capitalismo administrado”. Apesar das convergências que mantinha com aquele diagnóstico de Horkheimer e Adorno, Habermas também vai apresentar divergências profundas e é nesse sentido que vai construir um modelo crítico bastante diverso daquele.

Habermas entende que, sob o regime do “capitalismo administrado”, aquelas tendências para a emancipação presentes na obra de Marx – seja a teoria do colapso do capitalismo ou aquela que entendia como fundamental a auto-organização do proletariado – estariam neutralizadas. Porém, para Habermas, a emancipação não estaria estruturalmente bloqueada, como em “Dialética do Esclarecimento”, mas, na realidade, deveria ser repensada em outros termos. Como afirma Habermas:

[...] eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde

então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.” (HABERMAS, 1984, p. 386).

Não enfrentar esse desafio significaria sucumbir em relação à própria possibilidade de elaborar Teoria Crítica naqueles termos preconizados pelo mesmo Horkheimer de 1937 e que diz: “as próprias formulações originais de Marx que têm de ser abandonadas. Isso não porque Habermas pretenda abrir mão da crítica, mas porque, para ele, os conceitos originais da Teoria Crítica não são mais suficientemente críticos frente à realidade atual.” (NOBRE, 2004, p.53-54). Se para Marx e também para Lukács – para ficarmos em apenas um exemplo de autor que influenciou em muito o pensamento de Horkheimer e Adorno – a emancipação era pensada, sobretudo em relação ao caráter emancipador do trabalho, Habermas vai pensar em termos das possibilidades de emancipação inscritas no campo da linguagem. (Habermas, 1983)

Em relação a sua leitura da teoria da emancipação presente na obra de Marx, Habermas vai afirmar que:

Num determinado momento do seu desenvolvimento – diz Marx no seu famoso Prefácio..., – as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou seja, com as relações de propriedade (que são apenas sua expressão jurídica) no interior das quais tais forças haviam desenvolvido até esse momento. Essas relações, de forma de desenvolvimento das forças produtivas, convertem-se em entraves. E emerge assim uma época de revolução social (Habermas, 1983, pp. 127).

E segue Habermas, em relação a essa possibilidade de colapso:

podemos entender a explicitação das forças produtivas como um mecanismo que cria problemas e que, decerto, abre caminho para a subversão das relações de produção e para a renovação evolutiva do modo de produção: mas que não as produz. [...] Evidentemente, permanece a questão do modo pelo qual essa passagem [de um modo de produção a outro] se realiza. A resposta descritiva do materialismo histórico diz: ela se realiza através de conflitos sociais, através da luta, através de movimentos sociais e choques políticos [...]. Mas só uma resposta analítica pode explicar por que uma sociedade dá um passo evolutivo. (Habermas, 1983, p. 127-128).

Para Habermas, as sociedades modernas são marcadas por “fenômenos novos de violência, reificação e alienação que não resultam diretamente de estruturas de classe” (REPA, 2008, p.262) ⁴⁵. Na esteira dos estudos empíricos do Instituto e dos modelos críticos de Horkheimer e Adorno, Habermas entende que os próprios embates decorrentes da estrutura de classe foram abrandados – seja tanto por conta da maior capacidade do capitalismo em se adaptar-se as crises econômicas, mantendo níveis importantes de crescimento econômico e consequente melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, quanto pelo impacto que o desenvolvimento das democracias ocidentais de massa terão na legitimidade mesma do sistema econômico e político. Os conflitos sociais foram institucionalizados, surgem legislações de proteção da força de trabalho e sistemas públicos de educação, saúde, seguridade e previdência social. Na síntese que faz Fernando Haddad nos termos dessa cada vez maior necessidade de legitimação (1997, p.75):

Habermas aponta uma série de condições restritivas para a solução do problema da crescente necessidade de legitimação: i) o conflito entre uma política de estabilidade econômica e uma política de reformas sociais; ii) a internacionalização de capital e trabalho como fator limitante da ação dos Estados nacionais; iii) a perda de prestígio do nacionalismo como recurso restaurador de identidades; iv) a difusão da instrução como obstáculo a uma planificação da ideologia.

Como já havíamos apontado, quando da análise sobre o modelo crítico do Horkheimer de 1937, todos esses fatores geraram uma diferenciação no interior da classe trabalhadora, contribuindo também para esse “amortecimento” das lutas centradas nos antagonismos de classe.

A partir desse diagnóstico sobre o “apaziguamento” das violências centradas no mundo do trabalho, Habermas vai afirmar que não só novas formas de patologias sociais vão surgir, como essas também vão passar a desempenhar um papel cada vez maior nas sociedades capitalistas modernas. No âmbito da teoria da ação comunicativa de Habermas, paralelamente ao apaziguamento dos conflitos de classe, as patologias sociais vão afetar esferas cada vez mais amplas e alcançar as relações familiares, afetivas, a vida cultural e as diversas formas de se relacionar com o mundo subjetivo. Segundo Luiz Repa, “essas patologias da sociedade moderna em se conjunto e em suas causas se tornam o objeto da

⁴⁵ Sigo, principalmente, REPA 2008.

crítica social de Habermas” (REPA, 2008, p.163). e também nesse sentido podemos agregar a ideia de que as patologias vão assumir o papel que as crises tinham para Marx, os primeiros modelos da Teoria Crítica e para o próprio jovem Habermas.

Com o objetivo de retomar o compromisso da Teoria Crítica com a emancipação é que Habermas vai elaborar um novo paradigma explicativo. Se na “Dialética do Esclarecimento”, Horkheimer e Adorno elaboraram uma profunda investigação sobre a razão humana, principalmente, em relação aquela forma específica e até mesmo exclusiva nos marcos do “capitalismo administrado” – a razão instrumental – Habermas vai desenvolver um novo conceito de racionalidade – a razão comunicativa. Para Habermas a razão instrumental não é a única forma de racionalidade que decorre da evolução histórico-social do capitalismo – esse desenvolvimento teria, na realidade, resultado na diferenciação da razão em dois tipos: a instrumental e aquela que ele vai chamar de comunicativa. (HABERMAS, 2012)

A ação instrumental seria aquela orientada para a realização de um determinado objetivo, em que os agentes envolvidos calculam quais os meios mais adequados para alcançar objetivos determinados previamente. Esse tipo de ação está vinculada diretamente as tentativas do homem de dominar a natureza, de buscar e garantir as condições materiais da vida – a reprodução material da sociedade através, principalmente, do trabalho. Em seu livro *Teoria da ação comunicativa*, Habermas (2012) ao tratar do já clássico tema das ciências sociais – a passagem de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna – afirma que o dissenso e o conflito inerentes aos surgimentos das sociedades modernas são estabilizadas justamente pela existência de um tipo de ação que permite a reprodução da sociedade:

[...] uma ação orientada para o êxito, para o sucesso de produzir mercadorias segundo regras, de administrar a aplicação das leis segundo critérios impessoais, de assegurar a infraestrutura necessária para a circulação de bens e pessoas e muitas outras coisas mais. Na lógica da reprodução material da sociedade, o mundo e os atores sociais são tomados não como sujeitos dotados de opiniões, visões de mundo e crenças, mas como meros objetos, como meios com vistas à consecução de um fim determinado. Essa lógica neutraliza, portanto, os potenciais de conflito e dissenso, já que está orientada unicamente para a consecução de determinados fins de reprodução material previamente estabelecidos. (NOBRE, 2008b, p. 20-21)

Mesmo que a ação instrumental seja capaz de reduzir potenciais conflitos presentes nas sociedades modernas isso não significa que esses conflitos desapareçam por completo – o papel da ação instrumental é tão somente de limitar o espaço em que o dissenso pode ocorrer, não colando, dessa forma, em xeque a reprodução material da sociedade. A parte essa

neutralização instrumental do conflito existe outra forma das sociedade lidar com suas tensões e que é caracterizada pela “discussão racional, livre de impedimentos, na qual as próprias regras têm que ser estabelecidas pelos participantes” (NOBRE, 2008b, p.21) – é essa ação que Habermas vai chamar de comunicativa. A ação comunicativa, portanto, ao contrário da ação instrumental, é orientada para o entendimento, deve envolver o maior número possível de opiniões e se não busca a reprodução material, trabalha no sentido da reprodução simbólica da sociedade. (REPA, 2008) e (NOBRE, 2004). “A racionalidade comunicativa encontra-se[...], para Habermas, efetivamente inscrita na realidade das relações sociais contemporâneas” (NOBRE, 2004, p.56).

Para efeitos explicativos podemos articular dois elementos da interpretação que fizemos até aqui do pensamento de Habermas para chegarmos em sua famosa dicotomia entre “mundo da vida” e “sistema”. A primeira delas trata-se das crescentes patologias sociais presentes nas sociedades modernas. Para Habermas, essas patologias representam uma “espécie de invasão” e seriam “o resultado da expansão do sistema econômico capitalista e do sistema burocrático moderno para além do âmbito em que eles se desenvolvem originalmente” (REPA, 2008, p.163). Nesse ponto, podemos identificar o nosso segundo elemento: o da reprodução material da sociedade – vinculado com ações de tipo instrumental. O sistema econômico – que Habermas vai chamar de sistema dinheiro – e o sistema burocrático – que ele identifica enquanto sistema estatal-burocrático – seriam subsistemas daquilo que no modelo habersiano vai ser caracterizado como sistema. Consequentemente, o mundo da vida é aquela esfera da vida privada, das famílias e das instituições que permitem as discussões culturais e políticas (uma combinação entre a esfera pública da vida e esfera privada) e – trata-se, portanto, daquela parte da sociedade que sofre a “invasão” do “sistema” (REPA, 2008).

O mundo da vida é constituído de três componentes fundamentais – a cultura, a sociedade e a personalidade. A cultura seria aquele conjunto de saber que os atores sociais devem recorrer como fonte de interpretação nas mais diversas situações; a sociedade seria aquele conjunto de ordens consideradas legítimas e que a partir delas se estabeleceriam vínculos de solidariedade; já a personalidade seria o conjunto de competências adquiridas pelos indivíduos em processos de aprendizagem e que formaria a identidade de cada indivíduo. Para Habermas o fundamental aqui é entender as condições e as regras que produzem o consenso – são essas regras e condições que está no cerne da racionalidade

comunicativa. Isso envolve, sobretudo, a ausência de qualquer forma de coerção – uma situação de igualdade entre todos os agentes comunicativos envolvidos, sendo que todos possam intervir na discussão – processo argumentativo – mobilizando toda a gama de argumentos e conteúdos para expressar suas posições da maneira mais transparente e pública possível. (REPA, 2008)

No modelo crítico habersiano existe um antagonismo entre o “sistema” e o “mundo da vida”. O “sistema” busca invadir as estruturas do “mundo da vida” para “encontrar novos recursos para sua reprodução” (REPA, 2008, p.164) – trata-se da tentativa do subsistema dinheiro de monetarizar o mundo da vida e do subsistema poder de burocratizá-lo:

[...] os sistemas dinheiro e poder atuam como organismos biológicos que buscam prioritariamente satisfazer os seus imperativos de autoconservação [...] Ao mesmo tempo, o próprio mundo da vida depende desses sistemas para se reproduzir materialmente. Ou seja, os sistemas cumprem suas funções de reprodução material da sociedade, mas, além disso, em consequência de seus imperativos de conservação e reprodução, expandem-se para além do âmbito material e atacam os domínios do mundo da vida que não tem a ver diretamente com questões materiais. (REPA, 2008, p.164)

É justamente esse processo que Habermas vai chamar de colonização sistêmica do mundo da vida: é como se o sistema, tal qual uma metrópole, busca-se colonizar uma outra sociedade, usurpando seus recursos e forçando os habitantes da colônia a assimilar os modos e a cultura da metrópole. É essa tendência de estruturar todas as relações sociais em torno da lógica do sistema que vai provocar aquelas patologias que tratamos acima. Mas se essas patologias são as mais graves das consequências da colonização sistêmica do mundo da vida, com certeza não são as únicas – “na vida cotidiana, são frequentes também muitíssimas formas de reificação, mas intermitentes e dispersas.” (REPA, 2008, p.165)

Se é possível afirmar que o mundo da vida possui uma lógica própria – que não pode ser meramente reduzida a lógica do sistema – e se essa lógica é orientada para o entendimento recíproco entre os sujeitos envolvidos em ações comunicativas – através da linguagem – podemos afirmar também que a racionalidade do entendimento recíproco é medida para identificarmos tanto novas formas de patologias sociais, quanto de formas de vida emancipada. Habermas busca aqui estabelecer os marcos normativos do seu modelo crítico, pois é a partir da lógica inerente a racionalidade voltada ao entendimento que torna-se possível julgar os fenômenos patológicos e suas causas, assim como proceder da mesma

forma em relação aos processos emancipatórios. (REPA, 2008). Habermas, ao estabelecer os marcos normativos de seu modelo crítico vai realizar uma crítica importante ao marxismo e seus limites: “o marxismo sempre padeceu de uma falta de transparência sobre seus princípios normativos, apesar de sempre colocar em perspectiva a emancipação humana” (REPA, 2008, p.165), o que teria causado graves consequências política “como uma relação meramente instrumental com a democracia e os direitos humanos” (*idem*, p.165)

É através de seu conceito de ação comunicativa que Habermas pretende estabelecer uma fonte de critérios normativos vinculados aos princípios fundamentais da Teoria Crítica – uma teoria enraizada na própria realidade social, assim como voltada essencialmente para a emancipação. Para avançarmos nesse ponto é necessário retornarmos um pouco nessa exposição e discutirmos em maiores detalhes o modelo de habersiano de ação comunicativa.

O conceito de ação para Habermas vai muito além do mero ato de fazer coisas, mas envolveria, sobretudo, relações sociais materializadas através de interações mediadas pela linguagem. A ação comunicativa envolveria, portanto, tanto uma forma de ação capaz de se expressar através de relações sociais, quanto uma comunicação específica – entendida aqui como aquela forma orientada para a busca do consenso, de um acordo entre as partes. O mundo da vida irá se reproduzir por meio de interações comunicativas. Essas interações são fundamentalmente de caráter interpessoal e se expressam através de palavras. Os atos de fala que materializam essas interações possuem, para Habermas, três pretensões de validade – de verdade, de correção e de validade – e todas são universais e cooriginárias pois se referem a todos os atos de fala e não podem ser resumidas umas as outras. São essas pretensões universais que formam a validade de todo ato de fala. (REPA, 2008, NOBRE, 2004 e 2008b).

É justamente nesse ponto que podemos identificar a “dimensão emancipatória da ação comunicativa” – é justamente o “conjunto de todos esses procedimentos que garantem um consenso não coagido, um consenso livremente produzido” que vai constituir “o núcleo normativo” (REPA, 2008, p.172) e a já citada possibilidade emancipatória presente na obra habermasiana. Como tratamos acima, os atos de fala possuem três pretensões de validade – de verdade, de correção e de validade – o que também significa para Luiz Repa que existe uma pretensão à verdade, à igualdade e à liberdade como condição de sua racionalidade. Porém, o que acontece na sociedade contemporânea são patologias cada vez mais frequentes, nesse caso, enquanto formas distorcidas de comunicação em que as condições para um diálogo livre de coerção não são atendidas. Essas patologias estão diretamente relacionadas com a

colonização sistêmica do mundo da vida, sendo que quanto mais a práxis comunicativa conseguir manter unidas as três dimensões da validade – verdade, coerção e validade – mais essa última estará preservada daquela colonização.

Feita a ressalva que Habermas entende a necessidade das ações de caráter instrumental para a própria reprodução material da sociedade, sua preocupação está na possibilidade de que esse tipo de ação não adentre no reino específico da ação comunicativa. Questões fundamentais como justiça, educação, cultura e outras esferas típicas do mundo da vida não podem ser tratadas a partir da lógica instrumental – sendo que esse movimento é típico das sociedades capitalistas e sua cada vez maior necessidade de produção e reprodução através de lógicas instrumentais. As potencialidades emancipatórias inscritas na teoria comunicativa de habermasiana estão diretamente vinculadas aos preceitos fundamentais da Teoria Crítica e, portanto, partem das condições realmente existentes da sociedade moderna. Para Habermas, essas potencialidades estão intrinsecamente relacionadas com essa realidade concreta na medida em que ao contrário das sociedades tradicionais – em que existe uma eticidade única que permeia toda a coletiva – as sociedades modernas dependem cada vez mais de argumentos cominativos capazes de alcançar alguma forma de consenso e, portanto, de legitimidade da própria sociedade. (REPA, 2008 e Nobre, 2004) Sobre as potencialidades emancipatórias presentes em Habermas, Gabriel Cohn nos alerta que essa emancipação é, como já vimos, uma possibilidade concreta, “[...] não se trata de uma construção utópica, no sentido usual do termo. Ela não aponta para um estado futuro a ser realizado, mas assinala uma possibilidade sempre presente, mesmo na construção mais distorcida”. (COHN, 1993, p.169)

Habermas vai entender que, naqueles termos possíveis e verificáveis em seu diagnóstico de época, a emancipação não pode ser mais considerada enquanto uma forma concreta de sociedade, seja através de um modo de produção específico ou mesmo de uma reconciliação com a natureza – para ficarmos nos termos do Adorno tardio. Pois não se trata mais determinar de maneira prévia como será a vida emancipada, mas de pensar instituições que sejam capazes de possibilitar e garantir formas emancipadas de vida. Dado o potencial emancipatório da ação emancipatória e a perda de centralidade do proletariado como única classe portadora da emancipação, a Teoria Crítica deve estar atenta para diversos outros atores coletivos que tenham como objetivo político a constituição de formas emancipadas de vida – considerando, sempre, as potencialidades de cada forma concreta de luta e os obstáculos que

se colocam para que seus objetivos emancipatórios sejam alcançado (REPA, 2008). Esses atores coletivos são discutidos por Habermas na forma dos “novos movimentos sociais” que não seriam mais focados nas questões relacionadas às lutas redistributivas – como os movimentos operários – mas naquelas relacionadas a temas como ecologia, gênero, raça, participação política. São temas que, para Habermas, estão relacionados diretamente a colonização sistêmica do mundo da vida:

A análise das patologias do mundo da vida exige uma investigação não predeterminada de tendências e contratendências. O fato de que (...) o conflito de classes que marcou as sociedades capitalistas na primeira fase de seu desenvolvimento foi institucionalizado e desse modo desativado não significa a desativação dos potenciais de protesto em geral. Mas os potenciais de protesto surgem em outras linhas de confronto, a saber, ali, onde era de esperar que surgissem, se a tese da colonização do mundo da vida está correta (Habermas, 1981, p.571. *apud*. Repa, 2008)

Trata-se, dessa forma, de tratar a emancipação enquanto uma pluralidade de narrativas, como define o próprio Habermas, “libertação de energias paralisadas” (HABERMAS, 1990, p.93, *apud* MELO, 2011). Nesses termos é que Habermas vai definir o capitalismo como “protótipo de condições necessárias para formas de vida emancipadas, sobre as quais os próprios participantes precisam entender-se preliminarmente [...] a auto-organização democrática de uma comunidade jurídica forma o núcleo normativo desse projeto” (HABERMAS, 1997, p.12) Esse é o movimento que vai explicar a continuidade do projeto habermasiano em *Direito e Democracia* de 1992 – em que ambos os temas vão consolidar seu papel cada vez mais central para Habermas – como também a sua própria Teoria Crítica vai ser organizada em torno de uma teoria reconstrutiva. A razão comunicativa deve ter um importante lastro histórico e buscar ser reconstruída com base em cada tempo presente: “o teórico crítico reconstrói padrões de racionalidade incorporados nos mundos de vida modernos e nas estruturas da ação social, utilizando-se de argumentos filosóficos” e “que não se fechem, mas antes se abram, à comprovação empírica.” (REPA, 2008, p.180). Retomando aquela discussão sobre a validação dos atos de fala e da importância que esse processo tem para a legitimação do próprio edifício social é importante lembrar que “evidentemente, todo esse processo se baseia em regras implícitas, a respeito das quais os falantes e os ouvintes possuem um saber intuitivo e pré-teórico” (*idem*, 165). Trata-se de algo parecido com o que poderíamos chamar de certa gramática “cujas regras usamos a todo o momento, mas que só

transparecem quando percebemos alguma falha. O que o teórico faz é justamente reconstruir⁴⁶ essas regras, reconstruir o modo e os elementos que as constituem.”. (*Idem*, p.165)

O FUTURO DA TEORIA CRÍTICA EM DISPUTA

Como já discutimos aqui o modelo crítico de Habermas mantém um notável vigor, contribuindo de maneira decisiva com os esforços da Teoria Crítica em promover o melhor diagnóstico do tempo presente e, dessa forma, colaborar para a construção de uma sociedade emancipada. Dessa forma, ao tentar romper com a aporia contida na obra de Horkheimer e Adorno na década de 40, Habermas também foi capaz de elaborar uma crítica poderosa ao que ele considerava um déficit importante da Teoria Crítica – sua relação meramente instrumental ao Estado de Direito, a democracia e os direitos humanos. Podemos afirmar que boa parte dos trabalhos que atualmente reivindicam sua filiação à Teoria Crítica partem do modelo crítico habersiano e o consideram central para a construção de seus próprios modelos críticos. Mais do que isso, é em contraposição ao do dualismo social habermasiano que os Teóricos Críticos que trataremos nessa e nas próximas seções desse capítulo irão elaborar sua própria teoria. Apesar de reconhecer a importância dessa tarefa empreendida por Habermas, a nova geração da Teoria Crítica foi além e partiu desse ponto para apontar outros déficits importantes ainda presentes no âmbito da Teoria Crítica e suas apostas teóricas para superá-los.

Axel Honneth, atual diretor do Instituto de Pesquisa Social, vai criticar a divisão habersiana entre sistema e mundo da vida e suas formas correlatas de ação – instrumental e comunicativa. Antes de avançar é importante, mesmo que apenas para efeitos de registro, que Honneth reconhece os avanços que Habermas empreendeu e sua importância para o desenvolvimento teórico da Teoria crítica, sendo que ele chega a afirmar que sua obra “pode ser vista como um posterior desenvolvimento do projeto teórico habermasiano” (Honneth, 2003c, p. 246)

No essencial [pontos centrais da contribuição habersiana para a reformulação da Teoria Crítica], eles se resumem ao chamado “giro” da teoria da comunicação, ou seja, ao empenho de Habermas em fundamentar uma

⁴⁶ Para ver o desenvolvimento do conceito de reconstrução em Habermas ver (REPA e NOBRE, 2012).

sociedade cujos traços essenciais não fossem a produção e as respectivas relações de produção, e sim um conceito do social, caracterizado em seu cerne pelo processo de compreensão linguística. Este é o giro da teoria da comunicação, que consiste igualmente em identificar a ação comunicativa, e não mais a ação instrumental, como o cerne do social – uma teoria que estabelece conexões com Durkheim e George Herbert Mead. Para mim, este foi o choque fundamental, e foi evidentemente o que transformou a arquitetônica da Teoria Crítica a partir de sua base: ela não estava mais remetida, no seu fundamento, a uma análise da sociedade como estrutura de produção, e sim como estrutura de comunicação, o que tornava necessária uma reorientação sob a perspectiva normativa. Essa perspectiva normativa não era mais a de uma libertação do trabalho ou por intermédio do trabalho, mas a de uma liberação [Entbindung] do potencial normativo da ação comunicativa. Para alguém que se vê mais como aluno de Habermas do que de Adorno, como é o meu caso, essa transformação foi decisiva. Com ela, a Teoria Crítica encontrou seu lugar no gênero da crítica social, que em certo sentido já havia sido formada pelos clássicos – por Durkheim, Max Weber e também por Parsons. Isso não era possível antes. A partir de uma forte ligação com Marx, a antiga Teoria Crítica havia compreendido a sociedade como sendo, em princípio, apenas uma “estrutura de trabalho” [Arbeitszusammenhang]. Creio que isso representou uma limitação para a sua perspectiva normativa, e avalio ainda que ela era, sob um aspecto específico, não-sociológica. Eu diria que a grande contribuição de Habermas no que concerne à Teoria Crítica foi precisamente esta transformação, isto é, a ultrapassagem deste paradigma de produção ou dessa herança histórico-filosófica que procede de Marx⁴⁷.

Honneth considera que aquela distinção habersiana é ambígua e que oscila entre o meramente analítico e uma “distinção real entre esferas sociais de ação diversas” (WERLE e MELO, 2008, p.185). Honneth acredita que o desacoplamento entre “sistema” e “mundo da vida” levou Habermas a ceder em demasia a teoria dos sistemas, o levando a um modelo de Teoria Crítica em que tanto as patologias sociais, quanto as transformações passam a ser “descritas de forma muito abstrata, mecânica e funcional, como processos de racionalização que decorrem de um embate entre imperativos sistêmicos colonizadores e as estruturas intersubjetivas comunicativas do mundo da vida” (WERLE e MELO, 2008, p.185). Dessa forma, os fenômenos sociais aconteceriam “às costas da consciência dos sujeitos envolvidos. Seu curso não é dirigido por intenções humanas nem podem ser apreendidas na consciência de um único indivíduo” (HONNETH, 1999, p. 328, *apud* WERLE e MELO, 2008).

Se a proposta emancipatória de Habermas é desenvolvida “às costas dos sujeitos” isso deve significar que no “modelo habermasiano, pode-se explicar como um processo de

⁴⁷ <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/duas-perguntas-para-axel-honneth/> Acessado em 22/05/2013

racionalização comunicativa do mundo da vida pode desdobrar-se historicamente, mas não como ele reflete nas experiências dos sujeitos humanos como um estado moral de coisas” (HONNETH, 1999, p. 328, *apud* WERLE e MELO, 2008). Para Honneth isso significa um déficit sociológico importante na obra de Habermas e que, portanto, seria necessário dar expressão às *experiências de injustiça social* dos sujeitos – desenvolver os pressupostos sociológicos da teoria habersiana com vistas a tentar explicar as expectativas morais de reconhecimento recíproco inseridos nos processos de socialização, construção de identidades, integração cultural e reprodução da cultura. (WERLE e MELO, 2008, p.186). Mas palavras de Honneth: “ Ele [Habermas] parte justamente da racionalidade comunicativa do mundo da vida social. Por isso eu vejo o seu déficit sociológico inscrito na tendência a subestimar em todas as ordens sociais o seu caráter determinado por conflitos e negociações”, assim como já discutimos é esse déficit sociológico que vai levá-lo a desenvolver seu paradigma redistributivo que apenas poderia ser superado: “quando se coloca no centro da vida social um conflito insolúvel por reconhecimento. Assim, o consenso moral e a luta social podem ser considerados estágios diferentes no processo de reprodução dos mundos da vida sociais”⁴⁸

Honneth acredita que Habermas teria subestimado a dimensão do conflito – o que significaria ignorar o próprio e que o ponto de partida da Teoria Crítica residiria no “fato de que há uma suposição básica de reconhecimento social à qual os sujeitos se vinculam com suas expectativas normativas quando entram em relações comunicativas” (HONNETH, 1999, p. 329, *apud* WERLE e MELO, 2008) Dessa forma, Honneth vai sustentar a posição de que o paradigma da comunicação de Habermas deveria ter como base as relações de reconhecimento formadoras da identidade – da construção intersubjetiva da identidade pessoal e coletiva. É a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito que decorrem dessa construção pessoal e coletiva da identidade que Honneth vai sustentar a necessidade da Teoria Crítica explicar de maneira mais afinada os conflitos e as transformações sociais. (WERLE e MELO, 2008, p.186). O que significaria mudar o próprio eixo da diagnóstico do tempo presente da Teoria Crítica habersiana e as possibilidades de emancipação que decorrem dela – sairia de cena a tensão entre mundo da vida e sistema e entraria a preocupação com “as causas responsáveis pela sistemática violação das condições de reconhecimento” (*ibid.*, p.186). A própria possibilidade de emancipação não envolveria mais a busca por um entendimento livre

⁴⁸ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml> Acessado em 20/07/2013

de dominação, mas as lutas por reconhecimento – “os sentimentos de injustiça que acompanham as formas estruturais de desrespeito” (HONNETH, 1999, p. 330, *apud* WERLE e MELO, 2008)

Assim, como Honneth, Nancy Fraser vai elaborar seu modelo crítico a partir da teoria habersiana, o que também não a impede de demarcar suas diferenças e críticas em relação ao pensamento de Habermas. Ao contrario de Honneth, Fraser vai aceitar a distinção de Habermas entre dois mecanismos sociais. Como veremos a seguir, o modelo crítico de Fraser envolve também uma perspectiva dualista – redistribuição e reconhecimento – sendo que a autora entende que não é possível pensar a economia como uma esfera autônoma, pois “seu funcionamento não pode ser adequadamente entendido sem que se leve em consideração mecanismos sistêmicos que priorizam o lucro” (BRESSIANI, 2011, p. 341) o que também implica em defender uma posição em que “a economia dispõe de relativa autonomia frente às normas sociais” (*idem*). Mesmo que aceite o dualismo habermasiano, Nancy Fraser ainda vai entendê-lo como um modelo em que as patologias sócias são entendidas de uma forma simplificada:

[...] a abordagem de Habermas não consegue teorizar o caráter patriarcal, mediado por normas do sistema administrativo e econômico-oficial do capitalismo tardio. Da mesma forma, ele não consegue teorizar o caráter sistêmico, mediado pelo dinheiro e pelo poder, da dominação masculina na esfera doméstica do mundo da vida do capitalismo tardio. Consequentemente, sua tese da colonização não consegue compreender que os canais de influência entre instituições do sistema e do mundo da vida são multidirecionais (1989, p.137).

NANCY FRASER E O BINÔMIO REDISTRIBUIÇÃO/ RECONHECIMENTO

Redistribuição e Reconhecimento estão no centro do debate entre Honneth e Fraser e nos parece ser central para os atuais esforços da Teoria Crítica em elaborar uma perspectiva emancipatória. A polêmica entre Fraser e Honneth reflete, em um quadro mais amplo, suas visões divergentes sobre o próprio capitalismo e seu funcionamento nas modernas sociedades contemporâneas e a importância e a relação que a economia mantém com as demais esferas sociais:

[...] o capitalismo, tal como ele existe hoje, deve ser compreendido como um sistema social que diferencia uma ordem econômica, que não é diretamente regulada por padrões institucionalizados de valores culturais, de ordens que o são? Ou deve a ordem econômica capitalista ser entendida, ao contrário,

como uma consequência de um modo de valoração cultural que está atrelada, desde o início, a formas assimétricas de reconhecimento? Em seu nível mais profundo, este livro tenta colocar essa questão teoricamente e desenvolver um quadro comum que consiga acessar nossas respostas divergentes. (Fraser; Honneth, 2003, p.5)

No entanto, como já afirmamos, ambos tem como referência central a obra habersiana, e, mais do que isso, como nota Leonardo Avritzer (2007), a polêmica entre eles possuem um pressuposto fortemente marcado pela centralidade que Habermas vai conferir aos movimentos sociais em sua teoria comunicativa⁴⁹ – o que para Avritzer significaria o pano de fundo consensual do debate entre ambos.

O artigo de Nancy Fraser “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista” (FRASER, 2001), publicado em 1995, marca o início desse debate sobre se a realização da justiça depende, nas circunstâncias contemporâneas, de lutas por redistribuição, reconhecimento ou uma combinação de ambas.

Desde seus primeiros textos, Nancy Fraser estabelece sua filiação à Teoria Crítica e, ao contrário de Axel Honneth, não irá buscar uma “epistemologia alternativa e sim a ideia de uma correspondência entre teoria e ação social” (AVRITZER, 2007, p.06). Em seu artigo “O que é crítico na Teoria Crítica?”, Fraser (1987) já adianta, segundo Felipe Gonçalves Silva (2008), três elementos que irão marcar profundamente o seu modelo crítico até, pelo menos, o final da década de 90:

Ao meu ver, ninguém aperfeiçoou ainda a definição de Marx, de 1843, de Teoria Crítica como “o auto-aclaramento das lutas e desejos de uma época”. O que é tão atraente nessa definição é seu caráter francamente público. Não reivindica qualquer status epistemológico, mas, de preferência, insinua que, com respeito à justificação, não há absolutamente diferença interessante, do ponto de vista filosófico, entre uma Teoria Crítica da sociedade e uma teoria acrítica. Mas há, de acordo com essa definição, uma importante diferença política. Uma Teoria Social Crítica projeta o seu programa de pesquisa e a sua estrutura conceptual com um olho nos objetivos e atividades daqueles movimentos sociais opostos com os quais tem uma identificação

⁴⁹ Para Habermas, “...a teoria da ação comunicativa concebe o mundo da vida como uma esfera na qual os processos de reificação não aparecem como meros reflexos... ou como manifestações de uma economia monopolista e de um estado autoritário... Nas duas últimas décadas emergiram conflitos nas sociedades ocidentais avançadas que desviam do padrão do estado de bem estar... Esses novos conflitos emergem nos domínios da reprodução cultural, integração social e da socialização e são conduzidos através de formas sub-institucionais ou pelo menos extra-institucionais de protesto...” (Habermas, 1984,II:391- 392).

partidária embora não acrítica. As questões que ela coloca e os modelos que projeta são constituídos por aquelas identificações e aquele interesse. Assim, por exemplo, se as lutas contestadoras da subordinação das mulheres figurassem entre as mais significativas de certa época, a Teoria Social crítica para aquele tempo teoria por objetivo, entre outras coisas, esclarecer o caráter e as bases dessa subordinação. Empregaria categorias e modelos explanatórios que revelassem, em vez de ocultar, a relação de dominância masculina e a subordinação feminina. E desmistificaria como rivais ideológicos os enfoques que ofuscassem ou justificassem aquelas relações. Neste caso, um dos padrões para avaliar uma Teoria Crítica, uma vez que tenha sido submetida a todos os testes costumeiros de suficiência empírica, seria: até que ponto ela teoriza a situação e as perspectivas do movimento feminista? A que ponto ela serve para o esclarecimento das lutas e dos desejos das mulheres contemporâneas? (Fraser 1987,p.38)

Esses elementos seriam, na síntese de Felipe Silva (2008), os seguintes: i) o já citado caráter eminentemente político da Teoria Crítica – que se caracterizaria, dessa forma, por elaborar seu arcabouço teórico e seu programa de pesquisa em atenção e consonância com as lutas políticas mais significativas de cada momento histórico. ii) Fraser pretende elaborar uma Teoria Crítica “radicalmente sitiada”, dando prioridade a questões práticas em detrimento de especulações sobre o “devir histórico”, a “justiça” ou “razão humana” – o que significaria uma “crítica social sem filosofia”. iii) a Teoria Crítica deve mostrar-se “essencialmente ligada a uma compressão “agregadora” de todas as políticas encampadas num determinado momentos histórico” (SILVA. F, 2008, p.209)

Para Nancy Fraser existe uma disputa cada vez mais polarizada entre aqueles que acreditam que as injustiças do nosso tempo serão resolvidas através da redistribuição de recursos e de riquezas e os que acreditam que reconhecimento social e cultural é suficiente para alcançarmos uma sociedade justa. Nancy Fraser vai elaborar um diagnóstico das lutas e do pensamento crítico contemporâneo e caracterizar ambos os elementos como aquilo que ela chama de “condição pós-socialista”:

Essa, é assim, a “condição pós-socialista”: uma ausência de qualquer projeto emancipatório amplo apesar da proliferação das frentes de luta; um desacoplamento das políticas culturais de reconhecimento das políticas sociais de redistribuição; e a perda da centralidade das reivindicações por igualdade em face de uma *marquetização agressiva e do aumento agudo da desigualdade material*. (1997, p.3 *apud* Silva, 2008)

Os novos movimentos sociais, a queda do Muro de Berlim, o fim da URSS, o acelerado avanço da globalização levaram a um cenário em que “a dominação cultural suplanta a exploração como injustiça fundamental. E reconhecimento cultural desloca a

redistribuição socioeconômica como o remédio para injustiças e objetivo da luta política.” (FRASER, 2001, p.245). Em outras palavras, as questões relacionadas às identidades de grupos sociais específicos vão substituir às questões diretamente ligadas as classes sociais como principais elementos de mobilização das lutas sociais – esses grupos vão contestar e mobilizar-se em torno de uma série de injustiças de caráter cultural ou simbólicos, arraigados a “padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (*idem*, p. 249-250).

Porém, esse cenário acontece em um “mundo de desigualdade material exacerbada – na renda e posse de propriedades; no acesso a trabalho assalariado, educação, cuidado de saúde e lazer; [...] em suma, expectativa de vida e taxas de mortalidade” (*idem*, p. 245-246) – sendo que é a partir desse aparente paradoxo que Fraser irá discutir o binômio redistribuição e reconhecimento. Fraser vai nos chamar atenção para a polarização política e acadêmica entre aquelas duas visões relacionadas as possibilidades de eliminar as injustiças do nosso tempo – sendo que essa polarização teria levado a um cenário em que não era possível combinar as duas dimensões e que os defensores de cada uma das soluções contentavam-se em disputar a primazia política e acadêmica em relação ao outro o campo. Mais grave ainda é que tanto uma como outra expressão do binômio podem, em muitos casos, aparentar ter fins contraditórios – uma minando politicamente a outra:

Aqui, então, temos um dilema difícil. Eu o chamarei doravante de dilema de redistribuição/reconhecimento. Pessoas que estão sujeitas a ambas, injustiça cultural e injustiça econômica, precisam tanto de reconhecimento como de redistribuição. Precisam reivindicar e negar suas especificidades. Como isso é possível? (*Idem*,p.254)

Para enfrentar esse dilema, em primeiro lugar, Fraser faz questão de destacar que a distinção entre injustiça econômica e injustiça cultural são apenas analíticas: “Até mesmo as instituições econômicas mais materiais tem uma dimensão cultural constitutiva, irreduzível; estão atravessadas por significados e normas” (*Idem*,p.251). Assim como “as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva, irreduzível; são suportadas por apoios materiais” (*Idem*, p.251), o que na prática vai significar que “longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente.” (*Idem*,p.251)

Para se contrapor aquela crescente polarização e enfrentar o dilema a que ela própria se propôs, Fraser vai defender uma posição em que a realização da justiça depende tanto de

redistribuição material, quanto de reconhecimento cultural. As causas das injustiças sociais não poderiam ser reduzidas a apenas uma dimensão da vida social – assim como as próprias sociedades que são perpassadas por mecanismos econômicos e culturais – e, portanto, combater apenas uma das formas de injustiça não apenas não seria suficiente como também poderia reforçar injustiças do outro tipo. Para enfrentá-las seria necessário uma modalidade dualista da Teoria Crítica – que combatesse simultaneamente injustiças econômicas e culturais:

Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades semelhantes às da classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Aqui, a quintessência da injustiça é a má distribuição, em sentido lato, englobando não só a desigualdade de rendimentos, mas também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho. Consequentemente, o remédio está na redistribuição, também entendida em sentido lato, abrangendo não só a transferência de rendimentos, mas também a reorganização da divisão do trabalho, a transformação da estrutura da posse da propriedade e a democratização dos processos através dos quais se tomam decisões relativas ao investimento. Do ponto de vista do reconhecimento, por contraste, a injustiça surge na forma de subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural. A injustiça paradigmática neste caso é o falso reconhecimento, que também deve ser tomado em sentido lato, abarcando a dominação cultural, o não-reconhecimento e o desrespeito. O remédio é, portanto, o reconhecimento, igualmente em sentido lato, de forma a abarcar não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade, por um lado, e, por outro, os esforços de transformação da ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatuto existentes, de forma a mudar a identidade social de todos. (FRASER, 2007, p.11-12)

Dessa forma, podemos considerar que, no pensamento de Fraser, formas de opressão, assim como de injustiças, relacionadas às questões de classe exigem remédios redistributivos e, no outro posto, opressão e injustiça relacionadas ao âmbito da cultura, como por exemplo, questões de sexualidade, exigem remédios de reconhecimento. Além disso, Fraser chama a atenção para a existências de casos ambivalentes – os exemplos paradigmáticos seriam injustiças relacionadas às questões de raça e gênero. Esses casos envolveriam dimensões político-econômico e culturais-valorativas. O gênero está relacionado tanto a questões do mercado de trabalho – na medida em que contribui para o surgimento de uma divisão entre trabalho produtivo remunerado e trabalho doméstico não assalariado – quanto a elementos relacionados ao sexismo cultural, desvalorização de questões vistas como “femininas” e

outras formas de opressão e discriminação. Do mesmo modo, a raça pode servir tanto para reservar os melhores empregos e posições econômicas aos brancos, quanto para justificar toda a gama de preconceito e racismo. (FRASER, 2001, p. 259-260). Para Fraser o seu modelo dual, ao contrário do modelo monista de Axel Honneth, é capaz de pensar as sociedades capitalistas em uma perspectiva mais multifacetada:

[...] o dualismo perspectivo assume que sociedades capitalistas diferenciam a ordem de um mercado sistemicamente integrado de ordens sociais reguladas por valores. Como resultado, tanto a integração sistêmica quanto a integração social são essenciais para essas sociedades. Ao contrário da abordagem de Honneth, portanto, a minha atenta para ambas dimensões e elucida suas interações mútuas. (2003b, p.222)

Fraser vai estabelecer também uma distinção mais refinada entre os remédios necessários a cada forma de injustiça – remédios afirmativos seriam aqueles que buscam corrigir uma determinada injustiça sem que para tanto seja capaz ou mesmo busque agir sobre os fundamentos sociais que causam aquela injustiça; já os remédios transformativos seriam aqueles orientados para que ao atacar injustiças específicas o fizesse buscando a reestruturação da própria estrutura social causadora daquelas injustiças. (FRASER, 2001, p. 265-266)

Leonardo Avritzer (2007) entende que Nancy Fraser vai tratar da questão do reconhecimento de três maneiras distintas: i) a primeira seria aquela uma perspectiva de uma teoria marxiana do pós-socialismo em que trata do reconhecimento enquanto um problema ligado ao problema da injustiça – econômica e cultural. Essa tentativa vai levá-la a um duplo dilema: o primeiro deles é que no âmbito da diferenciação de classes o objetivo é acabar com as diferenças “a superação da exploração de classe requer a reestruturação da economia política de modo a alterar a distribuição entre as classes dos beneficiários [...] A última coisa que ele [o proletariado] quer é o reconhecimento da sua diferença” (FRASER, 2001, p.18). Essa primeira tentativa estaria mais relacionada com as dificuldades do neo-marxismo do que uma contribuição efetiva de Fraser ao debate sobre o reconhecimento. ii) a segunda tentativa seria muito mais importante do que a primeira e pensaria a questão do reconhecimento nos marcos de um arcabouço teórico liberal democrático, assim como a partir do auto-entendimento dos movimentos sociais por reconhecimento. Por fim, essa segunda tentativa incorporaria o conceito weberiano de *status* legal: “as vítimas da injustiça se parecem com os grupos weberianos de status” (FRASER, 2003, p.18).

Nesse ponto, podemos retomar a polêmica entre Honneth e Fraser sobre reconhecimento e redistribuição. Honneth teve o mérito de colocar a questão do reconhecimento no radar da Teoria Crítica, mas como alerta Leonardo Avritzer (2007), não foi capaz de integrar sua teoria do reconhecimento às formas de luta concretas dos movimentos sociais que reivindicam reconhecimento. Isso porque Honneth vai relacionar reconhecimento com formas de desrespeito e auto-estima do próprio *self* – portanto, de uma perspectiva de cada indivíduo e suas características singulares, ao passo que as lutas por reconhecimento mais importantes da sociedade moderna são articuladas no âmbito de lutas coletivas, de ação coletiva. Para Honneth, existem dois caminhos para que os sujeitos demandem reconhecimento de suas particularidades de vida:

Por um lado, até um determinado limiar, politicamente negociado, é possível mobilizar a aplicação de direitos sociais que garantam a todo membro da sociedade um mínimo de bens essenciais independentemente de sua produção; o caminho aberto com isso segue o princípio da igualdade de direitos na medida em que, por meio da mobilização argumentativa do princípio da igualdade, pode-se aduzir fundamentos normativos que façam com que um mínimo de bem estar econômico seja um imperativo do reconhecimento legal. Por outro lado, contudo, na realidade social cotidiana do capitalismo, existe também a possibilidade de apelar para as conquistas de alguém como algo ‘diferente’, uma vez que elas não recebem consideração suficiente ou estima social sob a estrutura hegemônica de valores prevalecente. Uma figura suficientemente diferenciada desse tipo de luta por reconhecimento só é possível, certamente, quando levamos em consideração o fato de que tanto a demarcação social de profissões quanto a forma da divisão social de trabalho é, como um todo, o resultado das valorações culturais das capacidades específicas para a produção. Hoje tem-se tornado particularmente claro que a construção social dos campos de atividades profissionais é determinada e perpassada por preconceitos sobre o perfil e o limite das capacidades femininas. [...] Não somente quais atividades podem ser valorizadas como ‘trabalho’ e, portanto, elegíveis à profissionalização, mas também quão alto deve ser o retorno social para cada atividade profissionalizada é determinado por um modelo de classificação e esquemas de valores que estão profundamente ancorados na cultura da sociedade capitalista-burguesa. (2003b, p.181-182)

O segundo problema identificado por Avritzer, mas diretamente relacionado com o primeiro, está na tipologia do reconhecimento que Honneth apresenta e que está baseada em três categorias – amor, direito e solidariedade – sendo que apenas a primeira pode ser diretamente relacionada à esfera do *self*, não dependendo, portanto, de lutas coletivas para seu pleno reconhecimento – mesmo que sua teoria posterior tenha tentado uma versão mais elaborada do problema ele não teria sido capaz, segundo Leonardo Avritzer e também Nancy

Fraser, de resolvê-lo plenamente. Essa tentativa envolve uma forma em que o reconhecimento é alcançado através de uma estrutura que parte do indivíduo até chegar as relações sociais – pois essas relações demandariam sempre um reconhecimento anterior do indivíduo de sua própria situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos até aqui, a Teoria Crítica sempre esteve ancorada na necessidade de se elaborar o mais abrangente e apurado diagnóstico possível de cada constelação social realmente existente. Não se trata de uma crítica ou de um diagnóstico construídos de algum ponto transcendente, mas de se fundamentar uma crítica imanente a própria realidade social – o que significa uma relação constitutiva com a sociedade. Ao longo de sua trajetória a Teoria Crítica foi capaz de produzir uma série desses diagnósticos, o que também gerou diversos modelos críticos. Isso acontece fundamentalmente porque a Teoria Crítica é dependente epistemologicamente do seu objetivo último e também primeiro princípio constitutivo – a emancipação – assim como cada modelo crítico é construído a partir do diagnóstico de cada momento histórico. Cada modelo crítico é elaborado em torno desses diagnósticos, que por sua vez pretendem apontar tanto os potenciais emancipatórios presentes em cada arranjo histórico, quanto os obstáculos à emancipação. Além disso, cada modelo crítico busca apresentar prognósticos sobre qual direção o desenvolvimento histórico parece tomar justamente em relação aos potenciais e também aos obstáculos emancipatórios presentes naquele determinado momento histórico. Em outras palavras, como afirma Horkheimer, a Teoria Crítica se diferencia da Teoria Tradicional justamente por buscar se portar pelos “interesses das massas pela superação da injustiça social”. O diagnóstico não deve ser elaborado apenas com o objetivo de compreender como a sociedade funciona, mas apresentar as condições necessárias para a constituição de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Não levar em conta o melhor diagnóstico do tempo presente significaria para a Teoria Crítica romper com seu compromisso de elaborar modelos críticos ancorados na história e análises imanes de cada realidade social – o que também significaria elaborar não Teoria Crítica, mas Teoria Tradicional. Neste capítulo, através de uma apresentação panorâmica sobre alguns dos modelos críticos elaborados no âmbito da Teoria Crítica, tivemos como objetivo mais geral discutirmos justamente como esses modelos críticos lidaram com a

questão fundamental e constitutiva da orientação à emancipação e, de forma mais específica, estabelecer as bases teóricas que vão nos proporcionar discutir no próximo capítulo desta tese qual o lugar da educação em direitos humanos em uma narrativa teórica e prática voltada à emancipação.

Para tanto, discutimos determinados modelos críticos que, apenas para efeitos de exposição, podemos articular em três momentos: i) o modelo crítico do fundador da própria Teoria Crítica, Karl Marx – tendo como foco central aqui a apresentação de sua “crítica da economia política”. ii) o seminal estudo de Horkheimer *Teoria Crítica e Teoria Tradicional* – apresentado tanto em si mesmo, como também através de algumas das pesquisas teóricas e empíricas que acabaram por influenciá-lo de maneira mais decisiva. iii) o modelo crítico decorrente da elaboração conjunta de Horkheimer e Adorno materializada em *Dialética do Esclarecimento* – aqui com o intento de marcar as diferenças entre o diagnóstico do Horkheimer da década de 30 e aquele que a partir de *Dialética do Esclarecimento* irá, durante muito tempo, ser majoritário no âmbito da Teoria Crítica. A diferença fundamental entre esses dois modelos é justamente a já famosa aporia presente em *Dialética do Esclarecimento*: se a razão instrumental é a única forma de racionalidade possível sob o regime do capitalismo administrado, como seria possível criticar essa mesma racionalidade sem em lugar de abalá-la, através do exercício crítico, estar, na realidade, a fortalecendo. iiiii) o último eixo, consequentemente, é aquele relacionado com as tentativas de romper com a aporia de Horkheimer e Adorno através, em primeiro lugar, do modelo comunicativo de Habermas e, em um segundo momento, da elaboração de outros modelos críticos que partem justamente do modelo habermasiano – no nosso caso, tratamos aqui, principalmente, da polêmica de Nancy Fraser e Axel Honneth em torno do binômio redistribuição e reconhecimento.

Um outro elemento que tratamos – mas que não acreditamos ser possível incorporá-lo em torno de um dos eixos acima – foi o da nova valorização do Estado de Direito no âmbito da Teoria Crítica na obra pioneira – nesse aspecto – de Franz Neumann. Axel Honneth (1999) já nos alertava para o fato de que muitos dos objetivos presentes na obra do Horkheimer da década de 30 só poderiam ser alcançados mediante um olhar mais atento em autores que “adotavam uma posição mais periférica no Instituto para a Pesquisa Social” (*idem*, p.504). Neste trabalho, preferimos estabelecer nossa exposição em torno, prioritariamente, daqueles eixos discutidos acima e que nos pareceu ser capaz de estabelecer um fio condutor que nos trouxesse da fundação da Teoria Crítica até um debate central para seu atual momento. O

breve parêntese que abrimos para a discussão da obra de Neumann nos pareceu mais do que justificada e isso por dois motivos fundamentais: i) a nova valorização presente em sua obra em relação ao Estado de Direito – decorrente, fundamentalmente, no impacto que a entrada da classe operária nos parlamentos das democracias ocidentais da época significou – interessa de maneira impositiva a um trabalho que pretenda discutir a temática do papel emancipatório da educação em direitos humanos. ii) a própria provocação de Axel Honneth, nos pareceu ser fundamentada e importante por demais para ser simplesmente ignorada⁵⁰.

A escolha metodológica que fizemos aqui – a de uma visão panorâmica sobre determinados modelos críticos – nos pareceu a mais adequada para que alcançássemos nosso objetivo mais geral: o de pensar a educação em direitos humanos em uma perspectiva emancipatória. Porém, tal postura não é desprovida de riscos. A densidade dos autores e dos modelos críticos tratados aqui demandam, por si só, estudos detalhados – contribuindo, inclusive, para que a própria temática da emancipação possa ser pensada e discutida em torno de um único desses modelos críticos. Em relação a uma das áreas que nos interessa mais de perto – a educação stricto-sensu – muito são os estudos que de maneira importante discutem a possibilidade de uma educação emancipatória a partir da obra de Adorno e Habermas, apenas para ficarmos em apenas dois dos exemplos mais expressivos. Mesmo sabendo dos riscos envolvidos em nossa escolha, acreditamos que a visão panorâmica empreendida até aqui nos possibilitou alcançarmos tanto uma noção significativa do conjunto dos esforços da Teoria Crítica em tratar das potencialidades e obstáculos à emancipação presentes em cada momentos histórico concreto – assim como seus respectivos prognósticos do desenvolvimento histórico –, como também possibilitou que a partir da análise desse conjunto de modelos críticos pudéssemos apreender elementos importantes do próprio desenvolvimento teórico da Teoria Crítica – o que, conseqüentemente, nos irá permitir articular alguns desses elementos em torno de uma proposta de educação em direitos humanos com vistas à emancipação. A nossa proposta mantém semelhança a que Marcos Nobre (2008) propõe em seu artigo de abertura do livro *Curso Livre de Teoria Crítica*:

[...] formular e testar a possibilidade de organizar autores e períodos diferentes dessa vertente intelectual segundo *modelos críticos* que permitam

⁵⁰ Tratamos também de alguns elementos da obra de Fromm – porém nos marcos de uma das obras que influenciou o Horkheimer da década de 30, o que portanto, não justificaria tratá-lo aqui no mesmo nível que estamos reservando para a obra de Neumann.

tanto distinguir autores e períodos de suas obras uns dos outros como manter a referência a uma matriz teórica comum, com base na qual se torna possível dizer que são modelos de uma mesma tradição crítica.

Antes de avançarmos é importante sistematizar alguns elementos daqueles eixos de exposição que tratamos acima. Em primeiro lugar, quando afirmamos que a obra de Karl Marx fundou a Teoria Crítica queremos deixar patente que sua teoria não é apenas um ponto de partida e que o desenvolvimento da Teoria Crítica a tivesse simplesmente superado, mas que ela ainda é um modelo crítico de grande vitalidade e que a possibilidade mesma de se elaborar, nos dias de hoje, uma Teoria Crítica vigorosa – capaz de articular um conjunto de diagnóstico e prognóstico em torno de um modelo crítico capaz de apontar para formas emancipadas de vida – exige a manutenção de firme diálogo com o seu pensamento. Parte do pensamento de Marx o mais importante projeto de crítica ao capitalismo já produzido; o seu modelo crítico apresentado em sua “crítica a economia política” serviu de modelo e inspiração para os modelos críticos que o sucederam. A obra de Marx e sua crítica aos socialistas utópicos foi fundamental para que a Teoria Crítica incorporasse a importância capital de uma crítica imante a realidade social realmente existente o que se desdobrou na já anunciada importância de elaborarmos o melhor diagnóstico de época possível – capaz de apontar e evidenciar os obstáculos para uma orientação prática emancipatória. Na síntese de Rúrion Melo, crítica imanente significaria um diagnóstico de tempo ancorado nos seguintes aspectos:

a) na investigação histórica e categorial da lógica de funcionamento e reprodução do capitalismo; b) que lança luz sobre as determinações contraditórias do sistema (criando intrinsecamente formas de patologia social); e c) que retira dos pressupostos do desenvolvimento do próprio sistema as condições sociais de sua superação, ou seja, da emancipação social. (2011, p.251)

Portanto, é a partir da crítica imante – que retira do próprio sistema as condições sociais de sua superação – é que a própria ideia de emancipação torna-se um problema teórico e político. Essa possibilidade é portanto “uma possibilidade real, inscrita na própria lógica social do capitalismo” (NOBRE, 2008, p.12) No entanto, como já discutimos em outro momento, a filiação autodeclarada da Teoria Crítica ao pensamento de Marx não significa uma transposição mecânica de sua teoria até uma determinada realidade histórica e social: “quem quer que continue a repetir hoje como verdade inabalável o diagnóstico de Marx, por exemplo, deixa de ser crítico, pois o essencial é que se seja capaz de produzir novos

diagnósticos do tempo da perspectiva teórica e prática inaugural de Marx” (NOBRE, 2008a, p.18). Portanto, dois elementos centrais da Teoria Crítica, foram herdados diretamente de Marx e a demarcam negativamente, pois excluem tanto os teóricos utópicos, quanto àqueles que pretenderam apenas “descrever” o funcionamento da sociedade (NOBRE, 2008a). Mais do que isso, já apresenta em si mesma, o antídoto a uma visão mecanicista e essencialmente ortodoxa de sua aplicação metodológica.

O segundo eixo explicativo, materializado na obra desenvolvida por Max Horkheimer na década de 30 é um dos mais significativos exemplos de apreensão da obra de Marx os termos discutidos acima. Como podemos tratar em detalhe é a partir do modelo crítico de Horkheimer que podemos estabelecer os elementos fundamentais que vão constituir a própria Teoria Crítica:

[...] tanto a orientação para a emancipação como o comportamento crítico em relação às contribuições da Teoria Tradicional; uma determinação da relação entre teoria e prática na qual os termos se encontram certamente imbricados mas não necessariamente coincidentes; e a necessidade de explicar a normatividade da razão, de maneira a justificar a atitude crítica. (2008c, p.279)

Acontecimentos históricos representados pela passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, as melhorias das condições de vida do proletariado e não o seu empobrecimento, a diferenciação interna da classe operária, o surgimento de novos mecanismo de controle que posteriormente Adorno e Horkheimer vão chamar em *Dialética do Esclarecimento* de indústria cultura e, por último, a ascensão do nazi-fascismo foram os elementos que contribuíram para que os primeiros Teóricos Críticos elaborassem um novo diagnóstico do tempo presente – diverso daquele presente em Marx. Estes elementos, sem margem de dúvida, foram importantes, mas como nos lembra Marcos Nobre, não foram os únicos: “essa nova formulação deve ser entendida também em referência ao novo diagnóstico do tempo que resultou da síntese de múltiplas contribuições de pesquisadores então filiados ao Instituto de Pesquisa Social⁵¹” (2008c, p.268). O modelo crítico do Horkheimer de 1937, nesse sentido, envolveu também a importância da pesquisa empírica – como nos lembra Axel

⁵¹ Parte dos elementos dessa síntese das contribuições das pesquisas do instituto estão presentes nesse trabalho quando da discussão sobre o modelo crítico elaborado por Horkheimer na década de 30.

Honneth: “[...] a base de uma teoria crítica da sociedade pressupunha antes de mais nada a superação dessa fissura entre pesquisa empírica e filosofia”. (1999, p.508)

Como também já tivemos a oportunidade de discutir, a frágil situação dos movimentos revolucionários e as transformações internas ao proletariado e a relativa estabilização do capitalismo em sua fase monopolista foi o pano de fundo de uma situação histórica e social que levou Horkheimer a explicitar uma necessária revisão do diagnóstico marxiano – como afirma Wolfgang Bonss, “em vista da ausência do movimento proletário revolucionário, o proletariado é redefinido não como o sujeito, mas como o destinatário da teoria (BONSS, *apud* NOBRE, 2008c, p.268) A alternativa horkheimiana para esse novo arranjo histórico e o consequente e necessário diagnóstico de época, como já vimos, ficou conhecida como materialismo interdisciplinar: o ponto de vista privilegiado não seria mais o de uma classe específica, mas o de trabalho exercido conjuntamente por diferentes perspectivas teóricas – filosofia, sociologia, psicanálise, economia, direito *etc.* O que significa também que “no rol de teorias tradicionais especializadas, nenhuma delas assume posição de destaque, capaz de ver, a partir de sua própria especialização, o todo social” (MELO, 2011, p. 253) – assim como, podemos afirmar que “supera-se, assim, a particularidade das ciências tradicionais em virtude do interesse pela compreensão da totalidade” (*idem*, p. 253).

O capitalismo monopolista representaria um arranjo social em que “o indivíduo deixou de ter um pensamento próprio” (HORKHEIMER, 1975, p.159) o implicaria em um quadro em que sua orientação para a emancipação não poderia mais se ancorar na autonomia dos sujeitos e deveria, dessa forma, ser medida no quadro do novo materialismo interdisciplinar, segundo seu “interesse na transformação”. Nesse cenário, fica mais do que evidente a dependência cada vez maior da crítica social que pretende ser manter voltada para a emancipação em elaborar o melhor diagnóstico do tempo possível. (MELO, 2011, p. 253).

Essa necessidade fundamental de elaborar o melhor diagnóstico possível, em cada momento histórico, que acabou levando Horkheimer e Adorno a elaborar aquele que estamos tratando como o nosso terceiro eixo explicativo – a aporia de Dialética do Esclarecimento. Já no Prefácio de Dialética do Esclarecimento, escrito em 1944, os autores já apontam a necessidade de um novo diagnóstico, diverso daquele do livro de Horkheimer de 1937:

Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na

medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento da temáticas especializadas. Nosso desempenho devia restringir-se, pelo menos tematicamente, às disciplinas tradicionais [...] Os fragmentos que aqui reunimos mostram, contudo, que tivemos de abandonar aquela confiança (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.11).

Se nos marcos do modelo crítico de Teoria Crítica e Teoria Tradicional a emancipação era possível através do materialismo interdisciplinar, no novo diagnóstico de *Dialética do Esclarecimento* a razão instrumental é dominante em relação a todas as esferas sociais, criando as condições para uma “ampla intervenção do Estado sobre a vida dos indivíduos” (MELO, 2011, p.254) e o surgimento de uma sociedade totalmente administrada, bloqueando, dessa forma, a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, qualquer possibilidade de emancipação. Como já discutimos, essa aporia assumida implicitamente por Horkheimer e Adorno mobilizou uma fração expressiva da Teoria Crítica e só foi enfrentada de maneira mais sistemática cerca de quatro décadas depois pelos esforços de Habermas em construir um novo modelo crítico e um novo marco normativo da Teoria Crítica.

O modelo comunicativo de Habermas inaugura o nosso quarto eixo explicativo. Como já vimos aqui a obra habermasiana pode ser tratada como um esforço gigantesco de levar a Teoria Crítica além dos impasses decorrentes das conclusões de Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento*. Se é fato que os integrantes da primeira geração da Teoria Crítica já desconfiavam das dificuldades de um modelo que apostava todas suas fichas em um único ator coletivo – o proletariado – e em uma única categoria explicativa – o trabalho – para estabelecer um projeto emancipatório, o diagnóstico negativo que surge em *Dialética do Esclarecimento* os impediu de ir além dessa mera desconfiança. Axel Honneth vai criticar esse “reducionismo funcionalista” da primeira geração da Teoria Crítica – em que ele inclui além de Horkheimer também Marcuse e Adorno – enquanto um “resíduo dogmático” em que “apenas os processos sociais suscetíveis de assumir funções na reprodução e na expansão do trabalho social podem encontrar um lugar nele” (HONNETH, 1999, p.516). Estava estabelecida uma lacuna que perdurou por décadas e é nesse quadro que devemos entender as soluções propostas por Habermas.

Em primeiro lugar, Habermas vai modificar aquela posição presente na obra do Horkheimer da década de 30 sobre a pretensão de não concorrência entre a Teoria Crítica e a Teoria Tradicional:

A teoria social crítica não se comporta de modo algum como concorrente das orientações de pesquisa estabelecidas; na medida em que parte de sua concepção do nascimento das sociedades modernas, tenta explicar em que consiste a específica limitação e a relativa concorrência de tais posições. (HABERMAS, 1984, 549-550)

Marcos Nobre (2008b) nos alerta para o fato de que apesar das semelhanças entre as posições de Horkheimer e Habermas, esse último não vai mais buscar se *apropriar* das contribuições da Teoria Tradicional em um nível dialeticamente mais alto, mas *incorporá-las*. Isso porque apesar de ainda continuar sendo uma perspectiva parcial da realidade, a Teoria Tradicional é, agora, um parte da teoria. A Teoria Tradicional seria capaz de apreender a lógica “sistêmica”, mas não a “comunicativa” – trata-se, portanto, de se operar uma soma entre a incompletude da Teoria Tradicional e o complemento que lhe daria pleno sentido. Não concorrer com a Teoria Tradicional significaria, agora, que apenas a Teoria Crítica dispõe do conceito dual de racionalidade necessário para realizar a soma que dá sentido as contribuições parciais da Teoria Tradicional. É nesse momento, que Habermas vai anunciar sua ideia de reconstrução: “Habermas apresenta a orientação para a emancipação em termos de um ancoramento normativo em que o princípio *constutivo* da categoria de *reconstrução* permita a incorporação das contribuições da Teoria Tradicional [...]” (NOBRE, 2008b, p.272 – grifos meu).

Habermas em *Teoria do Agir Comunicativo* foca seu diagnóstico crítico na tensão entre sistema e mundo da vida – ação instrumental e ação comunicativa. Essa tensão se daria na forma das tentativas de colonização sistêmica do mundo da vida, sendo que as possibilidades emancipatórias estariam diretamente vinculadas aos movimentos de resistência contra a colonização do mundo da vida pelo sistema. No entanto, não poderíamos – nos marcos de uma teoria que tem como seu primeiro princípio fundamental a orientação para a emancipação – nos limitarmos apenas a movimentos de resistência – de caráter meramente defensivo – mas, sobretudo, buscar alargar os domínios sociais em que o entendimento e o consenso – que são próprios das ações de tipo comunicativo – são dominantes: “[...] o objetivo visado pela emancipação da dominação é o de reduzir ao mínimo necessário [...] do sistema. Com isso, a razão comunicativa teria ampla margem para comandar processos coletivos de decisão a que deveriam se submeter os imperativos sistêmicos.” (NOBRE, 2008c, p.23). Foi para explicar como a lógica comunicativa pode influenciar o sistema que

Habermas vai dar o próximo passo em seu modelo crítico – consubstanciado em seu livro *Direito e Democracia*.

Não podemos deixar de considerar que além da aporia de *Dialética do Esclarecimento*, Habermas vai ter que lidar também com a *deblaquê* dos regimes socialistas na URSS e nos países do leste europeu – sendo que mesmo aquela esquerda não-comunista que não se sentia responsável pela falência desses regimes, não poderia “agir como se nada tivesse acontecido” (HABERMAS, 1990, p.188, *apud* MELO, 2011). É esse o quadro mais geral que vai explicar a cada vez maior importância dos movimentos sociais na obra habermasiana – assim como para os teóricos críticos que o sucederam – e a própria emancipação não mais entendida como uma forma específica de sociedade, mas de sentidos e formas de vidas emancipadas. O que também explica que para o quadro atual da Teoria Crítica o projeto emancipatório deve estar articulado em torno de um projeto de uma democracia radical (MELO, 2011): “A negligência quanto a uma tal teoria política e democrática é um dos principais pontos cegos da teoria crítica da Escola de Frankfurt”. (BENHABIB, 1986, p.347), assim como Jean Cohen e Andrew Arato “A teoria crítica não pode mais manter seus propósitos práticos sem uma teoria política”, uma vez que “a crítica da razão funcionalista precisa ser complementada por uma teoria da democracia” (1989, p.493)

O cenário “pós-socialista” de Nancy Fraser reforça nosso entendimento da existência de uma cada vez maior pluralidade de movimentos e de lutas – o que parece inviabilizar o paradigma anterior da Teoria Crítica centrado em um único projeto emancipatório. A própria teoria de Axel Honneth – que inclui as temáticas relacionadas ao reconhecimento no âmbito da Teoria Crítica – também pode ser incluída nos esforços da Teoria Crítica para pensar um diagnóstico mais elaborado possível para a nossa época. Como já discutimos aqui, acreditamos que o modelo crítico de Nancy Fraser – baseado no binômio redistribuição e reconhecimento – parece conter elementos mais concretos para pensarmos potencialidades emancipatórias em sociedades extremantes desiguais – como ainda é o caso sociedade brasileira – na medida em que a redução dessas desigualdades e das diversas formas de injustiça presentes na sociedade brasileira dependes tanto de “remédios distributivos” quanto de “remédios de reconhecimento” e que a fórmula de Honneth de conter ambas as dimensões em um conceito de “ampliado” de reconhecimento não nos parece suficiente. Como afirma, Nancy Fraser:

o dualismo perspectivo assume que sociedades capitalistas diferenciam a ordem de um mercado sistemicamente integrado de ordens sociais reguladas por valores. Como resultado, tanto a integração sistêmica quanto a integração social são essenciais para essas sociedades. Ao contrário da abordagem de Honneth, portanto, a minha atenta para ambas dimensões e elucida suas interações mútuas. (2003b, p.222)

É nesses termos que a necessidade de combinar redistribuição e reconhecimento – por serem resultados de esferas sociais diversas – nos parece fundamental:

[...] a estrutura de classes deixa de espelhar perfeitamente a ordem de status, mesmo que cada uma delas influencie a outra. Uma vez que o mercado não constitui o único e completamente difuso mecanismo de valoração, a posição no mercado não dita o status social. Padrões de valor cultural parcialmente resistentes ao mercado impedem que injustiças de distribuição se convertam inteiramente e sem exceções em injustiças de status. Má distribuição não necessariamente implica falta de reconhecimento, embora ela certamente contribua para a última. Similarmente, uma vez que nenhum princípio [...] constitui o único e completamente difuso princípio de redistribuição, o status não dita a posição de classe. Instituições econômicas relativamente autônomas impedem que injúrias de status se convertam inteiramente e sem exceções em injustiças de distribuição. A falta de reconhecimento não se converte diretamente em má distribuição, embora ela também certamente contribua para a última. Como resultado, não se pode entender essa sociedade atentando exclusivamente para uma única dimensão da vida social. Não se pode ler a dimensão econômica diretamente da subordinação cultural, nem a cultural diretamente da econômica. [...] Por fim, não se pode deduzir a má distribuição diretamente a falta de reconhecimento, nem a falta de reconhecimento a má distribuição. (FRASER, 2003a, p.53-54)

Assim, como, nos parece ser imperativo pensar essas lutas de FORMA coletiva e não apenas como de reconhecimento no nível do *self*. O modelo crítico de Nancy Fraser, nos parece ser um ponto de apoio importante para uma política com claro viés emancipatório – em suas próprias palavras: “Certamente, não estamos em posição de vislumbrar um projeto de ampla escala em oposição ao socialismo. Entretanto, podemos tentar conceber alternativas provisórias à ordem presente que poderiam fornecer a base para uma política progressiva” (FRASER, 1997, p.04)

Aqui é importante abriremos um breve parêntese. Como vimos, o desenvolvimento da Teoria Crítica tem levado a uma posição em que a Teoria de Classes – e a centralidade do proletariado para o projeto emancipatório – tem sofrido uma série de contestações. Apesar de concordamos em linhas gerais com os argumentos que levaram a essa posição – melhoria das condições de vida da classe operária, em lugar do seu empobrecimento; diferenciação

econômica, social e cultural no seio da própria classe; surgimento de novos mecanismos de controle, tais como a indústria cultural, redução das patologias ligadas ao mundo do trabalho através, entre outros pontos, do surgimento de serviços públicos de caráter universal *etc.* – acreditamos, como já havíamos deixado implícito no primeiro capítulo desta tese – que o estudo detalhado da composição e da estrutura das classes ainda desempenha um papel importante na elaboração do melhor diagnóstico de época possível no caso de sociedades como a brasileira.

Isso significa entender as classes enquanto resultado do desenvolvimento das forças produtivas e das consequentes relações de produção, mas que essas só se realizam efetivamente no plano da política – na luta de classes. Fredric Jameson (1997) ao se deparar com um problema semelhante ao examinar a obra do “Adorno Tardio” e sua “notória ausência de juízo de classe” (1997, p.22) nos apresenta uma tipologia da vida social – também elaborada por ele em outro momentos (JAMESON, 1992) – que se articula em três níveis: “os níveis do político (eventos históricos imediatos), do social (classe e consciência de classe) e do econômico (o modo de produção)” (*idem*, p.22) e que na atual realidade continuaria “a manter uma certa paradoxal independência interdependente entre si” (*idem*, p.22).

Como vimos, foi decisivo para a teoria de Neumann o impacto que o ingresso da classe operária nos parlamentos das democracias ocidentais. Também Walter Benjamin – outro dos membros do círculo externo da Teoria Crítica que Axel Honneth (1999) chama atenção para sua importância para a tarefa de pensarmos o melhor diagnóstico de época – em suas “As teses ‘Sobre o conceito de história’” afirma que a luta de classes “está sempre presente para o historiador formado pelo pensamento de Marx”, sendo que Benjamin sempre considerou o proletariado como “a última classe subjugada”. O que nos parece central aqui é que assim como Benjamin acreditamos que é impossível ignorar a luta de classes⁵², mas isso não pode significar – nas condições do capitalismo tardio⁵³ – não considerar a existência de injustiças que não estão vinculadas ao mundo do trabalho e além disso, as lutas concretas de viés redistributivo – para ficarmos nos termos de Nancy Fraser – estão, pelo menos no caso brasileiro, diretamente envolvidas com os termos das questões tradicionalmente ligadas as

⁵² Para uma discussão do conceito de classes em termos que se remetem ao esquema marxista, ver, na extensa literatura a respeito, principalmente (TOMPSSON, 1987 e 2001) e (RUY FAUTO, 2002)

⁵³ Voltaremos nesse ponto no último capítulo dessa tese.

lutas de classe⁵⁴. Não entendemos ser possível fazer Teoria Crítica sem atentar para a gênese dos conflitos – sendo que uma parcela desses, pelo menos no caso brasileiro, estão diretamente vinculados as questões de classes e exigem “remédios distributivos” de caráter transformativo. Como afirma Marcos Nobre (2004) “cada pensador que se coloca no campo da Teoria Crítica apresenta a sua formulação específica dos princípios fundamentais e, com isso, propõe um determinado modelo crítico, orientado por um certo diagnóstico do tempo e pelo delineamento de tendências ” (*idem*, p.72).

No próximo capítulo desta tese, tendo como base os elementos da Teoria Crítica discutidos aqui – sobretudo aqueles relacionados com os eixos expositivos que utilizamos nestas considerações finais – nossa intenção será sobre a discussão de como a educação em direitos humanos pode se apropriar desses elementos e se constituir enquanto uma educação de caráter emancipadora, nos termos mais gerais de uma democracia radical que tenha como premissa fundamental sua relação com os direitos humanos, como exigência fundamental para que se possa, efetivamente, propor a construção constante da emancipação como liberdade, igualdade, justiça e solidariedade.

⁵⁴Fraser utiliza em seus trabalhos o conceito de status weberiano (FRASER, 1997).

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ENQUANTO PROJETO EMANCIPATÓRIO

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, nos termos do artigo de Maria Victoria Benevides (2001), *Educação em Direitos Humanos: De que se trata?*, a educação em direitos humanos possui quatro características centrais: i) é uma educação necessariamente voltada para a mudança; ii) é uma educação que trabalha com inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos; iii) é uma educação de natureza permanente, continuada e global; ii) é uma educação compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional, os educadores e os educandos – o que significaria a formação de Um cidadão pronto para exigir que não apenas os seus direitos sejam respeitados, mas que também reconheça e lute pelo respeito dos direitos dos outros (BENEVIDES, 2001):

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (2001, p.01)

A caracterização da educação em direitos humanos em torno desses quatro elementos é o resultado de uma notável síntese e, dessa forma, nos parece ser um eficiente ponto de partida para que possamos articular a educação em direitos humanos com os diversos sentidos que a emancipação adquire no contexto da Teoria Crítica e, inclusive, discutirmos algumas possibilidades decorrentes do arcabouço teórico dessa teoria para a elaboração teórica e acadêmica da educação em direitos humanos.

Em primeiro lugar, na perspectiva assumida aqui, entendemos que a busca por mudanças pode ser entendida, em um sentido ampliado, pela busca de uma sociedade emancipada. A educação em direitos humanos, notadamente, no contexto latino-americano, sempre esteve ligada ao desenvolvimento de lutas concretas de grupos sociais vulneráveis e marginalizados⁵⁵, assim como das lutas políticas contra o arbítrio – em um primeiro momento, em torno da resistência aos diversos regimes autoritários que se abateram sobre a

⁵⁵ Para uma visão de conjunto dos movimentos sociais no Brasil, ver, principalmente, *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros e Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais* ambos de Maria da Glória Marcondes Gohn (1995 e 2003)

região, ao longo da segunda metade do século XX. Diante da polissemia existente na expressão “educação em direitos humanos”, Vera Candau (2008) vem defendendo a necessidade de contextualizarmos o debate a fim de que se explicita, com clareza, qual seu sentido e pretensões a serem alcançadas. No caso do continente latino-americano, há que se salientar duas ordens de fatores igualmente relevantes para a necessária contextualização : 1) em primeiro lugar, trata-se de uma região inserida num novo marco político, econômico, social e cultural marcado pela transição modernidade/pós-modernidade, pela insurgência de regimes democráticos recentes e de uma democracia de “baixa intensidade” – isto é, de países que passaram por processos de transição democrática, depois de traumáticas experiências de ditadura. 2) em segundo lugar, e não menos importante, trata-se do impacto da hegemonia das políticas neoliberais, com as conhecidas e ainda presentes consequências pertinentes a questões cruciais que afetam a *vida digna*, sobretudo para os mais fracos. Nesse contexto, qualquer discussão sobre o sentido da Educação em Direitos Humanos deve ter como ponto de partida a necessidade imperiosa do constante fortalecimento do regime democrático. Ao mesmo tempo, trata-se de reiterar que a construção democrática , assim como a luta pelos direitos humanos, *são processos históricos e dinâmicos*, e não “ponto de chegada” daí , a importância da educação surge com toda a sua potencialidade.

No caso brasileiro, vivemos uma fraca densidade de democracia política (afinal, o voto é universal e temos várias formas de participação popular, importantes porém insuficientes) e as exigências por um mínimo de igualdade social tendem a crescer. É claro que pesa a herança maldita, pois o país, ao longo da sua história, conviveu com regimes ditatoriais de vários tipos e orientações políticas e até hoje carrega o pesado legado de séculos de escravidão. Podemos afirmar, nesse sentido, que a violência e o autoritarismo foram peças fundamentais na construção da identidade nacional. A historiadora Regina Célia Pedroso (1999), em seu estudo sobre violência e cidadania no Brasil, afirma que o estigma colado nas mulheres, nos índios e nos negros durante o período colonial, serviu também para moldar as ideias autoritárias e racistas que ainda perduram no país. No livro organizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e publicado em 2007, *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, principalmente os artigos de Dalmo Dallari, Elio Flores, Emir Sader e Solon Viola buscam construir uma contextualização histórica da educação em

direitos humanos nos termos discutidos até aqui⁵⁶. Antes de avançarmos, acreditamos ser importante apresentar um breve relato sobre as atuais percepções que os direitos humanos suscitam na sociedade brasileira.

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O 5º Relatório sobre Direitos Humanos no Brasil (2001-2010), realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), conclui que, no período estudado, a dimensão relacionada aos direitos sociais ganhou preponderância sobre os demais direitos humanos no nosso país. Entretanto, dizem os autores, isto não significa que esses direitos estejam garantidos ou que sejam suficientemente valorizados. Mais ainda, o estudo lança luz em aspectos muito preocupantes sobre a forma como os brasileiros enxergam os direitos humanos.

O gráfico, extraído desse estudo, apresentado a seguir, demonstra de maneira sintética que graves violações aos direitos humanos ainda são corriqueiras em nosso país:

⁵⁶ Em (VIVALDO,2009) discuto algumas das conclusões desses artigos.

30 ANOS DE GRAVES VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Em primeiro lugar, verifica-se que 40% da população brasileira considera que a expressão “*direitos humanos*” equivaleria a “*direitos de bandidos*”. Nessa perspectiva, os direitos civis não são percebidos pela população como direitos universais. Assim, por exemplo, os presos e os acusados de crimes não teriam direitos equivalentes às demais “pessoas de bem”. De acordo com o estudo, 29% da população concorda que os tribunais aceitem provas obtidas através de tortura; 62% acreditam que o Judiciário se preocupa demais com os direitos dos acusados e 47 % acha que um policial pode bater em um preso que tenha tentado fugir.

O conjunto dessas violações são mais do que suficientes para nos lembrar que há muitos motivos para preocupações. No que diz respeito às liberdades fundamentais, a pesquisa da NEV/USP mostra que a população relativiza direitos que deveriam ser universais e assegurados pelo Estado e pela sociedade. De acordo com a pesquisa, 39% das pessoas acham que “para manter a ordem social é necessário prender pessoas por sua opinião política. Sobre a liberdade de imprensa, 42% concordam que há momentos em que é “justificável a censura da imprensa”. De uma maneira ainda mais direta, 15% acha aceitável que um governo impeça a transmissão de um programa de televisão crítico ao governo. O estudo reconhece que nos últimos 30 anos os direitos humanos popularizaram-se no país, tornando-se cada vez mais conhecidos em todos os setores da população. Ao mesmo tempo, o Estado brasileiro adotou legislações de direitos humanos em muitos níveis institucionais, criou órgãos, comissões, políticas públicas especiais e a sociedade civil, por meio das ONGs, debruçou-se também intensamente sobre questões ligadas aos direitos humanos. Entretanto, a violação de direitos humanos continua a ocorrer de forma corriqueira. Violência policial, execuções, ação de grupos de extermínio, disputas entre polícia e crime organizado causando vítimas na população mais pobre, discriminação, racismo e outras manifestações de violência e intolerância são comuns, apesar dos avanços institucionais.

Em 2008, no ano comemorativo do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) elaborou uma pesquisa de opinião pública (até aquela, data inédita no Brasil): “Percepção sobre os Direitos Humanos no Brasil”. Tal pesquisa buscava compreender o entendimento do brasileiro acerca do conceito de direitos humanos. Concomitante a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em dezembro do mesmo ano, a Secretaria de Direitos Humanos apresentou a pesquisa e decidiu convidar vários profissionais que possuíssem, de

alguma forma, afinidades com o tema do DH – aprofundamento, assim, o trabalho realizado até então. A coletânea de artigos, organizados por Gustavo Venturi, presente em *Direitos Humanos – percepções da opinião pública, análises de pesquisa nacional* veio para aprofundar os resultados daquela primeira pesquisa. Venturi acrescenta que pesquisa, e posteriormente os trabalhos teóricos apresentados subsequentemente buscou:

captar como a população brasileira (ver quadro 1 do anexo, no fim do livro), com toda sua diversidade regional, racial e de classes sociais, vê a questão dos direitos humanos – quais direitos reconhece, quais prioriza, quais considera desrespeitados –, bem como sua opinião sobre políticas públicas a ela relacionadas. (VENTURI, 2010, p. 16)

E *grosso modo*, a população brasileira apresentou – embora possua, na maioria dos casos, um precário conhecimento sobre o conceito de DH –, uma tendência a: (1) reconhecimento do caráter universalista dos direitos humanos e sua relevância para o bem comum; (2) a necessidade de reivindicar os mesmos, ainda quando não os nomeie como tais; e (3) o apoio às políticas voltadas para sua promoção, sempre que propostas (VENTURI, 2010).

Apresentada pela pesquisa, a tabela abaixo (e as que incluiremos a seguir), exemplifica um pouco essa limitada ideia dos direitos humanos por parte da população brasileira – em que a associação dos direitos humanos acaba sendo majoritariamente ligada os direitos individuais e civis (mais da metade das respostas, 58% – enquanto outros direitos como “direitos iguais para todos”, 17%, “respeito aos direitos que temos/ cidadão que somos/ o direito de ser cidadão”, 11%, apresentam lugar bem secundário):

17. O QUE ASSOCIAM A DIREITOS HUMANOS

[espontânea e múltipla, em %]

Ps. Quando o/a sr/a. ouve falar em direitos humanos, o que o/a sr/a. pensa?

Em outro momento, por exemplo, quando indagado sobre “quais os direitos consideram mais importantes como cidadão/ã?”, 68% dos entrevistados citaram direitos sociais (saúde; educação; emprego – 47%, 38% e 26%, respectivamente); 53% os direitos civis (“ir e vir” 15%, direitos relacionados à segurança 12%, à liberdade de expressão 8%); e somente 6% os direitos políticos e 3% os direitos culturais ou ambientais. Outras liberdades e direitos indefinidos somaram 8% (e 10% não souberam apontar um direito que considerassem importantes):

4. DIREITOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES

[espontânea, em %]

P2. Por lei, todo cidadão brasileiro tem vários direitos, mesmo que na prática nem todos esses direitos sejam respeitados. Como cidadão/a, qual é o direito que o/a sr/a. considera mais importante?

Muito provavelmente, por essa confusão entre Direitos humanos com “os direitos individuais e civis” e “os direitos considerados mais importantes”, segundo os entrevistados, os principais direitos humanos que deveriam ser protegidos pela constituição seriam os direitos civis (41%); direitos sociais (35%); e, novamente, só no fim da tabela, os direitos políticos – com apenas 4% :

21. DIREITOS HUMANOS PROTEGIDOS PELA CONSTITUIÇÃO, por escolaridade [espontânea e múltipla, em %]

Base: Amostra A

	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Até 4ª Série	De 5ª a 8ª série	Médio	Superior
	100%	22%	27%	38%	13%
DIREITOS INDIVIDUAIS OU CIVIS	41	25	39	44	63
Direitos das crianças/ adolescentes (ECA)	9	5	10	11	11
Ir e vir (direito ou liberdade para) (poder andar e não ser preso sem motivo)	9	5	6	9	22
Direito à vida/ a viver/ à sobrevivência	8	5	7	7	20
Respeito aos idosos (asilos para idosos desamparados)	6	5	7	8	5
Segurança/ policiamento/ à paz/ a viver sem violência	5	4	5	5	11
Liberdade de expressão/ de manifestação/ de expressar a opinião	5	1	3	7	13
Direitos das mulheres (contra a violência à mulher/ lei Maria da Penha)	3	2	3	4	4
DIREITOS SOCIAIS	35	29	30	37	51
SAÚDE/ ASSISTÊNCIA MÉDICA DIGNA (ACESSO A REMÉDIOS/ HOSPITAIS/ POSTOS DE SAÚDE/ PRIORIDADE NA SAÚDE PARA DOENTES MENTAIS)	23	20	19	23	34
EDUCAÇÃO/ ESCOLA/ ESTUDO (ACESSO A CRECHES/ CURSOS PROFISSIONALIZANTES/ FACULDADE/ PELO BOLSA ESCOLA)	22	15	18	26	33
TRABALHO/ EMPREGO	11	10	10	11	17
Trabalho/ a trabalhar/ emprego/ a ser trabalhador (para quem não tem experiência/ jovem)	8	7	7	8	13
Direito trabalhista (com carteira assinada/ seguro desemprego)	2	0	2	2	5
Aposentadoria/ INSS/ pensão (melhor/ digna/ antecipada, etc.)	2	3	2	1	
MORADIA/ CASA PRÓPRIA	5	3	3	6	11
DIREITOS POLÍTICOS	4	3	4	5	5
A votar/ liberdade de voto/ de escolher seus representantes/ direito à democracia	4	3	4	4	5
OUTRAS LIBERDADES/ DIREITOS - (INDEFINIDOS SE INDIVIDUAIS, POLÍTICOS OU SOCIAIS)	2	0	1	1	11
Liberdade (s/e)/ ser livre (p/ fazer qualquer coisa)/ ser independente	2	0	1	1	8
NENHUM/ NADA	4	4	4	4	2
NÃO SABE/ NÃO LEMBRA	39	53	44	35	19

P19. Pelo que o/a sr/a, sabe, quais são os principais direitos humanos que são protegidos pela Constituição ou por outras leis?

Contudo, como esclarece Benevides (2010, p. 93) no texto “Direitos políticos como direitos humanos”, os direitos políticos

integram a dimensão mais contemporânea do processo de afirmação histórica dos direitos humanos, permanecendo associados aos direitos civis (individuais e coletivos, como a igualdade diante da lei e a liberdade de expressão) e, cada vez mais, aos direitos dos povos (autodeterminação, democracia e desenvolvimento) e da humanidade (meio ambiente, patrimônio científico). Dão o melhor exemplo da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos – embora essa noção não pareça óbvia, como deveria –, pois é impossível imaginar o reconhecimento e a garantia de direitos para todos sem a

liberdade indispensável aos direitos políticos (premissa dos direitos civis), assim como sem a igualdade (premissa do acesso à Justiça e aos direitos sociais) das pessoas para o exercício das várias formas de participação política. [...] Isso significa que, quando não há direitos políticos, os outros poderão ser apenas “concedidos”, como favor ou privilégio (BENEVIDES, 2011, p. 94-95)

Pensando dessa maneira, na tabela 27, entre os direitos sociais relacionados aos direitos humanos, o direito à educação e o direito à saúde obtiveram o maior percentual, com 98%. Depois temos: direito à certidão de nascimento (96%), direito ao trabalho e direito à carteira de identidade, ao CPF e à carteira de trabalho, empatados (com 95%), direito à nacionalidade (94%), direito a um meio ambiente saudável (93%) e, por último, empatados o direito à cultura e direito ao lazer, com 90% das citações:

Por fim, entre os direitos de igualdade, O reconhecimento daquela entre brancos e negros teve o maior percentual de concordância, com 95%. Depois vieram: entre pessoas com e sem deficiência e direito ao tratamento igual para pobres e ricos empatados (92%), direito ao

tratamento igual para pessoas idosas, jovens e adultas (91%), direito à igualdade entre mulheres e homens (90%), direito à igualdade entre pessoas de todas as etnias (87%) e, por último, direito à igualdade entre pessoas homo e heterossexuais (74%):

31. DIREITOS DE IGUALDADE RECONHECIDOS COMO DIREITOS HUMANOS [estimulada, em %]

Desta forma, parece óbvio que as transformações econômicas que discutimos no primeiro capítulo desta tese, ainda que estruturais, não asseguram necessariamente que um país avance substancialmente do ponto de vista dos direitos sociais, da cidadania e da democracia. Se o Estado e, sobretudo a sociedade, não compreenderem o desenvolvimento da nação como um processo de múltiplas dimensões, no qual a promoção e a garantia dos direitos humanos ocupam papel primordial, continuaremos a conviver com a discriminação, o preconceito, a violência e o rebaixamento da dignidade humana, apesar do discurso oficial e à revelia das declarações uníssonas das organizações da sociedade civil e da mídia em favor desses direitos.

Há, no inconsciente coletivo e nos subterrâneos do Estado uma realidade diferenciada, que é preciso alcançar e alterar. Para além do arcabouço jurídico e da superestrutura legal, há

um cotidiano de violações que precisa ser visível, denunciado, enfrentado em todos os níveis e com todos os recursos – inclusive das contribuições dos cientistas sociais. Como vimos, há, no amplo espectro da chamada “nova classe média” brasileira realidades tão diferenciadas que se torna praticamente impossível afirmar que estamos progredindo na medida de nossos desejos e de nossas necessidades.

A luta pelos direitos humanos deve fazer parte de nossa rotina e não apenas nos grandes momentos de celebração ou conclamação. Ela deve estar presente em cada momento no qual é negado a um cidadão ou cidadã uma prerrogativa constitucional ou a satisfação de uma necessidade elementar. Denominações pomposas para os avanços que já conseguimos alcançar podem funcionar, muitas vezes, como uma sinalização de que já estaríamos satisfeitos com nosso progresso e que já poderíamos voltar a nos acomodar. Ao contrário, os avanços alcançados apenas nos mostram o longo caminho que ainda precisamos percorrer. Como afirma Vera Candau (2008) a plena efetivação dos direitos humanos depende, entre outros pontos, de: i) desconstruir a concepção de senso comum sobre Direitos Humanos, muito atrelados à ideia de “proteção de bandidos”; ii) assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; iii) articular ações de sensibilização e de formação; iv) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; v) incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar; vi) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada dos educadores.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Apesar de já contarmos com uma historiografia importante sobre as lutas e os movimentos sociais no país, a história dos direitos humanos – “desde suas origens até à contemporaneidade” – ainda está por ser sistematizada. Mesmo que parte considerável daquelas lutas terem acontecido ainda antes da própria concepção contemporânea de direitos humanos ter sido construída é certo que as pautas concretas dessas lutas remeteriam aquilo que hoje inscreveríamos na ampla gama de temas abarcados pelos direitos humanos. De toda forma, também é possível afirmar que foi no “contexto das lutas contra a ditadura militar” que o tema emergiu com força na “arena pública e política” no país e vindo a consolidar-se, sobretudo, no período da transição democrática – “a luta pela anistia ampla, geral e irrestrita

(1978-1979) e a Campanha pelas Diretas Já (1984)” (ADORNO, S., 2010). Foi nesse período que, como notou Eder Sader (1998), “novos atores entraram em cena”, tais como movimentos sociais urbanos reivindicatórios de moradia e serviços públicos; trabalhadores sem-terra; sindicalistas; movimentos em torno do reconhecimento de raça, gênero, identidade sexual; qualidade de vida, meio ambiente *etc.*

Em um clima de cooperação e solidariedade latino-americana surgiram e se desenvolveram os primeiros programas de educação em direitos humanos no Brasil ainda na década de 1980 – marcada, como vimos, pelo fim da ditadura militar e pelo início da democratização⁵⁷. Tiveram papel fundamental as primeiras Comissões de Justiça e Paz, instituídas pela Igreja Católica, ainda na década de 70, que desde seus primeiros momentos estiveram mobilizadas em torno das denúncias de tortura, assassinatos de dissidentes e presos políticos, além de outros crimes e violações aos direitos humanos praticados pelo regime civil-militar. A Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP) teve papel destacado nesse processo: em 1986 a Comissão estabelece um intercâmbio com o Serviço Paz e Justiça (SERPAJ), do Uruguai, fundada pelo jesuíta Luiz Perez Aguirre, que inspirado na Teologia da Libertação e na pedagogia de Paulo Freire, já desenvolvia um projeto de educação em Direitos Humanos – que inclusive foi, pouco tempo depois, agraciado com um prêmio da UNESCO. Também nessa época a Comissão participou de cursos promovidos pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), sediado na Costa Rica, onde ocorreu os primeiros contatos com a educadora e advogada argentina Leticia Olguin (BENEVIDES, 2009 e VIVALDO, 2009). Como afirma Leticia Olguín:

No Brasil, realizamos mais de cinquenta seminários, nos anos 1980. O primeiro em Recife, onde estava o Arraes, como governador, e havia uma conjuntura política favorável. Estavam José Maria Tavares, Roberto Franca, eles trabalhavam junto com Luís Freire e o Gajop. Trabalhamos com a rede de escolas federais e estaduais de Pernambuco. Aí, conheci Aída Monteiro, que trabalhava com a Secretaria de Educação do Estado e também com a municipalidade. As pessoas de São Paulo e Rio foram para o Recife.⁵⁸

⁵⁷ Para um balanço sobre a Educação em Direitos Humanos ver, entre outros (CANDAU, 2000; MONTEIRO, 2005; SACAIVINO, 2008; VIVALDO, 2009 e ZENAIDE, 2010)

⁵⁸ FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. *Justiça e paz: Memórias da comissão de São Paulo*. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

Em 1987, Marco Antônio Barbosa, assume a presidência da CJP-SP, e apresenta um projeto de educação em direitos humanos:

i) A formação em direitos humanos é necessária – no sentido dado por Paulo Freire – para a construção de uma sociedade mais justa e solidária; ii) o projeto exige a elaboração de material pedagógico adequado a cada grupo, e que suscite, de forma problematizadora, a interação e o debate entre educadores e educandos; iii) a metodologia inclui várias formas de comunicação, cada uma especificamente em torno de um direito, a ser relacionado com a prática e o cotidiano das pessoas, visando a um processo de autolibertação da massificação imposta pelos veículos de comunicação, assim como um processo de educação para a cidadania ativa, um permanente movimento reivindicatório dos direitos para uma vida com dignidade. (BENEVIDES, 2009, p.322 e 323)

O mencionado intercambio com o IIDH foi responsável pelo estabelecimento de três polos que deram início aos projetos de educação em direitos humanos no país, além do CJP-SP: no Nordeste, através da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pelo Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) que, em conjunto com o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, organizam inúmeras atividades e iniciativas relacionadas à temática; no Rio de Janeiro e o do Departamento de Ciências Jurídicas da PUC/RJ e em São Paulo, o projeto da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese. Foram esses grupos que organizaram os dois primeiros Seminários para discutir o tema no Brasil: o de Recife e o de Petrópolis (VIVALDO, 2009). Esses seminários ensejaram outras iniciativas: i) o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania, desenvolvido de 1987 a 1991, no segundo governo de Miguel Arraes no Estado de Pernambuco; ii) a experiência desenvolvida pelo Centro Heleno Fragozo, no Estado do Paraná, que a partir de 1987, promoveu atividades de educação em Direitos Humanos nas áreas periféricas do estado. Iii) os trabalhos promovidos na área de educação em Direitos Humanos pelo Movimento Justiça e Direitos Humanos (MJDH), sediado em Porto Alegre, a partir de 1987, tanto na perspectiva da educação não-formal, quanto em relação às redes de ensino formal; ii) o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos - NEP, unidade acadêmica vinculada ao CEAM - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (UNB), criado em 10 de dezembro de 1986. A partir de 1986, registram-se também os primeiros intentos para articular as atividades de promoção, defesa e formação em Direitos Humanos existentes na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – que

ainda mantém um importante e destacado trabalho relacionado a temática da educação em direitos humanos (VIVALDO, 2009).

Ainda na década de 90, podemos destacar o surgimento da DHNET - Rede de Direitos Humanos e Cultura, em 1995, com sede em Natal (RN) que mantém um site na internet⁵⁹, reconhecido como uma das mais importantes fontes para os debates sobre a educação em Direitos Humanos. Outra iniciativa relevante nesta fase foi a ONG Novamerica, fundada, no Rio de Janeiro, em 1991, e que assim como a DHNET, também possui um site de grande importância e outra fonte fundamental para a discussão. A Novamerica desenvolve um programa intitulado Direitos Humanos, Educação e Cidadania, além de organizar o Movimento de Educadores/as em/para os Direitos Humanos (MEDH). Também, em 1995, foi fundada, enquanto uma iniciativa da CJP-SP, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), primeira ONG específica e exclusivamente voltada para a Educação em Direitos Humanos. Em 1996, é criada Cátedra Unesco-USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, com objetivo de “promover a discussão e investigação a fim de identificar padrões de comportamento e convivência comuns na vida escolar [...] difundir os valores de democracia, tolerância, paz e Direitos Humanos [...]”⁶⁰.

Feito esse breve relato sobre o desenvolvimento das iniciativas pioneiras em educação em direitos humanos no Brasil, trata-se, agora, de retornarmos à discussão sobre aquele momento histórico que ficou marcado pela retomada das mobilizações e lutas de caráter mais massivo. O ocaso do regime civil-militar além de mobilizar movimentos por memória e reparação também significou que forças políticas conservadoras também se mobilizaram para evitar que avanços democráticos e que as graves violações de direitos humanos praticados pelo regime fossem julgados – a própria lei da anistia é resultado desses embates (ADORNO, S., 2010). A “redemocratização” – consolidada, em grande parte, durante o processo constituinte – foi materializada no texto da Constituição de 1988 – que como afirma Sérgio Adorno (2010):

[..] é inegável que os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988. Ela afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado democrático de direito, fundado, além da soberania e da

⁵⁹ www.dhnet.org.br Acessado em 22/05/2013

⁶⁰ http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/direitoshumanos/catedradoc/mostra_documento (Acessado em 22/05/2013)

cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político. Sob o ponto de vista das relações internacionais, orienta-se por inúmeros preceitos inscritos na Declaração Universal de 1948, tais como independência nacional, prevalência dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, não-intervenção, igualdade entre Estados, defesa da paz, solução pacífica de conflitos, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e concessão de asilo político. A Constituição atribui ao Estado a tarefa de promover, mediante políticas públicas, a universalização do acesso aos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais e de elaborar e executar políticas consequentes que assegurem a distribuição equitativa do direito à educação, à saúde, à habitação, ao transporte público, ao meio ambiente saudável, ao lazer e à livre produção cultural, metas afinadas tanto com a agenda internacional dos direitos humanos como com os Objetivos do milênio. (2010, p.09)

O que é fundamental destacar aqui é que os avanços contidos na chamada “Constituição cidadã” foram resultado do acúmulo das lutas populares que antecederam o próprio processo constituinte. Como lembra Maria Victoria Benevides (2002), a sequência de derrotas políticas – a emenda que tratava das “Diretas Já” no Congresso Nacional e o consequente colégio eleitoral que elegeu o presidente Tancredo Neves de maneira indireta, além da fatalidade que levou a posse de seu vice José Sarney – assim como o sucesso inicial do “Plano Cruzado”, representaram sérias dificuldades para a mobilização dos setores mais organizados da sociedade. No entanto, em um “processo gradual e constante”, a partir da campanha eleitoral de 1986 e das discussões em torno da Constituinte, as forças populares alcançaram uma rearticulação de suas forças. Foram organizados fóruns de debates, plenários, comitês e movimentos pró-participação popular na Constituinte. Esse movimento levou, após a instalação da Assembleia Constituinte, a possibilidade de serem apresentadas “emendas populares, além da possibilidade de apresentação de sugestões e de audiências públicas nas subcomissões temáticas.” (idem., p.124) Foram apresentadas 122 emendas, dessas 83 foram aproveitadas na íntegra ou em parte pelos constituintes. Essas emendas foram assinadas por 12.277.423 de brasileiros.⁶¹ As emendas populares foram decisivas para a elaboração do Sistema Único de Saúde (SUS), dos Direitos do Consumidor, a definição dos direitos da criança e do adolescente que ensejaram o ECA e a definição da Previdência Universal para o

⁶¹ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-10-04/marco-entre-ditadura-e-democracia-constituicao-de-1988-completa-25-anos> Acessado 09/10/2013

campo e a cidade.⁶² Também podemos destacar a importância que a mobilização popular significou para a aprovação no texto constitucional dos instrumentos do referendo, plebiscito, E iniciativa popular (BENEVIDES, 2002). Em *Cidadão Constituinte: a saga das emendas populares*, Carlos Michiles, afirma que:

A participação popular conquistou a participação popular. O povo brasileiro, por seu segmentos de base, conseguiu avanços de extrema importância no sentido da democratização do Brasil. Seria injusto não reconhecer que houve contribuição relevante de um pequeno número de constituintes, que mantiveram em primeiro lugar seu compromisso com o interesse público e a justiça social e trabalharam intensamente para converter em normas constitucionais as aspirações populares. Mas a fidelidade à história manda que se reconheça que sem a constante pressão das organizações populares e de algumas entidades devotadas à proteção dos economicamente fracos a maioria dos constituintes teria acompanhado sempre os representantes dos grandes grupos econômicos, nacionais e multinacionais, assim como os defensores do elitismo partidário e militar. Não se pode dizer que os resultados obtidos na Constituinte, em termos de participação popular, tenham sido ótimos e que nada mais resta a conquistar. Longe disso, muitas reivindicações, apoiadas expressamente por milhões de eleitores brasileiros que assinaram propostas de emendas populares, não foram levadas em conta porque os interesses grupais opostos eram excessivamente poderosos. Mas a síntese é favorável, sobretudo porque alguns dos novos instrumentos de participação popular, acolhidos na constituição, abrirão outros caminhos para que a vontade do povo chegue aos centros de decisão.[...] (1989, p. 387)

Como vimos, o Brasil é marcado historicamente por relações autoritárias de poder, em que parcela considerável do seu povo era tratado como “coisa” e não como um ser pleno de direitos e portador da dignidade humana; e mesmo aquela parcela que detinha, mesmo que formalmente, o estatuto de “pessoa humana” sempre esteve aliada dos grandes debates e acontecimentos da nação e viviam em condições precárias e aviltantes. Os movimentos relacionados à redemocratização – principalmente no caso das “Diretas Já” e também nas mobilizações populares em torno da Constituinte – principalmente por seu caráter massivo, significaram um novo patamar das lutas populares no país – milhões de cidadãos se mobilizaram em busca de reconhecimento, reivindicações e novos direitos. As lutas durante o processo constituinte não foram, de forma alguma, em vão:

⁶²http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2441/constituicao_20_anos_caderno.pdf
09/10/2013

A Constituição de 1988 é denominada “cidadã” porque, pela primeira vez na história republicana, não se limitou a enunciar formalmente direitos. Além de estender o elenco dos direitos individuais e coletivos, inscrevê-los no terreno dos direitos humanos, indicou instrumentos para sua garantia e efetividade. Os instrumentos ampliaram a participação dos cidadãos na formulação e na implementação de políticas públicas, através por exemplo dos conselhos consultivos e deliberativos. (ADORNO, S., 2010, p.10).

Também nas palavras de Dalmo Dallari, a Constituição de 1988:

[...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade. (DALLARI, 2007, p. 29)

Axel Honneth (1992), como tratamos nos capítulos anteriores dessa tese, discute as condições sociais e psicológicas necessárias para o surgimento de ações de caráter emancipatório. Para Honneth, o conceito de reconhecimento é central para um projeto emancipatório – o reconhecimento entendido aqui como a luta pela constituição de sujeitos históricos capazes de se reconhecerem enquanto portadores de direitos e vontades, o que envolveria também o desenvolvimento da autoestima e no autorespeito entre indivíduos e a sociedade e o reconhecimento propriamente dito de determinadas características e atributos relativos ao grupo social que o indivíduo efetivamente pertença. A teoria do reconhecimento de Honneth tenta dar cabo do chamado déficit sociológico da obra habermasiana, sendo que além dos “elementos positivos” constitutivos do reconhecimento também busca dar vazão aos “elementos negativos” que o constituem, ou seja, dar expressão às experiências de injustiça social dos sujeitos. Nesse sentido, podemos identificar, nas mobilizações em torno do processo de redemocratização a luta daqueles “novos atores sociais” por reconhecimento enquanto sujeitos políticos e cidadãos plenos de direitos – o bom combate contra seu estado de “invisibilidade”.

Todavia, é importante afirmar que não entendemos que a categoria do reconhecimento seja autossuficiente para o pleno entendimento desse processo. Os movimentos sociais que Eder Sader destaca em seu estudo seminal – a dos clubes das mães da periferia da cidade de São Paulo, a do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, a da oposição metalúrgica de São Paulo e a das comissões de saúde da zona leste de São Paulo – articulam, cada um a sua

maneira, questões de reconhecimento, mas também de redistribuição. Como afirma Nancy Fraser:

Quando lidamos com coletividades que se aproximam do tipo ideal da classe trabalhadora explorada, encaramos injustiças distributivas que precisam de remédios redistributivos. Quando lidamos com coletividades que se aproximam do tipo ideal da sexualidade desprezada, em contraste, encaramos injustiças de discriminação negativa que precisam de remédios de reconhecimento. No primeiro caso, a lógica do remédio é acabar com esse negócio de grupo; no segundo caso, ao contrário, trata-se de valorizar o “sentido de grupo” do grupo, reconhecendo sua especificidade. (2001,p. 2003)

Mesmo que os movimentos dos trabalhadores de São Bernardo, ainda nos idos da década de 70, representassem a luta pelo pleno reconhecimento da condição de trabalhadores e contra as constantes injustiças decorrentes do desrespeito do regime aos direitos trabalhistas mais básicos, suas lutas se articularam em torno de um forte conteúdo redistributivo contra os baixos salários e a super-exploração de sua força de trabalho. Aqui também entendemos importante destacar que assim como Fraser – mesmo que reconhecendo o papel psicológico e de identidade do *self* – esses movimentos que nomeamos aqui são, notadamente, movimentos de caráter coletivo, que envolvem mobilizações contra injustiças socialmente produzidas:

Axel Honneth e Charles Taylor, dois dos principais teóricos do reconhecimento, o interpretam como uma questão de auto-estima. Considero, ao contrário, que é uma questão de justiça [...] O que torna o não-reconhecimento um erro moral é a sua negativa a indivíduos e grupos da possibilidade de participação paritária com os demais numa interação social [...]Essa norma paritária apela a uma concepção de justiça que pode ser aceita por pessoas que aderem a visões doutrinárias divergentes, desde que concordem assumir termos equitativos de interação sob condições de pluralismo valorativo”. (FRASER, 1997. p.5)

O posterior desenvolvimento dos movimentos sociais e de suas lutas específicas, além da consequente ampliação de suas pautas e perspectivas, nos levam – nos termos daquele pano de fundo habermasiano comum entre Honneth e Fraser sobre a cada vez maior importância dos movimentos sociais⁶³ – a advogar, ainda mais firmemente, a hipótese que o

⁶³ Trabalhamos aqui com uma noção de movimentos sociais ampliada que incluem, entre outros, movimento sindicais, ONGS, movimentos pastorais etc.

reconhecimento, mesmo na versão ampliada que Honneth vai defender em seus textos mais recentes, não é capaz de explicar toda essa pluralidade de significados e reivindicações.

Como também nos ensina Nancy Fraser, a Teoria Social Crítica deve projetar o seu programa de pesquisa e seu arcabouço metodológico nos objetivos e atividades dos movimentos sociais que lutam contra todas as formas de injustiça e, como a própria história da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina nos prova é que os esforços de pesquisa no âmbito da educação em direitos humanos vem seguindo essa máxima. Os movimentos em defesa dos direitos humanos, assim como as primeiras iniciativas em torno da educação em direitos humanos estiveram intrinsicamente ligadas a todas as lutas tratadas até aqui – a elaboração teórica e acadêmica desses movimentos, assim como suas próprias lutas, foram capazes de articular luta direta com a devida contrapartida institucional. Parecem, portanto, se inscrever naquilo que Franz Neumann entendia como o papel emancipatório do Estado de Direito e de suas instituições – discussão que também será travada por Habermas e outros expoentes contemporâneos da Teoria Crítica. Assim como Neumann acreditava – especificamente no contexto da Europa do começo do século – a participação de setores da classe trabalhadora no parlamento brasileiro – aliado a massivas manifestações e articulações extraparlamentares – modificou significativamente a relação Estado/sociedade no Brasil, e impulsionou a elaboração de uma Constituição com notáveis avanços democráticos e que teve como sua “espinha dorsal” a questão dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos detém, em seus próprios marcos normativos, notadamente no caso brasileiro, elementos mais do que suficientes para pensar formas de vida emancipadas e os diversos sentidos de emancipação que decorrem da pluralidade das lutas, em torno do binômio redistribuição e reconhecimento. Não iremos tratar aqui de todos os elementos que constituem esses marcos normativos, apenas os que entendemos serem os mais representativos e capazes de sintetizar os diversos aspectos que a educação em direitos humanos tem adquirido ao longo de sua história⁶⁴.

O primeiro marco normativo é a própria carta magna do país. A Constituição de 1988 em seu Título I (arts. 1º a 4º), estabelece como fundamentos do Estado Democrático de Direito, dentre outros, a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), a cidadania (art. 1º II) e o

⁶⁴ Utilizo aqui, principalmente, mas com algumas modificações e também atualizações, a discussão sobre os marcos normativos que realizei em (VIVALDO, 2009).

pluralismo político (art. 1º V); define como objetivos do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I); e coloca a prevalência dos Direitos Humanos como princípio reitor das relações internacionais do Estado. O Título II da Constituição de 1988 (arts. 5º ao 17º) apresenta um amplo catálogo de direitos fundamentais em seus cinco capítulos: Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Dos Direitos Sociais, Da Nacionalidade, Dos Direitos Políticos, Dos Partidos Políticos – direitos e pressupostos que relacionam tanto distribuição, quanto reconhecimento. Os avanços contidos na carta magna são tão expressivos que assim como André Singer a consideramos como o próprio programa da esquerda democrática no Brasil⁶⁵. Conforme Andrei Koerner (2005), as noções de indivisibilidade e interdependência entre os direitos humanos perpassa a constituição de 1998:

Os direitos e garantias do art. 5º da Constituição impõem uma agenda absolutamente prioritária para as ações governamentais. Eles não excluem outros domínios ou políticas que visem erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sócias. Essa associação é necessária, se considerarmos o princípio da indivisibilidade inter-relação dos Direitos Humanos, expresso na Declaração de Viena de 1993. (Koerner 2005, p.109)

Afinado com o espírito de sua carta magna, o Brasil também é signatário de um conjunto de tratados internacionais de proteção aos Direitos Humanos: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, todos ratificados pelo Brasil em 1992; a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, ratificada pelo Brasil em 1989, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, ratificada pelo Brasil em 1995, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificada pelo Brasil em 1990. O que nos parece central é que os direitos humanos entendidos através de sua concepção contemporânea – principalmente em torno dos conceitos de indivisibilidade e interdependência – e de suas gerações constitutivas podem, dessa forma, serem pensados enquanto “remédios” distributivos e de reconhecimento e que a educação em direitos humanos pode, em seus esforços educativos, contribuir para o surgimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos em ambos os aspectos – reconhecimento e distribuição.

⁶⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=higvdqqtU2s> Acessado em 20/07/2013

O segundo marco normativo que destacamos aqui são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, e que, nos moldes da Constituição, estabelecem uma base curricular comum nacionalmente. Os PCNs propõem que temas relacionados à ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e temas locais sejam incorporados aos conteúdos curriculares sob a forma de temas transversais. A transversalidade, segundo os PCNs, significariam um *“tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas”*. Como afirma Vera Candau:

Os temas transversais são propostas na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger como eixo vertebral da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente, não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar.” (2000, p.103)

No sentido que estamos tratando aqui, as questões relacionadas aos temas transversais dos PCNs – à ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural, gênero, reconhecimento em torno de etnia, orientação sexual *etc.* – também podem ser discutidos em seus aspectos de reconhecimento e também de redistribuição. Pois como vimos em Nancy Fraser a distinção entre injustiça econômica e injustiça cultural são meramente analíticas – e que grupos que necessitam apenas de remédios redistributivos ou de reconhecimento são tipo IDEAIS nos marcos weberianos – e que a plena realização da justiça vai depender tanto de redistribuição, quanto de reconhecimento cultural – dessa forma, mesmo que os temas transversais tratem, em uma primeira análise, de temas ligados mais diretamente as demandas de reconhecimento, essas demandas necessitam também de “remédios” de redistribuição e, além do mais, muitos desses temas e das injustiças imediatamente decorrentes podem ser enquadrados naquilo que, como vimos no capítulo anterior, Fraser vai chamar de paradigmas de coletividades bivalentes

– como raça e gênero – que englobam dimensões político-econômicos (redistribuição) e culturais-valorativas (reconhecimento).

O terceiro marco normativo, consubstanciado nos três Planos Nacionais de Direitos Humanos, podem ser entendidos enquanto esforços de consolidação dos direitos humanos no país e que ensejaram entre si “continuidade, aperfeiçoamentos e inovações” (ADORNO, S., 2010). Decorrentes de uma orientação da Conferência de Viena, os programas nacionais de direitos humanos deveriam ter como objetivo a promoção e a proteção dos direitos humanos enquanto plataforma de Estado, além dos sucessivos e transitórios governos. Um momento de excepcional importância para o fortalecimento da inclusão da temática Direitos Humanos na agenda do Estado brasileiro, aconteceu em 1996, com a criação de uma Secretaria específica. Foi no âmbito dessa Secretaria que o primeiro plano (PNDH I), foi lançado em 13 de maio de 1996, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, continha 228 propostas em torno de quatro grandes blocos: i) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); ii) Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos; iii) Políticas Internacionais para Promoção dos Direitos Humanos e Implementação e iv) Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. Em 2002, seis anos após o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, ainda durante o governo FHC, é lançado o PNDH - 2, versão revista e aperfeiçoada do PNDH-1 –incorporando, sobretudo, as recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos (1999).

Como nota Sérgio Adorno (2010, p.11), o PNDH-1, apesar do notório avanço COM o próprio surgimento do plano e também da importância de temas abordados nele – combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade, especialmente dos agentes do Estado; da proteção do direito à vida, à liberdade, do tratamento igualitário das leis; “direitos humanos para todos” — , “dos direitos de crianças e adolescentes –, das mulheres, da população negra, das sociedades indígenas, dos estrangeiros, refugiados e migrantes, e das pessoas portadoras de deficiência”; educação em direitos humanos; respeito e ratificação de convenções internacionais de que o país era signatário – o plano sofreu críticas relacionadas, principalmente, ao silêncio sobre os direitos à livre orientação sexual e às identidades de gênero.

O PNDH-2 além de incorporar “direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero” e também os dos ciganos, conferiu maior ênfase à violência intrafamiliar, o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como à luta para inclusão dos cidadãos que

demandam cuidados especiais” (idem., p. 12), como também, pela primeira vez na sua história, o Estado brasileiro reconheceu a existência de racismo e apontou a necessidade de se implementar mediadas compensatórias nessa área – processo esse que, durante os anos 2000, materializou-se com a implementação de ações afirmativas em torno de cotas, não só de raça, mas também de gênero e situação socioeconômica⁶⁶:

[...] são necessárias ações que concretizem a meta da igualdade de *status* do âmbito legal para o âmbito das relações sociais e privadas, capazes de fazer com que os diferentes grupos formadores do processo civilizatório se compreendam enquanto iguais, o que pode contribuir para a construção de uma sociedade de fato justa e plural. É nesse aspecto que consideramos que a garantia de cotas nas universidades é fator fundamental nesse processo que perpassa o âmbito público, social e privado. O ingresso de negros e índios nas universidades garantirá aos brancos a possibilidade de conhecimento, respeito e estima por diferentes perspectivas de vida. (AVRITZER, L.; GOMES, L.C.B. 2013, pp.59)

De toda forma, o que mais chama atenção no PNDH-2 em relação ao seu predecessor é a incorporação dos chamados direitos de segunda geração – econômicos, sociais e culturais – que segundo Sérgio Adorno (2010) só foi possível devido a uma melhoria da economia do país e um certo afrouxamento do controle da área econômica do governo sobre as iniciativas governamentais que demandassem recursos orçamentários federais – o que na prática significou detalhar medidas de proteção de direitos “à educação, à saúde, à previdência e assistência social, à saúde mental, aos dependentes químicos e portadores de HIV/Aids, ao trabalho, ao acesso à terra, à moradia, ao meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer” (*idem*.p.12)

A inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), orientou-se pelos parâmetros definidos na Constituição Federal de 1988, inspirando-se também no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e no Protocolo de São Salvador em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados pelo Brasil em 1992 e 1996, respectivamente (BRASIL, 2002, Introdução do PNDH-2).

⁶⁶ Para uma discussão sobre ações afirmativas e polêmica entre Fraser e Honneth, ver (AVRITZER, L.; GOMES, L.C.B. 2013)

Portanto, e aqui está o ponto mais importante, não é possível entender o PNDH-1 nos termos dos preceitos de indivisibilidade e interdependências dos direitos humanos, nos termos da Conferência de Viena – dessa forma, é apenas a partir do PNDH-2 que podemos entender os Planos Nacionais de Direitos Humanos enquanto ferramentas que possam pensar o binômio redistribuição e reconhecimento em todas suas dimensões e responsabilidades. Os direitos humanos, na perspectiva assumida aqui, apenas podem ser pensados como elementos de um projeto emancipatório se entendidos em torno dos preceitos de indivisibilidade e interdependência e, conseqüentemente, de suas gerações constitutivas – é só dessa forma que eles podem ser articulados em torno do binômio redistribuição e reconhecimento de Nancy Fraser.

O PNDH-3 apesar de mais abrangente, segue a mesma orientação expressa no PNDH-2 e trata dos direitos humanos em sua chamada “concepção contemporânea.” – essa maior abrangência pode ser verificada já na formatação de seus seis eixos: interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em contexto de desigualdades sociais; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; e direito à memória e à verdade. Os eixos estão subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas – além de estabelecer organismos responsáveis, parceiros e recomendações para a execução das ações. A maior abrangência e descrição em suas diretrizes, objetivos e ações, além de algumas inovações, provocaram uma grave polêmica quando da criação do PNDH-3. Entre os pontos que geraram maiores contestações podemos destacar além da proposta de criação Comissão Nacional da Verdade:, a descriminalização do aborto, a união civil [...] e o direito de adoção por casais homoafetivos “a interdição à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União, o “controle da mídia” e a adoção de mecanismos de mediação judicial nos conflitos urbanos e rurais”. (*idem*, p.13-14)

Fugiria dos objetivos mais gerais desta tese mas, assim como Sergio Adorno (2010), entendemos que “a introdução do tema memória e verdade” – e a conseqüente mobilização de setores militares da reserva e da ativa contra a possibilidade de rever a “história oficial” e eventuais responsabilização por crimes cometidos durante o regime militar; os preconceitos ainda fortemente presentes na sociedade brasileira em torno do reconhecimento dos direitos LGBT; a feroz oposição qualquer menção sobre a busca de um maior equilíbrio no setor de mídia e comunicação; a reação de setores ligados ao agronegócio e o receio que o plano

pudesse representar um reforço aos projetos de reforma agrária; além, sobretudo, do próprio clima altamente polarizado e avesso ao debate que se instaurou na esfera pública, levaram a utilização do PNDH-3 e, em última análise, os próprios direitos humanos, a se transformarem em elemento de disputa menor – no sentido daquilo que Gramsci chamava de “pequena política” – entre as forças políticas e não uma política de Estado – ignorando, inclusive, a importante linha de continuidade entre os três planos, construídos em dois governos diferentes e politicamente antagônicos. Esse cenário e a sua respectiva análise, reforça ainda mais a percepção sobre o longo caminho por se percorrer para o surgimento de uma cultura de promoção e reconhecimento dos direitos humanos no país. O PNDH-3 trata de “educação e Cultura em Direitos Humanos” enquanto processos que:

[...] visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

Para efeitos de análise e, assim como Nancy Fraser, partindo-se de uma perspectiva relacionada a “tipos ideais” é possível identificar entre as 25 diretrizes do PNDH-3 tanto aquelas ligadas mais diretamente as questões de redistribuição, quanto aquelas ligadas as questões de reconhecimento – sendo que a grande maioria das diretrizes são constituídas por elementos que são perpassadas tanto por necessidade de redistribuição, quanto de reconhecimento. Em relação as questões de redistribuição podemos destacar as diretrizes 4: “Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório” e a 9: “Combate às desigualdades estruturais”. Em relação as questões de reconhecimento podemos destacar as diretrizes 5: “Valorização da

pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento”; 10: “Garantia da igualdade na diversidade”; 23: “Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado”. Também podemos destacar aquelas diretamente relacionadas com a educação em direitos humanos: a 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos; 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e a 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

O que podemos destacar desse quadro é que mesmo no PNDH-3 existe uma certa predominância das questões relacionadas a primeira geração dos direitos humanos, sendo que aquelas ligadas as questões de redistribuição – notadamente tratadas nos pactos econômicos da ONU – são tratadas de maneira mais tímida nos documentos relacionados aos direitos humanos – como se essas questões não fossem também de seu domínio. Feita a ressalva, acreditamos que mesmo existindo esse desequilíbrio entre os elementos constitutivos do binômio redistribuição e reconhecimento, não só no PNDH-3, mas em outros dos documentos que configuram os marcos normativos da educação em direitos humanos, não podemos deixar de reconhecer que documentos com tamanha prescrição de direitos – e que mobilizaram tantos movimentos, militantes e intelectuais comprometidos com transformações sociais que significassem redução de nossa histórica desigualdades social e econômica – sejam considerados como pontos de apoio importantes para um projeto emancipatório. Parafraseando André Singer, os direitos humanos podem ser considerados – apesar de suas limitações e contradições – como um dos programas possíveis para as forças políticas e sociais comprometidas com a emancipação.

O outro marco normativo que queremos destacar envolve o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), e se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social;

segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de Direitos Humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007). Ainda em dezembro de 2003 é lançada a primeira versão do PNEDH, que após discussões e debates em todo o país, chegou, em dezembro de 2006, em sua versão final:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (BRASIL, 2007, p. 11)

O PNEDH entende a educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p.25)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Nacional de direitos humanos já previam a “efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos”. (PNEDH – 3). Dessa forma, as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a)⁶⁷ são decorrências e estão alinhados estruturalmente com ambos os planos, sendo elaboradas através de um processo participativo conduzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que envolveu educadores, especialistas, integrantes da sociedade civil e organismos

⁶⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas em 2012, definem a educação em direitos humanos como um “princípio nacional norteador” do Ensino Médio (BRASIL 2012b).

internacionais envolvidos na temática, sendo homologado pelo Ministro da Educação em 2012. As diretrizes definem que a educação em direitos humanos tem como finalidade: promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012a)

Dessa forma, podemos relacionar o PNEDH e as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos – mas também os PCNs – sobretudo, com a segunda e a terceira características de uma educação em direitos humanos nos termos do artigo de Maria Victoria Benevides: “uma educação que trabalha com inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos” e “uma educação de natureza permanente, continuada e global”. Para realizar essa tarefa, vamos recorrer, mais uma vez a Teoria Crítica, principalmente, aos modelos críticos de Adorno – já em uma fase marcada por suas tentativas de romper com a aporia de *Dialética do Esclarecimento* e entendida também como um alerta para que o holocausto não mais aconteça – e de Habermas. Nesse momento, iremos nos concentrar mais no debate decorrente da obra de Adorno do que a de Habermas e isso por dois motivos principais: i) no capítulo anterior discutimos a obra adorniana de uma perspectiva diretamente relacionada com a obra de Horkheimer e, mais especificamente, nos termos dos impasses de *Dialética do Esclarecimento*. Agora, entendemos que a obra tardia de Adorno nos remete a tentativas de superação da aporia do livro de 1944; ii) em relação a Habermas, preferimos discuti-lo, neste capítulo, mais como ponto de partida comum entre Fraser e Honneth – modelos críticos que se auto-intitulam seguidores, mas também, críticos das deficiências e déficits próprios da obra habermasiana.

A primeira [observação] é que a educação contra Auschwitz, se pretende prevenir a repetição, deve obrigatoriamente incluir a reflexão sobre a deformação e a desumanidade no escopo da auto-reflexão crítica. A compreensão reflexiva da deformação e da desumanidade – a gravidade da barbárie – é requisito indispensável de qualquer pretensão a que se possa, no futuro, negar algo como Auschwitz. A segunda observação é que a reflexão

acerca da deformação e da desumanidade tem que ultrapassar os fatos nos quais elas se revelaram e considerar a ‘tendência social imperativa’ que gerou tais fatos, e que está referida ao que Adorno denomina de ‘rede densamente interconectada’ do mundo administrado. A negação dos pressupostos objetivos da barbárie vincula-se ao distanciamento reflexivo da objetividade presente configurada no imperativo social que levou a Auschwitz. Essas duas observações convergem para um aspecto obvio: a educação é sempre educação política. Talvez a ligação mais evidente entre Teoria Crítica e educação esteja nessa inevitável qualificação da educação, que corresponde ao teor concreto da formação do indivíduo: sua integração real à coletividade e sua participação efetiva no jogo de forças que sustenta as formas de organização política. (LEOPOLDO E SILVA, 2003)

Como alerta (BITTAR, 2007) a própria “polêmica em torno da educação” é peça chave para a elaboração de uma “cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos” (2007, p. 313). O que implica também desfazer “o mito que educar é formar”: “A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação)” (*idem.*, p. 313).

Em *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) vai reafirmar a necessidade de uma teoria abrangente e que seja capaz de diagnosticar a crise da formação cultural representado, sobretudo, pela conversão generalizada da *Bildung* (formação cultural) em *Habbidung* (semiformação), (GOMES, 2010).

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (...) a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva (...) ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação (ADORNO, 1996, p. 389, apud GOMES, 2010).

Essa distinção é importante, sobretudo para uma educação em direitos humanos, na medida que essa busca não o mero treinamento, mas a construção de uma cultura democrática e de respeito aos direitos humanos – através da “inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos” – *Bildung* (formação) em direitos humanos e não *Ausbildung* (treinamento):

A educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros. Por isso, a necessidade de que a educação para os direitos humanos, se

emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório. (BITTAR, 2007, p.317)

Para discutirmos a relação entre educação e educação na obra tardia de Adorno, devemos nos remeter, entre outros textos, a coletânea de emissões radiofônicas presentes no livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995). Adorno parte de algumas categorias centrais – no caso, barbárie e emancipação – para discutir sua própria concepção de educação:

A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003).

Premido pelo seu contexto histórico, Adorno identifica barbárie e nazismo, descrevendo e identificando o nazismo como uma das mais dramáticas e paradigmáticas manifestações da barbárie. Considerando que o regime totalitário e fascista da Alemanha de Hitler não é uma categoria analítica, mas um fenômeno histórico-social concreto, Adorno trabalha com a hipótese que o retorno da barbárie é senão uma possibilidade provável, seria ao menos possível, exigindo, portanto, que a educação incorpore como sua tarefa fundamental impedir que a barbárie ocorra novamente:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 1995, p. 119).

Lembrando Hannah Arendt (1990), o grande desafio contemporâneo da humanidade é admitir que nossa sociedade foi capaz de gestar as formas monstruosas e radicais de violência do século XX e aprender com as experiências totalitárias:

o mal radical surgiu em relação a um sistema, no qual todos os homens se

tornaram supérfluos. Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos, porque não se importam se estão vivos ou mortos; se jamais viveram ou nunca nasceram (ARENDR, 1990, p. 510).

Como já discutimos, a Teoria Crítica nos termos do paradigma materializado na obra do Horkheimer de 1937, sofre uma forte influência de Freud e sua concepção sobre o processo civilizatório (FREUD, 1978). Adorno remete principalmente a tese freudiana que a civilização produz e reforça o anticivilizatório e considera essa tese de grande importância para suas reflexões sobre a barbárie de Auschwitz. A civilização gera anticivilização, um processo de integração e ao mesmo tempo de desintegração ou, nas palavras de Adorno, “desagregação”. Seguindo no caminho das influências de Freud em seu pensamento, Adorno acredita que dado o fato de que as condições e pressupostos históricos que possibilitaram o nazismo ainda existirem e serem dificilmente modificáveis, são os aspectos subjetivos daqueles pressupostos que devem ser enfatizados nos esforços para que Auschwitz não se repita:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, pp. 121-122).

Uma educação que possa combater o fantasma de Auschwitz e que promova a emancipação individual. A “educação após Auschwitz” teria, segundo Adorno, dois aspectos. O primeiro aspecto seria a educação durante a primeira infância que, segundo o autor, seria o estágio em que o caráter do indivíduo seria formado. O segundo aspecto dessa educação seria um processo geral e abrangente de esclarecimento da população, que criaria uma cultura que impediria a repetição da barbárie:

O que a psicologia profunda denomina superego, a consciência moral, é substituída no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Porém, justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (ADORNO, 1995, p.124-125).

No entanto, uma educação desse tipo e com esse alcance enfrenta uma série de problemas. Segundo (VIANA, 2011), Adorno elenca algumas dessas dificuldades relacionadas, em grande medida, ao caráter autoritário da estrutura social, tais como: o campo e sua oposição à cidade, a inclinação para a violência nas grandes cidades e as pessoas com “traços sádicos reprimidos” morando nelas, bem como relações existentes em esferas sociais específicas, tal como o esporte, que produzem uma tendência para a regressão. Sobretudo, Auschwitz só foi possível devido à identificação cega com o coletivo e o preparo para manipular as massas e coletivos. Uma educação voltada para a severidade, a repressão do medo e seu caráter manipulador. Adorno define o caráter manipulador, o relacionando com seu conceito de consciência coisificada:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador ³/₄ o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão ³/₄ eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130).

Podemos entender que dessa elaboração sobre o caráter manipulador e a consciência coisificada decorre a distinção adorniana entre os “assassinos de gabinete” e “ideólogos” e aqueles que executam as ações violentas. Interessante que Adorno acredita que a educação tem um poder limitado sobre os assassinos de gabinete e ideólogos, mas que pode impedir aqueles que executam as ações violentas de fazê-lo. Esses setores sociais ao executar essas ações atuam contra seus próprios interesses, perpetuando sua própria servidão. Se em Educação Após Auschwitz a perspectiva de Adorno é de prevenir a barbárie, prevenir o que o terror nazista ocorra novamente, em textos posteriores é possível perceber um avanço rumo a uma perspectiva mais ampla, rumo a própria possibilidade da emancipação. Dessa forma,

surge uma ligação indissolúvel entre emancipação e barbárie: promover a emancipação significaria combater a barbárie.

Helmuth Becker, durante as emissões radiofônicas presentes que deram origem ao livro *Educação e Emancipação*, questiona Adorno diretamente sobre as limitações de uma educação meramente preventiva da barbárie. A resposta é negativa, pois a educação também deve servir para o processo de emancipação. Portanto, educação para emancipação e educação contra a barbárie constituiriam uma unidade indissolúvel. Adorno incorpora a perspectiva kantiana, segundo a qual a emancipação se refere ao “homem autônomo, emancipado”. Nesse sentido, um texto fundamental é o ensaio que Kant publicou em 1783, com o nome de “Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento”? (*Aufklärung*). Segundo Adorno:

Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-incupável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-incupável menoridade”. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. (ADORNO 1995, p.169)

O caminho para a superação da menoridade seria uma formação entendida aqui como um processo de superação da menoridade, que ocorre através da experiência e reflexão. A experiência, enquanto categoria nos remete ao empirismo, o contato com o objeto, e ao histórico, nos remete ao processo formativo, onde o indivíduo se torna experiente, elaborando o que o indivíduo acumula os resultados dos processos anteriores, e o próprio processo (MAAR, 1995). Na perspectiva de Adorno, a emancipação não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas como um ser social. A emancipação seria o pressuposto da democracia e se caracteriza pela formação da vontade particular de cada um: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana. O poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. (ADORNO 2003b, p.125)

Enquanto a emancipação é entendida como formação para a autonomia, ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. (VIANA,2011). Para Adorno esse programa deve estar associado a qualquer regime democrático, na medida em que uma democracia se sustenta no exercício do pensamento pela livre vontade dos cidadãos. (1995, p.

174). O contrário, quando isso não acontece, quando os habitantes de uma democracia não se servem se seu próprio entendimento, e ficam sob a tutela de alguém, a barbárie torna-se, novamente, uma possibilidade real. Adorno entende assim a educação para a emancipação como uma educação para a autonomia, para a reflexão e a autodeterminação. Uma educação para a democracia que pressupõe: flexibilidade, emancipação, crítica, autonomia, resistência, metodologia ativa e inventiva, reflexão dos processos e fenômenos de alienação, racionalidade e consciência, oposição ao individualismo autoritário, resistência à violência, renúncia ao autoritarismo, desmistificação à punição e autoridade fundada na violência:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...) No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 1995, p. 143)

Como discutimos no capítulo anterior desta tese, o modelo comunicativo de Habermas significa um gigantesco esforço teórico para restabelecer e reconstruir possibilidades emancipatórios no contexto da Teoria Crítica. As implicações de sua obra na área mais específica da educação tem sido fruto de um debate cada vez mais frequente⁶⁸. Se a aporia de *Dialética do Esclarecimento* estava diretamente relacionada com a crítica da razão e sua forma específica no “mundo administrado” – a razão instrumental – Habermas vai buscar restabelecer o potencial emancipatório da razão, na medida em que pensa uma nova forma dessa – a razão comunicativa.

Nos marcos do antagonismo identificado por Habermas – entre o sistema e o mundo da vida – trata-se, em uma perspectiva emancipatória, manter a razão instrumental confinada ao seu *lôcus* próprio – o sistema – para que a razão comunicativa possa ter margem de manobra suficiente para comandar processos democráticos de decisão capazes de submeter os interesses sistêmicos (NOBRE, 2008c). A emancipação estaria diretamente vinculada “aos consensos motivados racionalmente no entendimentos intersubjetivo do agir comunicativo” (GOMES, 2008, p.123).

⁶⁸ Para estabelecer e discutir a relação entre o modelo habermasiano e educação sigo aqui, principalmente, estudos de Luiz Roberto Gomes (2006, 2007, 2008 e 2010)

Simplificando o pensamento habermasiano, diria que há nele dois tipos de interação social: as interações sistêmicas, que ele chama de “poder” e “dinheiro”, ou Estado-burocracia e mercado, que se impõem coercitivamente aos indivíduos e nas quais vigora uma racionalidade instrumental; e a interação comunicativa, própria do “mundo da vida”, na qual domina um outro tipo de racionalidade, fundada no livre consenso intersubjetivo. Politicamente, a proposta de Habermas pode ser assim (também esquematicamente) resumida: devemos lutar para que o mundo da vida não seja “colonizado” pelas interações sistêmicas, colonização que leva ao domínio de uma racionalidade reificada e coercitiva sobre a razão comunicativa, a qual é sempre construída intersubjetivamente (COUTINHO, 1998, p. 27).

A educação, nos termos habermasianos, pode ser entendida como uma esfera social em que tanto o sistema, quanto o mundo da vida agem em torno de suas lógicas específicas – o que significaria que para Habermas a escola:

[...]deveria ser efetivamente um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores que compõem a estrutura de uma sociedade. Para tanto, é necessário que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo seja argumentativamente exposta à crítica, para que se consolide uma Ação orientada ao entendimento. (GOMES, 2008, p.123).

Como discutimos anteriormente, a emancipação em Habermas depende, em grande medida, da garantia de um debate livre, sem coação de nenhum tipo, em que todos os agentes envolvidos no debate possam produzir um consenso não coagido, mas um consenso livremente produzido – combatendo as cada vez mais frequentes patologias que envolvem formas distorcidas de comunicação em que as condições para um diálogo livre de coerção não são devidamente atendidas. Trata-se, portanto, de através da educação, fortalecer os potenciais emancipatórios que decorrem de uma comunicação não distorcida, livre de coações de qualquer tipo. Desse ponto, decorre a observação de Luiz Roberto Gomez de que a educação deva orientar-se:

[...] pela contenção e reversão do processo de formação do mundo da vida, através da ampliação das condições que permitem o uso comunicativo da linguagem fundamentado na possibilidade do consenso a ser alcançado argumentativamente. (GOMES, 2008, p.132)

Outro elemento que entendemos se relacionar com a perspectiva de entender a educação em Direitos Humanos enquanto uma educação de natureza permanente, continuada e global – condição necessária, inclusive para uma educação em valores – é tratar a própria educação enquanto um direito humano. A respeito desse debate – o direito à educação – a síntese de Clarice Seixas Duarte (2007, p. 710) – tem a capacidade de balizá-lo de maneira precisa. Segundo ela, o direito a educação, como um direito público subjetivo:

a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais; b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional; d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade; e) tem como sujeito passivo o Estado; f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem adotar medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito.

Além dessa síntese, acreditamos que seja adequado e pertinente, assim como já discutimos em outro momento⁶⁹, retomar a tipologia de Carlota Botto (2005) segundo a qual assim como é possível pensar o processo de construção histórica dos direitos humanos em sucessivas gerações, o próprio direito a educação também pode ser desenvolvido a partir de gerações – nos termos da referida tipologia é possível identificar de três gerações de direitos públicos em educação. No tocante ao primeiro nível, a noção de democratização do ensino passa a ser concebida como extensão de oportunidades de acesso à escolarização. Desse modo, os direitos de primeira dimensão situam-se no postulado de um direito universal sendo que, não obstante, essa seria a primeira exigência da educação enquanto direito público.

A segunda dimensão – séc. XIX - compreende ao momento de ampliação do debate pedagógico na medida em que passa a abarcar as questões relativas a métodos de ensino bem como à construção do espaço público democrático no interior das salas de aula. Trata-se de um momento em que se faz necessário revisar os padrões que presidem a orientação de normas de qualidade do ensino público.

⁶⁹(VIVALDO, 2009)

Em meados do século XX – mas especificamente no último quartel do século – emerge-se a terceira dimensão concernente à noção de democracia na escola. A questão dos direitos é traduzida pela reivindicação do reconhecimento da diversidade e não da igualdade e da pluralidade cultural. Em outros termos, tem-se a prevalência de um esforço voltado não mais para a direção exclusiva da igualdade, haja vista que a terceira dimensão dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância mediante o convívio cotidiano com as diferenças, quer se trate de diferentes Nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais ou diferentes pessoas. Nesse sentido, apenas na terceira dimensão de direitos educacionais que emerge os debates concernentes às ações afirmativas e distributivas por parte do Estado e sobre a fiscalização das políticas públicas para o privilégio de setores que historicamente estavam excluídos do usufruto de direitos que, juridicamente, estavam prescritos. Dessa forma, conceber a existência de um sentido progressivo – expresso em degraus ou níveis de direitos públicos de educação – não equivale em dizer que haja a exclusão de um em nome de outro. Nos limites da educação escolar, Carlota Botto afirma:

A despeito das encruzilhadas para as quais este diálogo entre educação e direitos humanos nos possa conduzir, cabe recordar que, antes de tudo, uma escola de boa qualidade ainda é, pela lei e pelo direito consuetudinário, dever de Estado e direito subjetivo do cidadão. Que escola é essa? Se possível, a mesma para todos, e – como bem sublinhou Azanha (1987) – isso se deve, antes, a uma inegociável exigência política do que a argumentos provenientes do âmbito pedagógico. Mais do que isso, a escola que projetamos – como alguns observou Snyders – será aquela que nos possibilite “desfrutar – em nosso foro íntimo – de tudo o que deveria pertencer à Humanidade inteira”...Tudo o que seja, enfim, mais radicalmente humano porque mais abrangente, mais generoso, mais fraterno; tudo o que incorpore – então – mais gente; tudo o que esclareça melhor pela ação da racionalidade – tudo isso tende, sim, a ser mais universal. A escola traz, em sua dinâmica interna, a alegria da descoberta de uma cultura outra, que não é mesmo, nem deveria ser, a cultura do dia-a-dia. O domínio desse repertório clássico supomos ser valioso para que o estudante decifre melhor enigmas e obstáculos de seu cotidiano. A escola deve ser – ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos – esclarecedora, dado que, mesmo que o deseje, não foge da eleição de valores e de postulados de vida. A escola que socializa ensina também. Ensinar o quê? A alegria da descoberta daquilo que, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil, daquilo que, sendo difícil, convida-nos à alegria cultural do encontro.

A última daquelas características fundamentais da educação em direitos humanos – é uma educação compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional, os educadores e os educandos – nos parece remeter diretamente a questão da metodologia da

educação em direitos humanos. Como discutimos anteriormente (VIVALDO, 2009) essa questão tem sido motivo de amplo e profícuo debate – entre tantos, destacamos e discutimos naquele momento, os trabalhos de diversos educadores e militantes da educação em direitos humanos, tais como Adelaide Alves Dias, Aída Monteiro, Eduardo Bittar, Flávia Schilling, João Ricardo W. Dornelles, José Sergio Carvalho, Margarida Genevois, Maria de Nazaré Zenaide, Maria Victoria Benevides, Paulo César Carbonari, Susana Sacavino, SOLON VIOLA, Theophilos Rifiotis, Vera Candau. Certamente não é o caso de retomar aquele debate em sua íntegra, mas nos marcos da discussão realizada aqui destacar alguns elementos metodológicos importantes para uma educação em direitos humanos que pretende ser elemento de um projeto emancipatório.

Nesse contexto, acreditamos importante destacar daquele debate, apenas as possibilidades que a obra de Paulo Freire pode adquirir para a educação em direitos humanos. Frei Betto⁷⁰, em artigo de 1993, afirmava a necessidade da educação em direitos humanos se “inspirar” na obra freireana, o que significaria ser pluralista e dialógica, a partir da concepção do educando como centro do processo educativo, e da relação sempre interdependente e complementar entre educador e educando. A obra freireana sempre foi pautada nos preceitos da valorização da dignidade humana e na busca de uma cidadania ativa, na liberdade, na dignidade e na busca de uma sociedade emancipada. A obra mais festejada de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, foi dedicado “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (PAULO FREIRE, 1987, p.23). Tratava-se, como nota Sonia Kruppa (2013), que já em 1968, Paulo Freire buscava uma educação que significasse “oferecer ao povo condições para o desenvolvimento de sua capacidade decisória”(…) por meio de “uma educação popular”, que permita “a inserção do povo no próprio processo do desenvolvimento”.

Para mim, a prática educativa progressistamente pós-moderna é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar – aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. (FREIRE, 2001, p.159).

⁷⁰ Betto, Frei. *Educação em Direitos Humanos*, Disponível: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/betto.htm> (Acesso em 12/08/2012)

O Professor João Ricardo W. Dornelles⁷¹ também reivindica a concepção freireana de educação, sobretudo ao defender a necessidade de se romper com aquela visão que Paulo Freire denominou de "Educação Bancária", que seria elitista, autoritária, comprometida com a reprodução de uma ordem injusta, excludente, desumana, e que perpetuaria a existência de relações de opressão.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 59).

Uma educação para os Direitos Humanos seria necessariamente uma educação dialógica, problematizadora, que considera e reconhece o outro, valorizando a práxis e o debate democrático, que aceita as diferentes experiências de vida e concepções de mundo, sendo que o conhecimento que ignora a realidade seria uma mistificação, um falso saber, pois se dissocia da vida e passaria a ser uma abstração. Como afirma Celso Beisiegel (2010):

A contradição entre educador e educando devia ser superada pela substituição de um e outro por educador-educando e educando-educador. O educador já não seria aquele que somente educa, “mas aquele que enquanto educa é educado através do diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa”. Assim, ambos se transformariam em “sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual os argumentos da autoridade já não prevalecem”. Agora, “já ninguém educa ninguém, assim como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (BEISIEGEL, 2010, p.86)

É necessário romper com uma lógica que prega o antidiálogo, em vez do diálogo:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre

⁷¹ Dornelles, João Ricardo W *Educando para os Direitos Humanos: desafios para uma prática transformadora*. Disponível: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_01_educando.html Acesso em 12/08/2012

seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2002, p.116).

Adelaide Alves Dias (2007) também sustenta que educar para os direitos humanos implica na imprescindível adoção de ações compartilhadas entre professores e alunos, por sua vez capazes de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento. Para tanto, fundamentada em Paulo Freire, sustenta que as atividades educacionais, desenvolvidas não necessariamente em ambientes escolares, devem ser capazes de propiciarem a formação de sujeitos sociais críticos e atuantes. O que implica promover a contextualização e problematização dos saberes, trazendo para a reflexão as experiências cotidianas, por meio de relações horizontais de ensino-aprendizagem, a fim de que a noção de respeito ao outro se efetive em relações e práticas educativas de caráter dialógicas, balizadas pelo respeito, cooperação e tolerância. Nas palavras do próprio Paulo Freire:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento”, de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. (2002, p.97)

CONCLUSÕES FINAIS

À guisa de conclusão seria importante sistematizar algumas percepções sobre contribuições da Teoria Crítica para a produção teórica relacionada a educação em direitos humanos, assim como algumas condições para que a própria educação em direitos humanos possa ser reivindicada enquanto projeto emancipatório.

Em primeiro lugar, trata-se de reafirmar aquelas premissas fundamentais da própria Teoria Crítica – a orientação para a emancipação e “o comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender” (NOBRE, 2004, p.33). Como discutimos em torno do binômio redistribuição e reconhecimento, a educação em direitos humanos e seus marcos normativos, detém elementos de sobra para que possamos pensar tanto as demandas de redistribuição, quanto de reconhecimento e, mais do que isso, podem significar roteiros e

pontos de partidas de lutas por “remédios redistributivos e de reconhecimento”. Isso não significa que entendemos a educação em direitos humanos e seus marcos normativos enquanto roteiros acabados e já suficientes para um projeto emancipatório – nada seria mais falso, pois entendemos as lutas em torno do reconhecimento, proteção e promoção dos direitos humanos como processos constantes em que a todo momento mais direitos e reivindicações são levadas ao debate público e podem ser incorporadas ao arcabouço legal. Esse ponto retoma as discussões em torno do chamado déficit democrático da Teoria Crítica – enfrentado pioneiramente por Neumann e depois por Habermas – como sabemos a partir de Neumann, as forças comprometidas com a emancipação devem se portar diante das instituições, do Estado e do “Estado de Direito” de maneira ativa, entendendo-as enquanto importantes espaços de disputa – a necessária imaginação institucional para pensarmos novos modelos normativos comprometidos e articulados com as possibilidades emancipatórias presentes na realidade social concretamente existente.

Como anunciamos desde o primeiro capítulo, existe uma correlação fundamental entre direitos humanos e democracia. Sem deixarmos de reconhecer a importância dessa relação nos termos discutidos no primeiro capítulo é importante destacar aqui que as propostas para a superação do déficit democrático da Teoria Crítica podem e devem ser pensadas para reafirmar essa premissa fundante da educação em direitos humanos. Como afirma Raphael Neves (2012), uma possibilidade de se pensar direitos humanos e democracia, no âmbito da Teoria Crítica, trata-se do “direito básico à justificação” de Rainer Forst – que entende os direitos humanos como: “direitos contra estruturas sociais e políticas injustificadas de dominação” (2010, p.718). Nesse sentido, para Forst, demandas por direitos humanos podem ser entendidas como reivindicações por justificação de estruturas percebidas como injustas”. (NEVES, 2012, p.157) – em sociedades modernas esse processo de justificação apenas pode-se dar no âmbito do debate público democrático. O que nos parece ser condizente com uma concepção radical de democracia, presente em Habermas: “promover uma nova divisão de poderes orientada por procedimentos: através de esferas públicas e instituições amplamente democráticas capazes de se afirmar diante dos outros dois poderes, dinheiro e poder administrativo”(Habermas, 1990, p.1999, apud Melo, 2009) Na visão de Rúrion Melo isso significaria:

A conservação de um mundo da vida autônomo e o capitalismo tardio colonizador se contradizem mutuamente e exigem uma decisão, da qual

Habermas não se esquivava. Contudo, ele tem de se decidir tanto por um quanto pelo outro. Ele aceitou o caráter definitivo do capitalismo, que entretanto tem de ser concebido somente como capitalismo tardio, como compromisso do Estado social, e ainda se mantém em um mundo da vida que deve fornecer o espaço para as intenções de uma democracia radical e do socialismo” (2009, p.173)

Forst afirma o Estado sempre é demandado para as questões de direitos humanos – inclusive reivindicações em torno de direitos humanos podem ser contra o próprio Estado :

É tarefa do Estado assegurar os direitos humanos e proteger os cidadãos de violações por atores privados, tais como grandes empresas, por exemplo. A omissão, seja porque o Estado decide não agir, ainda que tenha condições para isso, ou porque está muito debilitado, constitui proteção insuficiente dos direitos humanos, mesmo que tal violação não seja o trabalho do Estado, mas de outros agentes. Portanto, o Estado é o principal endereçado das reivindicações para proteger direitos, mesmo que não seja o único agente que possa violá-los (Forst, 2010, p.738, *apud*. NEVES, p.159).

Cabe aqui reafirmar algo que nos parece fundamental em relação as atuais possibilidades de emancipação – não se trata de se pensar em termos de uma sociedade emancipada ou mesmo de um determinado “modo de produção” como ponto de chegada, mas de “formas de vida emancipada” nos termos habermasiano – de “liberar energias represadas”. Não é mais possível determinar de maneira prévia como será a vida emancipada, mas de pensar as instituições capazes de possibilitar e garantir formas emancipadas de vida. Para que a educação em direitos humanos possa ser reivindicada enquanto um processo emancipatório é necessário não estabelecer “tarefas que ela não pode realizar” – como por exemplo a superação do próprio modo de produção capitalista. O binômio redistribuição e reconhecimento, como vimos, é capaz de abarcar boa parte das injustiças possíveis e concretamente existente em nosso país.

Como tratamos no primeiro capítulo, apesar dos importantes avanços relacionados ao combate a pobreza e a desigualdade social, ainda persiste uma sociedade extremamente desigual e injusta. A discussão em torno das caracterizações sobre as recentes mudanças na sociedade brasileira – notadamente os trabalhos de André Singer e Jesse Souza – parece reforçar nossa opinião que os estudos sobre a educação em direitos humanos e as próprias lutas concretas em torno dos direitos humanos não podem abdicar de um olhar atento sobre as classes sociais e suas lutas específicas. Como vimos, no segundo capítulo dessa tese, assim como os estudos de Fromm, Pollock e os “Estudos sobre Autoridade e Família”, mostraram as

profundas transformações que a Alemanha daquela época passava – além de serem peças-chaves para a construção do modelo crítico que Horkheimer elaborou na década de 30 – esses trabalhos também apontam as atuais transformações que sociedade brasileira e contribuem para um melhor entendimento do atual momento histórico. A Teoria Crítica demanda constantes “diagnósticos de época” e, nesse caso, desconsiderar as duras escaramuças do campo mais tradicional da “luta de classes” significaria elaborar um “diagnóstico de época” apenas parcial – o que não significa entender o proletariado como o único “portador da emancipação”, mas como mais um dos grupos que sofrem injustiças e que, no caso brasileiro, representa a parcela majoritária da população – além do fato de que boa parte das demandas por reconhecimento são interligadas também aos grupos que mais demandam redistribuição. Como nos alertam Walquiria Leão Rego e Alessandra Pinzani (2013), no estudo que realizaram sobre as *Vozes do Bolsa Família*, se a teoria do reconhecimento de Axel Honneth depende das experiências subjetivas dos indivíduos, “pessoas que vivem uma situação de pobreza ou de miséria frequentemente não têm consciência do fato de que são vítimas de alguma injustiça”(2013, p.30)

Além disso, como vimos neste capítulo quando da discussão sobre as percepções dos brasileiros sobre direitos humanos as demandas por reconhecimento, sobretudo da própria noção fundante os direitos humanos – a dignidade humana – são mais do que prementes. Ambos os grupos que demandam justiça – relacionadas as questões de redistribuição ou de reconhecimento – não devem ser mais entendidas enquanto aquele único “ponto de vista capaz de elaborar projetos emancipatórios”, mas também não podem ser vistas como apenas “destinatários da teoria”, nos termos do projeto do Horkheimer de 1937 – trata-se de ir além e na esteira dos modelos críticos de Habermas, Honneth e, principalmente, de Nancy Fraser pensá-los como atores centrais de qualquer projeto emancipatório – é necessário que a educação em direitos humanos se articule sempre em torno de todas as lutas concretas dos movimentos sociais com demandas emancipatórias.

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. (FREIRE, 2001, p. 209).

Portanto, a educação em direitos humanos, pode se reivindicar enquanto uma educação para a mudança na medida em que articula todas as dimensões da emancipação discutidas aqui. É necessário também se atentar aquele segundo princípio fundamental da teoria crítica e portar-se criticamente em relação ao conhecimento produzido de maneira tradicional e também em relação a própria realidade social. Ao longo deste trabalho, entendemos a relação com a Teoria Tradicional nos termos habermasianos – em que a Teoria Tradicional é também parte constitutiva da teoria, mas que é a perspectiva da emancipação e o conceito dual de racionalidade da Teoria Crítica que pode fazer com que os elementos parciais e inconclusivos da Teoria Tradicional possam ser vistos em seu pleno sentido. Como nos alerta, Marcos Nobre (2012):

Mesmo tomada como campo plural e diverso, a Teoria Crítica é hoje apenas uma dentre muitas formas de crítica social radical. Para que possa manter vivas tanto sua referência original ao pensamento de Marx quanto sua capacidade de diagnóstico do tempo presente, precisa saber manter sempre fluidas e porosas as suas próprias fronteiras, precisa ser capaz de estabelecer parcerias e diálogos dentro do campo da crítica social em sentido mais amplo. (2012,p.27)

Decorre, sobretudo, da obra de Marx e de sua crítica aos socialistas utópicos, a importância capital de uma crítica imane a realidade social realmente existente – capaz, dessa forma, de apontar e evidenciar os obstáculos para uma orientação emancipatória. Isso é mais do que necessário no âmbito da educação em direitos humanos se considerarmos que seus marcos normativos – assim como os próprios direitos humanos – são construções que não podem ser consideradas como intrinsecamente ligadas a lógica da emancipação – são as lutas concretas e o olhar crítico daqueles que se debruçam sobre esses documentos com vistas a buscar alternativas e possibilidades de processos emancipatórios que lhe conferem algo que vai além da “mera aparência”.

Outro ponto que nos parece fundamental é, retomando elementos do modelo crítico do Horkheimer de 1937, que nenhuma disciplina pode mais ocupar um locus central para a emancipação – como foi a economia política para Marx. A educação em direitos humanos deve se sustentar em torno de contribuições de diversas disciplinas e perspectivas – neste trabalho trabalhamos com discussões da sociologia, ciência política, filosofia, economia e direito. Esse tem sido a forma com que o campo do debate sobre educação em Direitos Humanos tem se dado – vide obras importantes que foram constituídas com as contribuições de várias áreas, tais como aquelas que foram organizadas por Flavia Schilling; José Sérgio

Fonseca; Eduardo Bittar; e Rosa Maria Godoy Silveira, Adelaide Alves Dias, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa e Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Assim como a própria construção coletiva em torno do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Aqui, vale reforçar, que entendemos essa perspectiva como análoga ao “materialismo interdisciplinar” do Horkheimer de 1937, mas não idêntica – e isso porque além das devidas e fundamentais diferenças entre os momentos históricos, entendemos, como afirmamos acima, que é possível ir além de uma cenário em que a teoria é o único lócus possível para se pensar lutas emancipatórias – como era o caso para o modelo crítico do Horkheimer de 1937 – mas que condizente com nosso “diagnóstico de época”, hoje, existem lutas concretas que podem desembocar em formas de vida mais emancipadas do que as do presente. Como destacamos em relação ao modelo crítico de Nancy Fraser, a Teoria Crítica deve projetar “ [...] o seu programa de pesquisa e a sua estrutura conceptual com um olho nos objetivos e atividades daqueles movimentos sociais opositores com os quais tem uma identificação partidária embora não acrítica” (1987, p.38)

Como discutimos através de Adorno, Habermas e também Paulo Freire, a educação em direitos humanos pode, utilizando-se da rica tradição da Teoria Crítica, pensar uma metodologia capaz de fazer com ela signifique uma “educação que trabalha com inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos”. E as contribuições desses autores podem significar uma perspectiva afinada com aquilo que Vera Candau (2008) defendia e que sinalizei no trabalho já citado de 2009; tal perspectiva implica, segundo a autora, na formação de sujeitos de direito, no fortalecimento do processo de “empoderamento” (no sentido de liberar as possibilidades e demonstrar a potência que cada pessoa tem para ser sujeito e ator social, influenciando nas decisões e processos coletivos) e, por fim, priorizar um ensino orientado para a construção de sociedades democráticas e humanas por meio do que denomina de “educar para o nunca mais” (isto é, para o resgate da memória histórica dos Direitos Humanos, assim como para o rompimento da cultura do silêncio e da impunidade). Esse empoderamento, nas palavras de Margarida Genevois⁷²:

A Educação em Direitos Humanos objetiva formar a consciência do indivíduo para que ele seja o sujeito de sua própria história; visa incutir o ideal de uma

⁷² Genevois, Margarida Pedreira Bulhões *Educação e Direitos Humanos* Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/estaduais/rs/adunisinos/margarida.htm> Acesso 23/08/2013

sociedade justa e democrática, o espírito de tolerância e a fraternidade ao mesmo tempo em que a determinação de lutar pelos que não têm direitos.

Ao longo da pesquisa que envolveu esta tese foram encontrados importantes e destacados estudos que discutiam, seja a relação entre educação, emancipação e Teoria Crítica; ou entre direitos humanos, emancipação e Teoria Crítica; ou a própria relação entre educação em direitos humanos, emancipação e Teoria Crítica – esses estudos, como vimos, foram referências importantes para a elaboração do presente trabalho. Tais trabalhos, em sua ampla maioria referiam-se as obras do próprio Marx, de Adorno ou de Habermas.

A presente tese tentou trilhar um caminho complementar, discutindo a Teoria Crítica em torno de alguns eixos da sua extensa história: Marx, Horkheimer de 1937, Adorno e Horkheimer de 1944, Habermas, Honneth e Fraser – assim como outros autores ligados à Teoria Crítica mais de uma maneira “menos orgânica”. Esse eixo serviu para nos guiar nos meandros da Teoria Crítica e discutir nosso objetivo mais geral de pensar a educação em direitos humanos como um projeto emancipatório – apesar de sua certa amplitude, escapou de nossas energias outros autores clássicos ou contemporâneos que poderiam “iluminar” nosso objetivo ou, como vimos, nas palavras de Axel Honneth, a própria Teoria Crítica. De toda forma, acreditamos que nossos esforços podem contribuir para reforçar os elos entre a educação em direitos humanos e a Teoria Crítica, na medida em que uma visão panorâmica da Teoria Crítica e também de outros autores, além dos já tradicionalmente discutidos em torno da nossa temática, – educação em direitos humanos – podem significar discussões com novos enfoques e perspectivas, tão importantes como as que já estão consolidadas. Por último, a hipótese que levantamos no início desse trabalho – de que a educação em direitos humanos possa se configurar em um projeto emancipatório – nos parece, da perspectiva adquirida após toda a discussão feita aqui – algo não mais do que apenas uma possibilidade “transcendental” –utópica – mas inscrita na realidade social concreta e, dessa forma, possível de ser apreendida através da própria crítica “imante” dessa realidade.

BIBLIOGRAFIA:

ABRAMO. Fundação Perseu **Classes Sociais no Brasil de Hoje**, São Paulo, 2013 Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/ed01-fpa-discute.pdf> Acessado em 30/07/2013

ADORNO, S. História e Desventura: *O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos*. **Novos Estudos CEBRAP** (Impresso), v. 3, p. 5-20, 2010.

ADORNO, Teodoro W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia** (1956) São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido de Almeida, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

_____. **Palavras e sinais: Modelos críticos II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade**, ano XVLL, v.56, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Relações internacionais e temas sociais: a década das conferências**. Brasília: IBRI, 2001.

_____. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Viagens no multiculturalismo: o comitê para a eliminação da discriminação racial, das Nações Unidas, e seu funcionamento**. Brasília: Funag, 2010.

_____. **É preciso salvar os direitos humanos!**. Lua Nova, 2012, no.86, p.51-8.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, 2007.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian C. B. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Dados** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 56, p. 39-68, 2013.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. Edusp: São Paulo, 1992. (sécs.20 e 21).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire / Celso de Rui Beisiegel**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p.: il. – (Coleção Educadores).

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Os direitos humanos como valor universal*. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 34, p. 179-188, 1994.

_____. *Cidadania e Direitos Humanos*. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº 104, São Paulo, Cortez Ed., 1998.

_____. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa; CATANI, Denice Barbara. **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2001a.

_____. **A cidadania Ativa**, São Paulo: Ática, 2001b.

_____. Conversando com os jovens sobre direitos Humanos: In NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

_____. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, Rosa Maria. Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré., 2007

_____. **Fé na Luta : a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização**, São Paulo: Lettera.doc, 2009.

BENHABIB, S. (1986). **Critique, norm and utopia. A study os the foundations of critical theory**. Nova York: Columbia University Press.

BENJAMIN, W. “Sobre o conceito da História”. In: **BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, Peter L. **Desafio aos Deuses** 3a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BITTAR, Eduardo. C. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensaio jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria. Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, SEDH/ MEC/ UFPB, Editora da UFPB, João Pessoa, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2004.

BONß, W. Critical Theory and empirical research: some observations. In: FROMM, E. **The working class in Weimar Germany: a psychological and sociological study**. Trad. Barbara Weinberger. Warwickshire: Berg Publishers, 1984.

_____. The program of interdisciplinary research and the beginnings of Critical Theory. In: BENHABIB, S; BONß, W & MCCOLLE, J. (ed.). **On Max Horkheimer**. Cambridge/ London: Mit Press, 1993, p.99- 125.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out/2005. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 20/09/2013.

BOTTOMORE. T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BRAGA, R. . **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1. 264 p.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB**, Brasília, Ministério da Educação, 1996a.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Brasília, Ministério da Educação -MEC/SEEF, 1997.

_____. Ministério da Justiça - Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH-2)**. Ministério da Justiça – Secretaria de Estado dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2000.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

_____. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010

_____. Parecer CNE/CP n.º 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012a.

_____. Parecer CNE/CP n.º 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 2012.

BRESSIANI, N. A. . **Redistribuição e Reconhecimento** - Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. **Cadernos do CRH** (Online), v. 24, p. 331-352, 2011.

CANDAU e SACAVINO, S. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DPetalli, 2008a.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37. 2008b

CARVALHO, Mirela; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. **Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil**. Ipea, 2010.

COHN, G. “**A teoria da ação em Habermas**”. In: CARVALHO, M.C.B. Teorias da ação em debate. São Paulo: Cortez. 1993.

COMPARATO, Fábio K. **A Afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

COMPARATO, Bruno. K. **A Justificação Política dos Direitos Humanos**. Videtur (USP), Porto, v. 22, p. 13-22, 2003.

COUTINHO, C. N. **Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci. Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 23 ed. São Paulo. Saraiva. 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al). Educação em Direitos Humanos: **Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 691-713, out. 2007.

FERREIRA, Francisco H. G.; LEITE, Phillippe G.; LITCHFIELD, Julie A. (2006) “The rise and fall of Brazilian inequality, 1981-2004”, **Policy Research Working Paper Series**, no. 3867, Washington: The World Bank. Versão eletrônica disponível em: <http://www.worldbank.org/>.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. Justiça e paz: Memórias da comissão de São Paulo. Edições Loyola, São Paulo, 2005

FRASER, N. Que é crítico na Teoria Crítica? O argumento de Habermas e o gênero”. In: BENHABIB, S. E CORNELL, D (orgs). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro. 1987.

_____. **Justice interruptus. Critical reflections on the ‘postsocialist’ condition**. New York; London: Routledge, 1997.

_____. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista”. In: **Democracia Hoje**. Souza, Jessé (Org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. “Reconhecimento sem Ética?”. In: **Teoria Crítica no séc. XXI**. São Paulo: Annablume, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**; A história do movimento psicanalítico; O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; Esboço de psicanálise. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIDDENS, ANTHONY. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

GOMES, L. R. . Indústria Cultural, Resistência e Educação: a teoria do agir comunicativo enquanto possibilidade de emancipação. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 22, p. 115-138, 2008.

_____. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 39, p. 286-296, 2010.

GÓMEZ, José María. **Sobre dilemas, paradoxos e perspectivas dos direitos humanos na política mundial**. In: Radar do Sistema Internacional, ago., 2006. Disponível em: <http://www.rsi.cgee.org.br/documentos/271/1.PDF>. Acesso em 30/ 08/2013.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro. 1962

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

_____. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1990

_____. (1997 a). **Direito e Democracia: entre facticidade e validade. vol. 1.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (1997b). **Direito e Democracia: entre facticidade e validade. vol. 2.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. **A inclusão do outro.** São Paulo: Loyola, 2004.

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

_____. **Teoria do agir comunicativo v.1,v.2.** São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes,2012.

HADDAD, F. Habermas: herdeiro de Frankfurt?. **Novos Estudos CEBRAP** (Impresso), v. 48, p. 67-84, 1997.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. **Os direitos humanos como temática global e a soberania no sistema internacional pós-Guerra Fria: a Conferência de Viena.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

HOFFMANN, Rodolfo (2006) “**Transferência de renda e a redução da desigualdade no Brasil e cinco regiões entre 1997 e 2004**”. *Econômica* 8 (1): 55 81.Versão eletrônica disponível em: <http://www.uff.br/cpgeconomia/economica.htm>.

HONNETH, A. Teoria Crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.) **Teoria social hoje.** Trad. Gilson Cardoso de Souza. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais.** Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas.** São Paulo: Abril Cultural 1975. (Coleção os pensadores, v.48).

_____. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

_____. **Teoria Crítica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

JAY, M. **A imaginação dialética: história da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais (1923-1950).** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto. 2008.

JUDT, Tony. **Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2008.Tony Judt (2008).

KERSTENETZKY, Celia. Lessa e UCHÔA. Christiane. **Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média.** In: A “Nova Classe Média”

no Brasil como Conceito e Projeto Político. Dawid Danilo Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

KOERNER, Andrei. **Ordem política e sujeito de direito no debate sobre direitos humanos**. Lua Nova, n. 57, 2002, p. 87-111.

_____. **Direito e Modernização Periférica: Por uma Análise Sócio-Política do Pensamento Jurídico Constitucional Brasileiro Pós-1988**. Trabalho apresentado no XXIX Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 25-29 de outubro. 2005.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

KRUPPA, Sonia. **Você já foi à escola, nêgo? Não?! Então vá!** (mimeo), 2013

LAFER, Celso. **Paradoxos e possibilidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **A soberania e os direitos humanos**. Lua Nova, n. 35, 1995, p. 137-148.

_____. **A reconstrução dos direitos humano: a contribuição de Hannah Arendt**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 30, maio-ago. 1997

_____. **Comercio, desarmamento e direitos humanos**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Notas sobre a relação entre educação e negação**. In: Ciclo de debates “Adorno Hoje”. São Paulo, 2003.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

MARSHALL, T. H. (1967) **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro : Zahar.

MARX, K., ENGELS, F. (1996) **A questão Judaica**. Ed. Lambert, Rio de Janeiro:1969.

_____. **O Manifesto Comunista**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo, Boitempo. 2005.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. **O capital. Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo. 2013.

SMITH, A. **A riqueza das nações.** Cap. IV. São Paulo Abril Cultural. (Col. Os Economistas.1984.

MARX, Karl. “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”. In: _____. **A revolução antes da revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZUCHELLI, F. **A contradição em processo: O capitalismo e suas crises.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MEDEIROS, Josué. O PT e as classes sociais no Brasil: reflexões após dez anos de “lulismo”, In: Abramo, Fundação Perseu. **Classes Sociais no Brasil de Hoje**, São Paulo, 2013 Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/ed01-fpa-discute.pdf> Acessado em 30/07/2013.

MEIRELLES, Renato (2012), Classe média: novas demandas de um novo Brasil SAE/PR, **Vozes da Classe Média**, 2012, Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/> Acessado em 22/01/2013.

MELO, R. A ampliação do conceito do político: Para uma outra recepção da teoria crítica de Marx. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. XIII, p. 59-82, 2009a.

_____. **Sentidos da emancipação: para além da antinomia revolução versus reforma.** 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2009b.

_____. A teoria da emancipação de Karl Marx. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. XVIII, p. 35-48, 2011a.

_____. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH (UFBA. Impresso)**, v. 24, p. 249-262, 2011b.

_____. **O uso público da razão: pluralismo e democracia em Jürgen Habermas.** São Paulo: Loyola, 2011c.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de ; MONTE, S. dos R. M. . **Superação da Pobreza e a Nova Classe Média no Campo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. v. 500. 312p.

NERI, M. C. “Desigualdade, estabilidade e bem-estar social”. **Série Ensaios Econômicos** EPGE/FGV no 637. Versão eletrônica disponível em: <http://epge.fgv.br/portal/arquivo/2168.pdf>. (2006).

_____. **Pobreza e Políticas Sociais na década da redução da desigualdade** In: Brasil: a caminho da equidade. Nueva Sociedad, v. 1, p. 53-75, 2007.

NEUMANN, F. Behemoth: **Pensamiento y acción en el nacional-socialismo**. Trad. Vicente Herrero e Javier Márquez. México: Fondo de Cultura Económica. 1943.

_____. The Rule of Law. **Political theory and the legal system in modern society**. Leamington: Berg, 1986.

NEVES, Raphael. **Da Redistribuição ao Reconhecimento? Desafios de uma cidadania democrática**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, A Questão Social no Novo Milênio, 2004, Coimbra. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

_____. Uma Comissão da Verdade no Brasil? Desafios e perspectivas para integrar direitos humanos e democracia. **Lua Nova** (Impresso), v. 86, p. 155-186, 2012

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

NOBRE, M. (Org.); REPA, L. (Org.); PERES, D. T. (Org.); MATTOS, F. C. (Org.); LOPES, M. (Org.); KEINERT, M. C. (Org.); MELO, R. S. (Org.). **Tensões e Passagens: Crítica e Modernidade - Uma homenagem a Ricardo Terra**. 1. ed. São Paulo: Singular, 2008c. v. 1. 289p .

NOBRE, M./TERRA, R. **Direito e democracia: Um guia de leitura de Habermas**. São Paulo: Malheiros, 2008b.

NOBRE, M.; RODRIGUEZ, José Rodrigo. “Judicialização da Política”: déficits explicativos e bloqueios normativistas. *Novos Estudos*, São Paulo, n.91, nov. 2011, p.5-20.

NOBRE, M. . **A dialética negativa de Theodor W. Adorno. A ontologia do estado falso**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 1998. v. 1. 190p .

_____. **Lukács e os limites da reificação. Um estudo sobre História e consciência de classe**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2001. 136p .

_____. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a.

_____. Crítica e emancipação: em busca dos princípios fundamentais da Teoria Crítica. **Espacios en Blanco. Serie Indagaciones**, Buenos Aires, Argentina, v. 1, n.14, 2004b.

_____. (org.) **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papius, 2008.

_____. Teoria Crítica: Uma nova geração - Apresentação de dossiê. **Novos Estudos CEBRAP** (Impresso), v. 93, p. 23-27, 2012.

Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP). **5º Relatório sobre Direitos Humanos no Brasil (2001-2010)**, Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf> Acessado em 10/11/2012

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 1993. Disponível em: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/be26ac5be3286d86802567c9004b2dad?Opendocument>>. Acessado em 20/05/2012

PAES DE BARROS, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel; e MENDONÇA, Rosane (2007), **A queda recente da desigualdade de renda no Brasil**”, Texto para Discussão IPEA, n.1258). Versão eletrônica disponível em: <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>.

PEDROSO, R. C. . **Violência e cidadania no Brasil**. 1. ed. São Paulo: editora ática, 1999. v. 1. 96p.

PINZANI, Alessandro e REGO, Walquiria Domingues Leão, **Vozes do Bolsa Família**, São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

_____. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. 1. ed. São Paulo: São Paulo, 2012. v. 1. 127p

POLLOCK, F. (1982). “State capitalismo: Its possibilities and limitations”. In: ARATO, A. E GEBHARDT, E. (orgs) **The essential Frankfurt School reader**. Nova York: Continuum.

POMAR, Wladimir. Debatendo classes e luta de classes no Brasil. In: Abramo, Fundação Perseu. **Classes Sociais no Brasil de Hoje**, São Paulo, 2013 Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/ed01-fpa-discute.pdf> Acessado em 30/07/2013.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil**, 2013.

REGO, W. G.D. L. ; Pinzani, Alessandro . **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 1ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013. 248p.

REIS, Rossana Rocha. **O lugar da democracia: a sociedade civil global e a questão da cidadania cosmopolita**. Perspectivas, São Paulo, vol. 30, 2006, p. 15-32.

REPA, L. (2008 a). **A transformação da filosofia em Jurgem Habermas: Os papéis de reconstrução, interpretação e crítica**. São Paulo: Singular.

_____. (2008 b). “Jurgen Habermas e o modelo reconstutivo de teoria crítica”. In: NOBRE, M. (org). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus.

RODRIGUEZ, J.R.(2004). **Franz Neumann, o direito e a Teoria Crítica**”. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v.61.

RODRIGUEZ, J. R. ; RUGITSKY, F. . Friedrich Pollock e Franz Neumann. In: Nobre, M.. (Org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. 3a.ed.Campinas: Papirus, 2008, v. , p. 271-276.

ROSAS, Allan. **So-Called rights of third generation**. In: EIDE, Asbjorn; KRALISE, Catarina; ROSAS, Allan. Economic, Social and Cultural Rights. Dordrecht, Boston, Londres: Martins Nijhoff Publisher,1995.

RUGITSKY, F. . Friedrich Pollock: **limites e possibilidades**. In: Nobre, M.. (Org.). Curso Livre de Teoria Crítica. 3a.ed.Campinas: Papirus, 2008, v. , p. 53-72.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento, direitos humanos e cidadania. In: P. S. Pinheiro & S. P. Guimarães (org.). **Direitos Humanos no Século XXI**. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais e Fundação Alexandre de Gusmão, 1998.

SAE/PR, **Vozes da Classe Média**, 2012, , Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/> Acessado em 22/01/2013.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Nova York: Alfred A. Knopf, 1999.

SILVA, M. O.; YASBEK, M. C.; DI GIOVANNI, G.. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez Editora, 3ª edição. (2007)

SILVA, Felipe. Iris YOUNG, Nacy FRASER e Seyla BENHABIB. Uma disputa entre modelos críticos. In: NOBRE, Marcos (org.) **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Educação em/ para direitos humanos : entre a universalidade e as particularidades , uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, orgs.), **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, SEDH/ MEC/ UFPB, Editora da UFPB, João Pessoa, 2007.

SINGER, André. V. **Os sentidos do lulismo. Reforma gradual e pacto conservador**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 1. 276 p.

SINGER, Paul, **Dominação e desigualdade. Estrutura de classe e repartição no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O ritmo na queda da desigualdade no Brasil é aceitável?**. Revista de Economia. Política., São Paulo , v. 30, n. 3, Setembro de 2010.

SOARES, Fabio Veras; SOARES, Sergei; MEDEIROS, Marcelo.; OSÓRIO, Rafael Guerreiro (2006) **Programas de Transferência de Renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade.**, Texto para Discussão no. 1228.) Versão eletrônica disponível em: <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Afrontamento, 2006.

SOUZA, Jessé. **Os Batalhadores brasileiros:** 2 edição ampliada e revista. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012. v. 01. 410p.

SOUZA, A.; LAMOUNIER, B. A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade. São Paulo: Elsevier, 2010

TAVARES (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos,** SEDH/ MEC/ UFPB, Editora da UFPB, João Pessoa, 2007.

TERRA, Ricardo (Org.); REPA, Luiz Sérgio (Org.). **Caderno CRH: Dossiê Teoria Crítica.** Salvador: , 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. “As peculiaridades dos ingleses”. In: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio (Orgs). E. P. Thompson: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de filosofia ilustrada.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

TRINDADE, A. **O processo preparatório da Conferencia Mundial de Direitos Humanos:** Viena, 1993. Revista Brasileira de Política Internacional, vol. 36, n. 1, 1993a, p. 1-45.

VENTURI, G. (Org.). **Direitos Humanos - percepções da opinião pública.** 1. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. v. 1. 271 p.

VIANA, Nildo Adorno: **Educação e Emancipação.** Disponível: http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero004/textos/artigos_nildoviana.html Acesso em 12/11/2011.

VIANNA, Hermano et alii, **“Orkutização do cotidiano brasileiro”** em Vozes da Classe Média, Secretaria de Assuntos Estratégicos, Presidência da República, Brasil, 2012.

VILHENA, Oscar. A gramática dos Direitos Humanos. **Boletim Científico EMSPU,** Brasília, Ano 1, n.4, jul.set.2002.

VIOLA, Solon. Direitos Humanos e democracia no Brasil. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2008

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos: Abordagem Histórica, a Produção e Experiência Brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 7ª edição. São Paulo: Pioneira, 1992.

WERLE, Denílson Luís e MELO, Rurión Soarez. Reconhecimento e justiça na Teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (org.) **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política** (trad. Lilyane Deroche-Gurgel, Vera Harvey e Jorge C. Soares). São Paulo: Difel, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB**. (Tese de Doutorado do PPGE-CE da UFPB), João Pessoa, 2010.