

Reconhecimento e educação

Thomas Kesselring*

Resumo

O artigo tematiza a relação reconhecimento e educação posicionando-se em contraposição às teorias que, como a honnethiana, vinculam o conceito de reconhecimento ao de luta. Voltando a Hegel e a Piaget, o autor explicita sua própria concepção de reconhecimento, o que lhe possibilita tematizar esse conceito como base da interação educativa e abordar sua origem e sua gênese. Por fim, discute por que o reconhecimento corre o risco de ser prejudicado na sociedade atual e qual seu papel no processo formativo.

Palavras-chave: Cooperação. Educação. Reconhecimento.

O reconhecimento mútuo é a base da interação educativa. A criança pequena reconhece, sim, os seus educadores como autoridades e os adultos reconhecem, sim, os educandos como seres humanos. No entanto, esses fatos não são quase triviais? – Sim e não. Sim, pois dificilmente haverá educador que os negaria; não, pois nem é muito claro como esses fatos se explicam, nem o que implicam. Questões como essas são muito importantes, pois na sociedade contemporânea o reconhecimento no sentido ético está sofrendo uma erosão considerável. Aparentemente, a sua gê-

* Doutor em Filosofia pela Universität Heidelberg/Alemanha (1979) e livre docente pela Freie Universität Berlin/Alemanha (1987). É professor na Pädagogische Hochschule Bern e Privatdozent na Universität Bern. Desenvolve pesquisas em diferentes áreas, como epistemologia, filosofia, psicologia genética, ética. É autor de várias obras, entre as quais *Handbuch ethik für pädagogen*, Wissenschaftliche Bu (2009); *Jean Piaget*, Edus (2008); *Ética, política e desenvolvimento humano*, Edus (2007). E-mail: kesselring@gmx.ch

Recebido: 6/06/2011 – Aprovado: 10/10/2011

nese passa hoje por riscos cujo diagnóstico talvez não seja irrelevante.

A contribuição a seguir se concentra em quatro questões: 1) O que exatamente significa “reconhecimento”?; 2) qual é o seu papel como base da interação educativa; 3) qual é a origem do reconhecimento e qual é a sua gênese?; 4) por que o reconhecimento corre o risco de ser prejudicado na sociedade atual? A linha argumentativa é bipartida: na primeira parte, pretendo explicar por que não concordo com as teorias que relacionam “reconhecimento” e “luta”. Na terceira e quarta partes vou expor as minhas teses sobre a gênese do reconhecimento. Num excursus intercalado na segunda parte prepara-se o fundamento para responder as questões levantadas.

Discussão sobre a origem do reconhecimento e a sua gênese

Reconhecimento e luta

Hoje é chique falar em “luta pelo reconhecimento”. Esse conceito sugere a ideia de que o reconhecimento resulta de uma luta – concepção que tem sua história ancorada na tradição neomarxista e inspirada pelo jovem Hegel. Na obra *Fenomenologia do espírito*, Hegel explicou a gênese da autoconsciência com uma luta até a morte. “Luta pelo reconhecimento” é, inclusive, o título de um livro do filósofo alemão contemporâneo Axel Honneth (2003). No entanto, pretendo mostrar a seguir, as relações entre “luta” e “reconhecimento” são ambíguas.

A luta como pressuposto do reconhecimento

Às vezes, sim, o reconhecimento nasce da luta. Mahatma Gandhi organizou uma luta não violenta contra o poder colonial inglês na Índia e venceu. Em mais de vinte anos de prisão, Nelson Mandela lutou contra a *apartheid* na África do Sul e, finalmente, conseguiu superá-la. Nesses casos, o vencedor tornou-se herói, conhecido pelo mundo inteiro e pelas gerações seguintes. O que levou ao reconhecimento não foi apenas a vitória sobre uma potência que parecia inexpugnável, mas também a estratégia não violenta pela qual a luta foi conduzida. Casos como esses ocorrem na história da humanidade, mas são relativamente raros. Oferecem-nos material rico para a identificação com os oprimidos que se liberaram do jugo, e com isso influenciaram profundamente a filosofia política. Honneth lembra as reflexões de Frantz Fanon (2002; 1952) sobre a luta dos colonizados nos seus livros: *Les condamnés de la terre* e *Peau noire, masques blancs*¹ (HONNETH, 1992, p. 251 e 256). Em Paulo Freire o oprimido vence o opressor. Nos escritos de Hegel, o servo vence o senhor. No Antigo Testamento, Davi derrota o gigante Golias. Todos esses exemplos falam da luta de povos, etnias ou classes sobre os seus opressores. A luta sempre ocorre entre dois coletivos. O senhor, o patrão, Davi e Golias representam sociedades, ou comunidades, ou grupos.

Contudo, nenhum desses exemplos nos permite tirar conclusões sobre os “mecanismos” que levam uma pessoa, no seu desenvolvimento individual, a

adquirir reconhecimento. Sem dúvida, há pessoas que ganharam reconhecimento e autoconfiança com as lutas que travaram. Mas onde há luta, normalmente também há perdedores. O duelo, por exemplo, é uma luta entre dois indivíduos que resulta na morte de um deles. Aquele que morre apenas pode esperar reconhecimento póstumo; mas o vencedor normalmente tampouco é reconhecido como herói, às vezes ele tem de fugir como proscrito...

Motivos para lutas entre indivíduos

Uma certa forma de luta é frequente entre pessoas que brigam por causa de um bem ao qual todas elas aspiram; Honneth alude a isso quando menciona a concorrência por bens escassos (HONNETH, 1992, p. 265) e a tensão entre interesses opostos. Nesses casos, no entanto, o reconhecimento nem é o motivo nem necessariamente é parte do resultado da luta. Um outro motivo para interações não pacíficas é a experiência de injustiça moral² (p. 259). Esse motivo pressupõe que a pessoa atingida já saiba de antemão o que é reconhecimento no sentido moral; essa, então, deve ter outra fonte, não a luta. Um terceiro motivo, bem diferente, por lutas, é a pretensão de ser reconhecido. Em tais casos a luta normalmente não ocorre de forma física. Se houver luta, seria, então, mais adequado falar aqui em luta metafórica.

Se existe um tipo particular de luta que leva ao reconhecimento, qual é? Não vejo critérios para distinguir este de outros tipos de luta. Na sociedade

contemporânea, por exemplo, o terceiro tipo de luta – luta com base na competição – é muito frequente. Parece-me que não é esse tipo que Honneth quer focalizar, mas não vejo critérios para excluí-lo da sua teoria: as sociedades ocidentais (pós)modernas são de mercado, e uma das bases do mercado é a concorrência entre consumidores que visam à mercadoria com a melhor qualidade por um dado preço, entre empresas que tentam conquistar um setor crescente do mercado, entre países que competem pela expansão dos seus mercados. O espírito competitivo que permeia a ideologia neoliberal não se limita ao âmbito econômico. Ele marca também as relações interpessoais. Nisso as mídias exercem grande influência: quais canais televisivos são os mais vistos? Qual noticiário é o mais ouvido, qual jornal o mais lido? Quem é a pessoa mais presente nas mídias? Comparações como essas acompanham a convivência dos homens pós-modernos (em sociedades midiáticas): quem tem seu nome, seu retrato conhecido por todos? Quem é a pessoa da qual mais se fala? Quem é o mais poderoso ou mais rico? Quem é o autor mais lido, o jovem que melhor aparece no vídeo, a rainha da beleza? Esse jogo de comparação já ocorre entre adolescentes e, mesmo, entre crianças. Na sociedade contemporânea a competição é ubiqüitária. A “luta” também o é, especialmente no Brasil. A frase “sempre na luta!” lembra a canção revolucionária “A luta continua!” Na maioria desses contextos, no entanto, a palavra “luta” escorrega para o âmbito metafórico...

Quanto ao reconhecimento, muitas questões centrais permanecem em aberto

Qual é o sentido do conceito de reconhecimento e quais são as suas conotações mais importantes? O que importa, ser reconhecido por alguém (qualquer pessoa?), por uma pessoa determinada, por um grupo de pessoas (qual?), ou pelo número maior possível de pessoas? Como alguém quer ser reconhecido: como portador de quais capacidades ou qualidades? Há muitas razões, muitos aspectos possíveis que podem nos levar a reconhecer alguém: o garoto mais forte, a menina mais sexy, o empresário cujo negócio cresce mais rapidamente, o maior artilheiro do campeonato, a senadora mais votada, o maior produtor de cocaína, o maior sonegador de impostos... Superlativos como estes permanecem intocados por critérios éticos. O que conta é ser reconhecido como alguém que se destaca dos outros por uma qualidade qualquer.

Crítica desta abordagem

Sem dúvida, luta e competição permeiam a vida cotidiana em nossas escolas e marcam os processos educacionais. No entanto, o que seria, na área educativa, o valor da luta e da competição? O que luta e competição têm a ver com a relação entre os alunos, entre crianças e adultos? Em que sentido a luta e a competição facilitam ou aceleram o processo educacional, a aprendizagem escolar, os processos de formação em geral?

A resposta parece simples: a mentalidade competitiva faz parte do *Zeit-*

geist neoliberal, mas na educação não merece apoio. O que importa é o espírito da cooperação, não aquele da concorrência. A aptidão de promover em conjunto objetivos coletivos, não a estratégia de inculcar nos outros preferências individuais.

Aqui poder-se-ia fazer a objeção de que concorrência e competitividade não são invenções da era neoliberal, pois desde sempre fazem parte da vida humana. Concordo! A competitividade é mesmo um motivo central da evolução. Os seres vivos que passam pela “seleção natural” podem ser vistos como os vitoriosos na “luta pela sobrevivência”. No entanto, na evolução também ocorre muita cooperação (KROPOTKIN, 1902), embora quase nenhum biólogo hoje fale dela³ (rara exceção: BAUER, 2006; 2010). A competição é algo natural sim, mas não o único “motor” da evolução.

Mais importante: onde há escassez, ou seja, onde a demanda por um produto supera a oferta, surge a concorrência. Partindo desse fato, podemos concluir que a competição não é uma tarefa na qual os nossos filhos deveriam ser introduzidos pelas escolas. Ao contrário, a cultura humana deve-se à cooperação, não à competição. A cooperação dentro de uma comunidade pressupõe que os seus membros estejam dispostos a participar na realização de objetivos comuns. O que deve ser treinada, então, é a colaboração, não a concorrência, nem a luta.

Por isso não se deve admirar que a literatura clássica da psicologia do desenvolvimento não relacione o reconhecimento com a luta, nem com a competi-

ção. Não é por acaso que no seu livro sobre a “luta pelo reconhecimento”, Honneth nem sequer fale frequentemente de lutas. Já o índice do livro mostra que nos primeiros seis dos nove capítulos o motivo da luta só aparece numa em cada dez páginas. Nas obras do jovem Hegel, donde Honneth tira o seu motivo, esse se limita a esboços nem sempre coerentes (HONNETH, 1992, cap. 3). Honneth se refere às teses de Hegel “difíceis de destrinçar e altamente especulativas” (p. 112). Quando tenta examinar a validade da argumentação hegeliana, transferindo-a para o “pensamento pós-metafísico”, Honneth coloca três perguntas: é verdade 1) que existem níveis subsequentes de reconhecimento?; 2) que a cada forma de reconhecimento recíproco corresponde a um tipo de desrespeito social?; 3) que esse desrespeito cada vez desencadeia conflitos sociais? Porém, logo em seguida Honneth surpreende o leitor anunciando que não vai responder a terceira pergunta, justamente aquela sobre o papel da luta (p. 113). O pensamento pós-metafísico, explica Honneth, não lhe oferece o material suficiente! Por isso ele pretende tratar a terceira questão apenas no final do livro, num esboço com teses empiricamente não verificadas.

Para reconstruir a gênese do reconhecimento, portanto, temos de procurar outras fontes e outras vias, mesmo se as erupções do pensamento neoliberal as tenham coberto com cinzas vulcânicas. Nas partes que seguem tentarei escavá-las...

Reconhecimento e comunicação

Vale a pena começar a escavação nos arredores do conceito de comunicação. Em nosso congresso havia muita comunicação sobre o conceito de comunicação e a associação entre reconhecimento e comunicação foi a segunda mais frequente, depois daquela entre reconhecimento e luta. O que é comunicação? Numa primeira abordagem pode-se dizer que quem se comunica transmite, mediante a linguagem, uma informação para alguém. Pessoas que se comunicam trocam informações.

A comunicação baseia-se na busca filosófica da verdade, e Jürgen Habermas tentou, não por acaso, elaborar uma ética a partir do agir comunicativo. A comunicação, no entanto, é um campo com áreas pantanosas, onde os pesquisadores se arriscam a cair em falácias. A falácia mais comum é aquela que considera a comunicação como o fundamento da ética. É verdade, à primeira vista poder-se-ia pensar que comunicar-se é uma atividade com particular valor ético, ao passo que calar-se seria, em comparação com isso, um comportamento não aberto ao outro e, portanto, egocêntrico, senão arrogante. Contudo, podemos distinguir quatro tipos de comunicação (Quadro 1A) e atribuir a cada tipo uma forma de interação não comunicativa (Quadro 1B).

Diálogo, discurso	Negociação	Debate	Polêmica, controvérsia
Argumentos	Estratégias	Propaganda	Coação, ameaça

Quadro 1A - Os quatro tipos de comunicação

Cooperação	Troca/Mercado	Competição (“luta”)	Conflito (“guerra”)
Todos visam a um objetivo comum perante o qual os interesses coincidem.	Interesses diferentes; tentativa de compatibilizá-los. Alocação dos interesses por conciliação.	Incompatibilidade parcial dos interesses. Convivência possível, mas difícil, pois cada participante prioriza os seus interesses.	Exclusão mútua dos interesses. Convivência dos participantes parece impossível.

Quadro 1B - Os quatro tipos de interação não comunicativa

Na literatura filosófica, os quatro tipos de comunicação não são claramente diferenciados com a devida nitidez. A maioria dos filósofos que tentam fundamentar a ética na comunicação comete uma segunda falácia, equiparando a comunicação com o discurso ou o diálogo, sem considerar os outros tipos de comunicação.

Todas as formas de interação humana, inclusive a “luta” e, mesmo, a interação bélica, têm seu equivalente na comunicação... Os tratos mais interessantes para a fundamentação da ética residem no discurso e no diálogo: ambos se baseiam na troca de argumentos em prol da busca da verdade, na equidade dos participantes e no mútuo tratamento justo. Nisso espelha-se a cooperação. Já na negociação e, mais ainda, no debate, a argumentação cede lugar a manobras estratégicas pelas quais uns se impõem aos outros – o que não se associa à ética. Entretanto, o discurso e o diálogo seguem o paradigma da cooperação, da ação comunitária que visa a um objetivo compartilhado por todos os que colaboram...

Mesmo um congresso filosófico comumente não serve apenas para a

busca da verdade. Por partes, esse é um empreendimento competitivo. Qual dos palestrantes atrai mais atenção, qual consegue melhor captar o público, qual tem seus escritos mais lidos? A competição entre cientistas, e até filósofos, pode facilmente causar atritos. Mas isso não impede que a palavra-chave, “comunicação”, se ofereça como ponto de partida para a busca das origens do reconhecimento.

Excursus: referências bíblicas, etimológicas e matemáticas

Referências bíblicas

Reconhecimento, de fato, tem algo a ver com comunicação. Apenas o reconhecimento comunicado pode tornar-se mútuo, ou melhor, pode tornar o reconhecimento mútuo consciente. Porém, reconhecimento também tem algo a ver com conhecimento. Para verificar isso num pequeno experimento, convido os leitores a estudarem algumas frases dos primeiros capítulos da Bíblia, na língua original (Quadro 2A).

ותשא הוח תא עדי מדאהו פושח ניק רהתו,
 תס ול ארק אוהו, נב ול הדלי איהו, בוש ותשא תא עדי מדאה
 רונח תא דלתו רהתו ותשא תא עדי ניק רמאיו.

Quadro 2A - A palavra hebraica עדי

E Adão conheceu Eva, sua mulher, e ela concebeu e teve a Caim (Gên. 4,1).
 E Adão conheceu sua mulher outra vez, e ela lhe deu um filho, e lhe chamou Sete (Gên. 4,25).
 E Caim conheceu sua mulher, e ela concebeu e deu à luz Enoque (Gên. 4,17)

Quadro 2B - Tradução portuguesa. A palavra “conhecer”

Existe, portanto, uma área na qual comunicação e conhecimento coincidem, pelo menos parcialmente. No que segue, irei indagar um pouco mais sobre essa área.

Referências etimológicas

Por estranho que pareça, nas línguas indo-germânicas existem duas sílabas de som igual, (– *gen* –/– *gon* –

[– *gn* –/– *kn* –]), representando raízes das quais provêm grandes famílias de palavras, espalhadas pelas línguas mais distantes, do grego e latim até o francês e português, do hindi e urdu até o inglês e o alemão. Uma dessas raízes é a origem de palavras como “conhecimento”, “re-conhecimento”, a outra, de palavras como “gênese”, “nascimento” etc. Os Quadros 3 A e B mostram a diversidade das palavras que se baseiam nessas raízes.

Português	Francês	Inglês	Alemão
conhecer cognitivo cogitar (re-)conhecimento	connaître cognitif cogiter (re-)connaissance (bien) connu	know cognitive knowledge re-cognition (well) known can	kennen Kenntnis, Erkenntnis Anerkennung (bem conhecido) (wohl) bekannt können Kunst (arte) künstlich (artificial)
Grego	Latim	Português	
γνωρίζω γινώσκω γινώθι σαυτόν γινώσκεις	cognoscere cogitare agnoscere gnosis pro-gnosis	conhecer cogitar reconhecer re-conhece a ti mesmo gnose pro-gnose, pro-gnosticar pro-gnóstico	

Quadro 3A: Raiz (sílabas) | –gen– / –gon– [–gn– / –kn–]

Grego	Latim	Português	Inglês	Alemão
Γίγνεσθαι (surgir, devir)	Gignere	Ge(ne)rar	Generate	generieren
γινόμενος (ter se tornado...)	(g)natus	Ge(ne)rir nascido		
γεννηθείς	cognatus (cog]natio	natalidade, Natal cognatus	cognate nation	Nation
γένεσις	(g)natura genesis	nação natureza gênese genética gene genoma órgãos genitais gente	nature genesis gene genome genitals kin (família)	Natur Genese Genetik Gen Genom Genitalien
(ΟΙΚΟ) γένεια (família)	genitalia gens			
	gentes genus genus genocida generalis	gênero genocídio geral genuíno in-gênuo ge(ne)ração	kinship gender kind (tipo) genocide general genuine	Genozid generell genuin
Γυνή/Γυναίκα (mulher)	generatio		generation	Generation Kind (criança) (Kindergarten!)

Quadro 3B - Raiz (sílabas) II -gen- / -gon- [-gn- / -kn-]

Essas raízes são, de fato, duas ou uma só? Os linguístas não respondem com clareza.⁴ Referências etimológicas naturalmente não são provas no sentido filosófico. Apenas podem sugerir evidências em favor ou contra uma tese científica ou filosófica. Quanto maior a evidência que se consegue juntar em favor de uma tese, tanto mais parece confiável, mesmo se não houver nenhuma “fundamentação última”.⁵

Francês	
Connaissance	Naissance
Connaître (conhecer)	Naître (nascer)

Quadro 4 - O parentesco entre as duas raízes parece evidente

Se houver uma conexão entre as duas raízes, qual seria? De que forma se relaciona o significado de palavras como conhecer, por um lado, e gerar, fazer nascer, fazer crescer etc., por outro? Lembrando as sentenças bíblicas poder-se-ia, numa primeira abordagem, pensar no amor, particularmente no eros e na atração sexual. Para Honneth, o amor é a primeira e mais básica dimensão do reconhecimento.⁶ Nisso, ele se refere ao jovem Hegel, que tinha refletido muito sobre o amor. Primeiro, Hegel pensou que a coesão da sociedade se devia a um conjunto de relações amorosas, quase eróticas (HONNETH,

1992, p. 65), depois se limitou a escrever, numa anotação marginal, que no amor o “eu inculto, natural” (*das ungebildete, natürliche Selbst*) é reconhecido (p. 63 ss). Mesmo que Honneth considere essas ideias hegelianas como provisórias e inacabadas, ele assume o amor conjugal como aquela área na qual a pessoa experimenta pela primeira vez o estado de ser reconhecido. Porém, esta tese me parece problemática: uma criança, então, não pode ser reconhecida? E um indivíduo rejeitado pela(s) pessoa(s) com a qual (as quais) queria entrar numa relação amorosa? O conceito de amor, é claro, tem muitas conotações que talvez possam servir como ponte entre as duas raízes. Poder-se-ia pensar no amor intelectual (BOMBASSARO, 2011) ou no amor pela sabedoria (philo-sophia). No entanto, quem examina esses exemplos mais de perto, dificilmente vai encontrar um candidato convincente, por três razões:

- a) Nenhum dos textos bíblicos citados fazem alusão ao eros ou amor intelectual (o que também vale pelos outros textos bíblicos com sentido semelhante, onde outras palavras são usadas). O conceito de amor simplesmente parece não caber nesse contexto.
- b) Nas raízes – gen – / – gon – também ocorrem alusões explícitas seja ao amor, seja ao eros, seja à amizade com a sabedoria...
- c) A terceira razão é de ordem matemática...

Observação matemática

O mandamento mais famoso do Novo Testamento soa: “Ama ao teu próximo como a ti mesmo” (MATEUS, 22, 37-39; LEVÍTICO, 19,18). O fundador da psicanálise, Sigmund Freud, criticou severamente este mandamento. Segundo ele, “o mandamento do amor ao próximo não pode ser cumprido; ele é um exemplo dos exageros do Super-Ego cultural”, que costuma nos impor regras que são extremamente difíceis, senão impossíveis de seguir (FREUD, 1930, p. 503).

A crítica de Freud parece óbvia, pois o amor no sentido enfático, amor como “paixão feliz”, é um sentimento que se destaca positivamente da maioria dos nossos sentimentos interpessoais. Quer dizer, o amor é um evento, respectivamente, um “recurso”, raro. No sentido de simpatia – “sentimento interpessoal agradável” – ou de inclinação para alguém, o amor talvez seja uma atitude emocional menos rara, mas tampouco preponderante. Um argumento matemático pode esclarecer isso: imaginemos alguém que inicia uma viagem. Se não quer viajar sozinho, ele procura uma pessoa ou um grupo de pessoas que o acompanhe. Se possível escolhe pessoas que acha simpáticas e em relação às quais assume que também o acham simpático. Quanto à relação de simpatia ou antipatia, pode-se distinguir quatro casos: 1) a pessoa A é simpática à pessoa B e vice-versa; 2) A e B são mutuamente antipáticas; 3) A é simpática à B, mas B é antipática à A; 4) mesma relação, mas inversa. Se todas as relações interpessoais fossem do tipo 1, a convivência

seria fácil e quase sempre agradável... Mas, infelizmente, a realidade é mais complexa. A probabilidade de que todos os membros de um grupo se considerem

mutuamente simpáticos diminui à medida que o número de membros cresce. Um simples cálculo pode mostrar isso. Para facilitar o cálculo, resumimos os casos 2, 3 e 4 num só.

Entre 2 pessoas há 1 relação [= simpatia mútua ou não] entre 3 pessoas, 3 entre 4 pessoas, 6 entre 5 pessoas, 10 relações etc.	p: número de pessoas r: número de relações	$r = \frac{p \times (p - 1)}{2}$
---	---	----------------------------------

Quadro 5 - Prova matemática

Se o número de pessoas (p) aumenta, o número das relações interpessoais (r) cresce segundo uma função exponencial. Portanto, a probabilidade de que todos os membros de um grupo se considerem mutuamente simpáticos diminui de forma exponencial:

P	R
1	0
10	45
100	4.950
1.000	499.500
10.000	49.995.000
100.000	4.999.950.000

Essa reflexão matemática mostra a base racional da crítica freudiana ao mandamento do Evangelho: o amor num sentido enfático (eros, simpatia mútua etc.) dificilmente pode servir como fundamento da ética. Ao contrário, a ética torna-se necessária justamente pelo fato de que nós não podemos pressupor que todos os membros da sociedade se amem mutuamente.

Entretanto, se a ética (ou a moralidade) não se baseia no amor, qual é, então, a sua base? A resposta é simples: o respeito ou o reconhecimento. Voltando ao mandamento do Evangelho, é preciso acrescentar que a palavra grega para “amor” não é “έρως”, mas, sim, “ἀγάπη”, e este conceito implica o respeito e mesmo o salienta como o aspecto essencial. Nessa perspectiva, a crítica de Freud está errada. Assim, uma tradução mais adequada do mandamento evangélico deveria ser: “Respeite [= reconheça] o teu próximo como respeitadas/reconheces a ti mesmo.”

- (1) Reconhecimento da outra pessoa como sujeito de direito (a quem os direitos humanos se aplicam).
- (2) Reconhecimento da outra pessoa na sua autonomia (reivindicando o direito a tomar as suas próprias decisões).
- (3) Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e com o seu desempenho (TUGENDHAT, 2005, cap. 14).

Quadro 6 - Respeito ou reconhecimento (no sentido ético)

Gênese do conhecimento humano: observações psicológicas e filosóficas

Depois de terem sido esclarecidas as conotações do conceito de “reconhecimento”, vale a pena investigar como o reconhecimento (ou reconhecimento mútuo) se desenvolve na criança e no adolescente. Nesse contexto parece natural recorrer à pesquisa da psicologia genética. Um dos grandes pioneiros nessa área foi Jean Piaget (1896-1980). Biólogo de formação, escreveu um famoso livro com o título *Biologia e conhecimento* (1967), no qual analisa e discute como cresce e se desenvolve o conhecimento humano, bem como a maneira pela qual os processos de desenvolvimento orgânico podem incentivar processos de desenvolvimento comportamental e como estes podem levar à consciência e ao conhecimento. Cada conhecimento tem sua gênese e cada gênese de estruturas cognitivas leva a um novo conhecimento. Gênese e conhecimento, conhecimento e gênese – os temas das duas raízes linguísticas com som idêntico – são justamente os temas principais da teoria de Jean Piaget. Por isso, a abordagem de Piaget chama-se “Epistemologia genética”.

Outros pioneiros da psicologia genética – particularmente na área do desenvolvimento de capacidades que se integram ao reconhecimento – foram Harry S. Sullivan (1953), Lawrence Kohlberg (1981), Paul Harris (1989) e Martin Hoffman (2000). Nenhum deles (nem Piaget!) é mencionado no livro de

Honneth. A razão para isso talvez seja que Honneth estava focalizando sua pesquisa nas teorias sobre processos intersubjetivos, não nas teorias sobre a consciência (*bewusstsein*) humana e a sua gênese. É verdade que muitas passagens da obra de Hegel também são dedicadas à gênese da consciência humana, entretanto, Honneth afirma criticamente que Hegel fracassou na explicação do reconhecimento, pois seu “programa de uma filosofia da consciência” preponderou sobre suas “convicções ligadas a uma teoria da intersubjetividade” (HONNETH, 1992, p. 103).

Essa crítica, no entanto, não me parece justa. Quando o jovem Hegel, e mais tarde Piaget, analisou a gênese do espírito (ou da consciência) humano(a), focalizou, em primeiro lugar, os processos que ocorrem na consciência humana individual. Contudo, isso não quer dizer que a consciência é uma mônada isolada. Cada ser humano vive numa sociedade e se desenvolve dentro de uma comunidade. Piaget estudava duas coisas: por um lado, como a ação que uma criança exerce sobre um objeto leva a processos de aprendizagem e conscientização; por outro, como uma outra pessoa influencia a consciência da criança. A autoconsciência de um ser humano se deve a processos de interação. Se os seres humanos não interagissem, eles não teriam (auto)consciência nem chegariam ao reconhecimento mútuo.

Interação e reconhecimento

Um psicólogo contemporâneo que estuda cuidadosamente a gênese de diferentes formas de interação entre

jovens, amizade entre crianças ou entre adolescentes, relações entre pais e filhos etc. é James Youniss. Esse autor recorda uma das mensagens mais importantes de Piaget: “No começo são as relações, e sujeito e objeto nascem como os seus produtos” e “o conhecimento nasce das interações entre a criança e as outras pessoas” (YOUNISS, 1994, 151 ss.).

Youniss ilustra isso num exemplo:

Suponhamos que a criança pretende com uma ação produzir um efeito particular. Ela então executa esta ação com esta pretensão. Suponhamos, além disso, que a ação tange uma outra pessoa que suplementa a ação inicial com a sua reação. O conjunto das duas ações poderia ter um efeito diferente daquilo que a criança pretendeu ou antecipou quando exerceu a ação inicial. Seria completamente inútil uma ordem apenas por parte da criança ou por parte da outra pessoa. Por isso, conclui Piaget, a criança é incentivada a procurar uma solução na própria relação, e com isso ela chega à conclusão de que as ações de pessoas diferentes são reciprocamente relacionadas uma à outra (YOUNISS, 1994, p. 153).⁷

No desenvolvimento da interação social, Piaget distingue dois tipos de respeito ou reconhecimento: o primeiro é o respeito unilateral que pequenas crianças mostram perante os adultos. Elas se sentem inseguras e confiam nas capacidades e nos conhecimentos do adulto-educador. Piaget descreve a relação entre o adulto e a criança pequena como assimétrica: há coação pelo lado do adulto, e a criança sente uma inclinação por seus pais. O respeito unilateral se deve a essa mescla entre inclinação

e medo (YOUNISS, 1994, p. 155; PIAGET, 1932).

O segundo tipo de respeito é aquele que a criança experimenta quando entra em cooperação com seus pares. Esse respeito é mútuo e, portanto, simétrico. A partir de sete ou oito anos de idade a criança não apenas é capaz de imaginar a situação do seu parceiro, mas também sabe que o seu parceiro igualmente sabe imaginar a situação dela mesma (YOUNISS, 1994, p. 155; PIAGET, 1932).

O livro de Piaget sobre o juízo moral na criança (1932) é pioneiro que desencadeou muitos outros estudos, tais como os de Kohlberg (1981), Harris (1989) e Hoffman (2000).

Antes de sintetizar o que aprendi desses autores, gostaria de resumir o essencial da argumentação apresentada até aqui e apresentar uma breve comparação entre as teorias de Hegel e Piaget. Cada tentativa de derivar o respeito (ou reconhecimento) individual na criança de uma luta anterior é desconcertante. O motivo da luta, nesse contexto, provém do jovem Hegel, pensador cuja análise do desenvolvimento intelectual e dos seus mecanismos foi uma das mais profundas na história da filosofia. Ele descreveu esse desenvolvimento como um processo que passa por fases de “negatividade”, levando a uma negação dessa negatividade (“negação da negação”), até chegar a uma nova forma de positividade. A luta é uma das manifestações da negatividade. Outras são a dúvida, o ceticismo e o desespero. Hegel tem razão: todos esses momentos “negativos” podem influir positivamente no desenvolvimento do espírito (ou pensa-

mento) humano. No entanto, primeiro, nada impede que essas crises possam também levar ao fracasso e, segundo, o desenvolvimento exitoso de uma criança não pressupõe em nada que ela passe por fases de luta, crise ou desespero.

O mais importante é que Hegel descreveu o desenvolvimento do espírito como um processo que passa por vários níveis. Honneth concorda plenamente com essa descrição. Em cada nível o espírito, ou a consciência, se concentra no seu conteúdo material – o mundo externo, mundo social, natureza –, depois refere-se à sua própria atividade intelectual, cujas propriedades descobre na medida em que ele trabalha o conteúdo material e, finalmente, volta, pela reflexão, a si mesmo. O espírito, então, começa com um movimento de “exteriorização” ou “alienação” (*Entäusserung*), continua com um movimento de reflexão e termina com uma volta para si (autorreferência), que leva o espírito à autoconsciência (KESSELRING, 1993).

Acaso ou não, Jean Piaget descreveu o desenvolvimento da inteligência da criança de forma muito semelhante àquela pela qual Hegel descreveu o desenvolvimento do espírito. Ele também distinguiu, em cada nível do desenvolvimento, três fases consecutivas e representou o movimento intelectual como um movimento cíclico, reconduzindo a uma autorreferência que desperta autoconsciência. Contudo, ao invés de assumir, no meio do caminho, uma “negatividade” a ser superada (“negada”), como Hegel, Piaget descreveu o processo como o empreendimento de superar formas egocêntricas (centradas no próprio pon-

to de vista) de ver o mundo. Enquanto em Hegel preponderam conotações negativas do desenvolvimento, na teoria de Piaget essas são positivas (KESSELRING, 2008).

Pequeno excurso: analogias entre Piaget e Hegel

Além dessa diferença essencial, a maneira como Piaget e Hegel descrevem o desenvolvimento espiritual ou cognitivo coincide em muitos aspectos (KESSELRING, 1981, 1984):

- a) O conhecimento humano desenvolve-se percorrendo níveis diferentes. O conceito de nível serve como instrumento para descrever os conceitos e as estruturas básicas nas etapas sucessivas do desenvolvimento.
- b) O “conteúdo” no qual a criança (o sujeito epistêmico, o espírito) se concentra pode ser descrito como um conjunto de estruturas que provêm das formas do pensamento no nível anterior. Nele as formas não foram refletidas, mas, na linguagem de Hegel, dadas de “imediate”. No conteúdo, são refletidas, mas apenas parcialmente, e por isso atribuídas a este. Nesse sentido, o espírito é “alienado” ou “exteriorizado” (HEGEL). Piaget, ao invés disso, fala no “realismo” infantil: a criança atribui as estruturas do seu pensamento aos objetos aos quais ele se refere. Ambos, Hegel e Piaget, sublinham que aquilo que num nível é “forma”

- as estruturas cognitivas –, torna-se, no nível seguinte, “conteúdo” refletido.
- c) Piaget chama o poder construtivo de “abstração reflexionante”, ao passo que Hegel o chama de “reflexão”. Ambos salientam o fato de que o desenvolvimento contém um aspecto “retroativo” – a reflexão que é orientada para trás, analisando os conteúdos do conhecimento, “construídos” no nível anterior; e um aspecto

“proativo” – a construção atual de novas estruturas.

- d) Assim, o conhecimento humano se desenvolve “caranguejando”: enquanto o sujeito epistêmico se concentra nos conteúdos de sua atenção, ele se movimenta para trás, como num passo de caranguejo, “construindo” novas estruturas das quais ele ou ela no início não se deu conta.

Piaget	Hegel
Abstração reflexiva – um processo “proativo” e “retroativo”	Reflexão (abstrativa) – um processo “proativo” e “retroativo”
O desenvolvimento humano é um processo cíclico	O desenvolvimento conceitual (“dialético”) é um processo cíclico
Por isso podemos falar em “níveis de desenvolvimento” que ocorrem em forma de espiral	Por isso podemos falar em “níveis de desenvolvimento” que ocorrem em forma de um círculo de círculos

Quadro 7 - Paralelos entre as teorias de Piaget e de Hegel sobre o desenvolvimento cognitivo (ou conceitual)

Níveis e estágios do desenvolvimento cognitivo

Hegel e Piaget coincidem também na descrição dos processos cognitivos subjacentes à compreensão das relações sociais, isto é, dos processos pelos quais as crianças adquirem uma atitude interpessoal que pode ser chamada de “reconhecimento” (e, no caso simétrico, de reconhecimento mútuo). Interpre-

tando isso de forma cuidadosa, pode-se atribuir ao estágio III (Quadro 8) o reconhecimento do outro. O reconhecimento inclui a reflexão sobre o fato de que o outro é uma pessoa como eu mesmo... Disso segue, em reverso, que o indivíduo que não reconhece o seu parceiro como pessoa também não entende a si mesmo como tal (HONNETH, 1992, p. 64).

I. Primeira etapa	II. Segunda etapa	III. Terceira etapa
EU e OUTRO não são considerados como separados Hegel: “Unmittelbarkeit”/“imediatez” Piaget: “adualismo” ou: “egocentrismo” acentuado: redução do objeto ao seu aparecer na perspectiva do sujeito “Realismo”: projeção da atividade cognitiva própria no objeto focalizado	EU e OUTRO são considerados como separados Hegel: “negação” (significa: diferença) Piaget: “egocentrismo” frouxo: diferenciação de duas relações diferentes, mas sem coordenação; a criança sabe que outra pessoa tem outra perspectiva, mas não consegue referir-se a ela	EU ↓ EU ↔ OUTRO Hegel: “negação da negação”: estrutura antinômica: identidade da identidade e diferença, levando à construção de um novo ponto de vista, num nível mais avançado Piaget: coordenação das relações; coordenação de perspectivas

Quadro 8 - A lógica intrínseca no progresso dos três estágios

No estágio III, “Eu” faço uma reflexão sobre mim mesmo e sobre a minha relação com o outro. Essa reflexão tem o caráter de uma observação imaginária, a partir de uma posição superior (externa), da relação entre eu e o outro. Evidentemente eu não saio dessa relação, mas eu me refiro a ela, como se dela eu não fizesse parte. Adam Smith, em sua teoria dos sentimentos morais, fala da perspectiva do espectador imparcial (<i>impartial spectator</i>), referindo-se a esta terceira posição. Lado direito: Duas pessoas numa descida por cordas no abismo Anhumas (Mato Grosso do Sul). Durante a descida estão sentadas cara a cara. Uma dessas pessoas é o autor deste artigo. Olhando esta fotografia (= posição III), ele observa a si mesmo, lembrando os momentos da descida (= posição I)...	
---	---

Quadro 9 - Reflexão sobre si mesmo (estágio III)

O fato de que em cada nível do desenvolvimento cognitivo os mesmos tipos de processo se repetem é algo que também ocorre na gênese do reconhecimento. Honneth tentou reconstruir o caminho hegeliano. No que segue, vou fazer um percurso diferente, iniciado por Piaget, mas elaborado e enriquecido por outros autores (acima mencionados).

Primeiro nível: a gênese da empatia (do nascimento até a idade de dois anos)

No começo (estágio I), o lactente parece não distinguir entre si e outras pessoas, inclusive a sua mãe. Se nas primeiras semanas de vida um lactente se encontra deitado ao lado de outro que começa a chorar, ele se sente contagiado e também chora. O choro se manifesta como um evento só, compartilhado por dois ou mais bebês. Segundo a interpretação que se impõe, os bebês não têm consciência de serem pessoas diferentes, com corpos separados e estados emocionais distintos. Por isso eles não se referem às emoções do outro. No plano emocional, não há eventos a serem atribuídos a pessoas diferentes. Por isso, ainda não se pode falar em empatia.

A consciência das diferenças entre a própria pessoa e o outro se desenvolve pouco a pouco. Num estágio intermediário (II), o lactente não chora mais imediatamente quando ao lado dele um outro chora. Olhando para o outro, ele se dá conta de que o choro provém de uma fonte alheia. No entanto, se o choro é forte e não para logo, ele não resiste e junta-se ao choro.

A partir da idade de 18 meses, mais ou menos, uma criança conhece a si mesma, conhece seu corpo, seus sentidos e sentimentos elementares. Nesses aspectos pode-se falar em autoconsciência. Aqui a criança começa a distinguir entre sentimentos próprios e emoções alheias (estágio III). Quando observa um coleguinha machucado, ela se aproxima dele para consolá-lo. Isso mostra que a criança atribui ao outro emoções próprias. A partir de agora pode-se falar em empatia. A empatia é a base de todo o reconhecimento.

Segundo nível: egocentrismo e descentração no nível das emoções

Piaget sublinhou que um bebê de 18 meses dispõe do conceito de “objeto permanente” – um objeto que tem diferentes faces visíveis, mas também um lado avesso, escondido, e que permeia no espaço e no tempo, mesmo se não estivermos mais em contato sensorial com ele. Como as costas fazem parte do lado avesso do nosso corpo, o rosto pertence ao lado de frente. Com 18 meses a criança reconhece seu rosto num espelho (STERN, 1985, p. 7; HOFFMAN, 2000, p. 69).

A descoberta de si mesmo como um “eu” corporal, com seus membros, sentidos e sentimentos, e a descoberta do outro com o seu corpo, seus sentidos e suas emoções, marca o estágio III em relação ao nível anterior. É importante mencionar dois aspectos deste estágio: primeiro, entre a nossa face e os nossos

sentimentos existe um contraste peculiar: cada um de nós tem acesso privilegiado aos seus sentimentos, mas não pode aceder aos sentimentos dos outros. A criança também tem que adivinhar e interpretar emoções alheias, observando o comportamento do outro. Em contrapartida, cada um de nós é privado da observação direta do seu próprio rosto, plenamente visível por todos os que nos circundam. É notável que a criança não tem a menor dificuldade em adivinhar que o rosto no espelho é o seu...

Segundo, a criança menor de dois anos já mostra ações pró-sociais, como o consolar outras pessoas. No entanto, nas estratégias de consolo, a criança permanece egocêntrica (estágio I do segundo nível). Por exemplo, ela oferece ao coleguinha que se machucou sua própria boneca, não aquela do coleguinha machucado. Ela se comporta como aquela gata que empatizou com a sua dona adoecida e, para consolá-la, caçou alguns ratos e os depositou, mortos, cuidadosamente ao lado da cama...⁸

Com aproximadamente dois anos, a criança descobre que as estratégias de consolo têm de ser adaptadas à situação do outro. O consolo perde seus tratos egocêntricos, o que marca o início do segundo estágio (II). Essa descentração é um passo adiante na autoconsciência e no reconhecimento do outro – como um ser vivo, capaz de sofrer, movido por suas emoções e de vez em quando precisando da atenção pró-social da parte dos seus iguais.

Uma peculiaridade desse estágio é que a criança não reflete sobre o potencial e os limites da empatia do outro.

Não há coordenação explícita entre os pontos de vista de duas pessoas.

Terceiro nível: egocentrismo e descentração no nível das expectativas mútuas (de dois até oito anos)

Para começar pelo final, no nível que segue há uma capacidade nova que corresponde, formalmente, à empatia, ao comportamento baseado na chamada “regra de ouro”: “Não faça ao outro aquilo que tu não queres que o outro te faça.” A criança é capaz de empatizar a partir de dois anos, mas compreende a “regra de ouro” apenas com sete ou oito anos. Piaget descreveu os processos pelos quais a criança chega a essa compreensão (PIAGET, 1932, cap. III, final).

Entre a empatia e a regra de ouro pode-se perceber uma analogia formal: em ambos os casos a pessoa se coloca na posição do outro. Quem empatiza com alguém, coloca-se, por assim dizer, na sua pele e compara os sentimentos que nele surgem com as emoções que ele observa na outra pessoa. Quem aplica a regra de ouro coloca-se na posição do colega e imagina a situação na qual ele se encontraria se os papéis fossem trocados. Qual é a diferença entre a empatia e a aplicação da regra de ouro? A regra de ouro é mais intelectual, menos ligada às emoções, mas, evidentemente, pressupõe a capacidade empática. Quem adere à regra de ouro sabe que o outro também pode colocar-se na posição dele (o que na empatia ainda falta; há então uma reflexão a mais – veja o “espectador imparcial” no Quadro 9). A regra de

ouro, por fim, refere-se, implicitamente, a normas sociais ou morais, quer dizer, a expectativas sociais mútuas. Quero que o outro não rompa sua promessa para comigo; concluo disso que ele também não quer que eu rompa a minha promessa; por isso não devo rompê-la perante ele. Uma promessa cria uma expectativa mútua: o outro espera que eu realize o que prometi e eu espero que ele realize o que prometeu. Sei que ele espera por isso e ele sabe que eu espero por isso, e cada um de nós sabe que o outro sabe disso...

Para compreender a natureza de uma norma social ou moral, uma criança deve ser capaz de refletir sobre uma relação interpessoal. Ela deve, então, ser capaz de assumir a perspectiva da terceira pessoa (Quadro 9).

Antes de uma criança compreender a lógica subjacente às expectativas mútuas, entende, por exemplo, as ordens dadas pelo educador. Uma criança com menos de dois ou três anos distingue entre pessoas no plano físico – cada pessoa tem seu corpo –, mas ainda não separa claramente entre eventos emocionais, próprios e alheios (estágio I). Uma criança de dois ou três anos faz avanços nessa distinção, mas ainda está longe de distinguir entre uma ordem e uma regra social ou moral (estágio II). A ordem é válida por ser enunciada por um adulto, e o adulto é uma autoridade – ele é poderoso e sabe tudo (PIAGET, 1932, cap. 2). A criança aprende a diferença entre uma ordem e uma regra social na medida em que consegue relacionar perspectivas sociais. Isso ocorre entre seis e oito anos (estágio III), no

início do próximo nível (das “operações concretas”). A partir desse momento, a criança é capaz de descobrir que uma ordem dada pelo pai ou pela mãe pode ser amoral e contradizer a uma regra social.

Como a estratégia de consolar, praticada por uma criança abaixo de dois anos, o uso da regra de ouro também pode ser egocêntrico: a atitude missionária ilustra isso – atitude de pessoas que pretendem saber melhor o que o outro necessita do que este mesmo; ou a atitude de um masoquista, que pretende satisfazer os desejos do outro se bater nele. A regra de ouro não escapa dessas falácias (estágio I, egocêntrico, do nível 3).

Melhor que tratar o outro como eu mesmo quero ser tratado é tratá-lo como ele quer ser tratado. Isso, no entanto, não corresponde mais à regra de ouro. Uma atitude ética que distingue claramente entre as prioridades do ator e aquelas da pessoa com a qual ele interage, marca o estágio II: “Não faça ao outro aquilo que ele não quer que tu faças a ele!” É esta atitude que exprime o respeito verdadeiro pelo outro.

O estágio II é intermediário. A pessoa sabe que o outro tem suas próprias prioridades, mas não sabe quais são – como o vendedor de uma mercadoria que quer que o outro compre, mas não sabe como convencê-lo ou persuadi-lo de que ele deve comprar.

A regra de ouro, aliás, foi descoberta por várias sociedades independentemente. Ocorre na Grécia no século VI e em Confúcio no século V antes de Cristo, na Mahabarata (Índia), um século mais

tarde e, finalmente, no Evangelho... Como uma das regras éticas mais antigas da humanidade, surgiu em épocas nas quais as pessoas não distinguiram sistematicamente entre juízos egocêntricos e juízos descentrados.

Quarto nível: centração e descentração no nível dos direitos básicos (direitos humanos)

Os estágios I, II e III se repetem também em contextos de aprendizagem mais complexa. Um exemplo é o âmbito do discurso sobre os direitos básicos (direitos humanos). Compreender os direitos humanos pressupõe o juízo moral pós-convencional (KOHLBERG, 1981). Uma ética baseada na ideia dos direitos básicos é mais ampla que uma ética baseada na regra de ouro, cuja aplicação se limita ao mundo das pessoas com as quais nós interagimos diretamente. Em contraposição a isso, os direitos básicos têm de ser respeitados também a longa distância: empresas multinacionais, por exemplo, têm de garantir que na fabricação de seus produtos os direitos humanos não sejam violados. O consumidor deveria desistir de comprar uma mercadoria se souber que na sua produção os trabalhadores aspiram vapores venenosos e/ou não recebem salário digno e/ou crianças são exploradas. Os direitos humanos estão relacionados à moral pós-convencional no sentido proposto por Lawrence Kohlberg (1981): apenas pessoas que pertencem ao nível pós-convencional tomam esses direitos em consideração.⁹

Apesar de a ética dos direitos humanos ser muito mais extensa que qualquer ética limitada às normas válidas dentro de uma sociedade tradicional, está também sujeita à distorções egocêntricas. Isso se torna claro quando consideramos os estágios consecutivos que a reflexão sobre o uso dos direitos humanos pode percorrer.

Estágio I, egocentrismo estrito: eu reivindico certos direitos para mim mesmo, mas não os concedo aos outros. Na Europa, muitos adolescentes, fixados naquilo que consideram como seus direitos (“Isso é meu direito!”), facilmente se esquecem das obrigações que correspondem aos direitos humanos. Cobrando a atenção dos outros, negligenciam a atenção devida a eles. Em princípio, essa atitude antecede a ética dos direitos humanos.

Do mesmo tipo é a moralidade dupla que muitos governos mostram na sua atitude perante os direitos humanos. A maneira como tratam de ditadores é contraditória: por um lado, ameaçam com uma intervenção humanitária os ditadores que desrespeitam abertamente os direitos humanos, ou cometem crimes contra a humanidade; por outro, apoiam outros ditadores (ou os mesmos) se isso lhes parece política ou economicamente oportuno.

Estágio II, egocentrismo frouxo: a sociedade internacional adere o direito dos povos que abrange à proteção dos direitos humanos. Muitas pessoas, entretanto, mesmo políticos, se sentem incertas diante da pluralidade cultural neste mundo. Como reagir se alguém declara que sua tradição cultural é in-

compatível com os direitos humanos? Não é a mesma coisa se o ditador de um país argumenta assim (como Mahatir, da Malásia, na década de 1990) ou se um grupo de mulheres se pronuncia dessa forma – o que, aliás, dificilmente vai ocorrer. No entanto, quanto maior a distância cultural entre a sociedade moderna e um povo que vive em condições pré-modernas, tanto maior o risco da incompatibilidade. A imposição dos direitos humanos, por exemplo, em povos que costumam migrar e que não conhecem propriedade privada, seria injusta. O hábito desses povos de deixar os velhos para trás, quando estes se tornam fracos, parece-nos uma infração do direito à vida. No entanto, se esse hábito é condição necessária para a sobrevivência do povo, a implantação de uma ordem baseada nos direitos humanos poderia ser prejudicial. Se a preocupação com os membros mais fracos da tribo impedir um deslocamento imprescindível da comunidade, a negligência do direito à vida dos velhos talvez seja o mal menor.

Estágio III: renunciar a uma legislação baseada nos direitos humanos evidentemente não pode ser a solução. Melhor adaptar os direitos às necessidades das sociedades diferentes. Se a implementação dos direitos humanos traz a um povo mais desvantagens que vantagens, seria imprudente não considerar as causas do incômodo e não favorecer a sua alteração. De novo, superar completamente a centração na própria perspectiva, desta vez cultural, é o critério mais convincente de respeito (reconhecimento).

Reconhecimento no processo educativo

A palavra “reconhecimento” tem muitos significados diferentes, e muitos destes são triviais: “depois de tanto tempo, não reconheci minha tia”, “eu reconheço meu erro” etc. (veja também os exemplos dados na parte inicial deste ensaio).

O significado ético do reconhecimento é mais restrito, mas também tem várias dimensões diferentes:

- a) a dimensão emocional: reconhecer o outro tem como base a empatia. Sem a capacidade de empatizar com outras pessoas, dificilmente seríamos capazes de reconhecê-las;
- b) a dimensão das regras ou normas morais: reconhecer o outro tem como base um conjunto de regras compartilhadas, regras que nós reclamamos para nós mesmos. A regra de ouro nos lembra disso. No entanto, é melhor conceder que o outro escolha as regras e os hábitos (ou, na terminologia de Kant: as máximas) que lhe parecem adequados ao seu modo de viver, se com isso ele não incomoda de forma ilícita a vida dos outros. Sem dúvida, a consideração da regra de ouro é uma forma de reconhecer o outro – nos seus direitos morais. No entanto, conceder ao outro o direito de escolher, ele mesmo, o seu modo de viver (pressupondo que ele não infrinja as regras básicas) é

uma forma superior de reconhecimento...;

- c) a dimensão dos direitos do outro, particularmente dos seus direitos básicos: é preciso lembrar que crianças também têm seus direitos básicos. As dimensões *b* e *c* fazem parte dos critérios de reconhecimento, reunidos no Quadro 6;
- d) reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e o seu desempenho: para o processo educativo este aspecto é essencial. Entretanto, raras vezes é mencionado na literatura filosófica. Ter chamado a atenção para isso é o mérito de Ernest Tugendhat (2005, cap. 14).

Para finalizar este ensaio, comentarei mais detalhadamente todos esses aspectos:

- a) Dimensão emocional e empatia: por décadas essa dimensão foi negligenciada pela maioria das ciências humanas. Mesmo Jean Piaget, a cuja obra eu devo muito, nunca se interessou pelo desenvolvimento das emoções e da empatia (KESSELRING, 2010). É verdade que nas sociedades modernas a interação entre adultos e crianças, alunos e professores e, às vezes, entre adolescentes, produz muitos ruídos – mais, talvez, que nas gerações anteriores. Não é de excluir que esses ruídos são o eco do hábito que por décadas reinou na pedagogia – de negligenciar tudo que tange às emoções. Como reagir

a essa situação? O diálogo com as crianças, especialmente com as pequenas, sobre os sentimentos é importante. Crianças têm seus sentimentos, mas, para aprender a identificá-los e regulá-los, precisam de apoio por parte do adulto. Crianças sabem que cada pessoa tem emoções e que estas podem mudar com as circunstâncias. Porém, para se alfabetizar na leitura das emoções alheias, a criança precisa da ajuda de adultos dispostos ao diálogo. Graças à capacidade de empatizar com outros, a criança sabe que bater em alguém dói e humilha. Entretanto, a empatia não funciona como um mandamento: apesar de suas capacidades empáticas, a criança não para de bater em outros. Por isso, é preciso que o adulto o recorde em situações delicadas: “Não bata em teu coleguinha, tu sabes que isso dói!”

- b) O reconhecimento das regras e reconhecimento da autonomia do outro: cada pessoa é responsável pelas decisões que tangerem a sua vida. Por isso, o art. 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança obriga o adulto a verificar se a criança concorda com as decisões a serem tomadas sobre ela. Perante crianças menores, que ainda não podem concordar ou discordar na base de argumentos e razões, o adulto deve considerar o que está em favor do maior bem-estar delas. Evi-

dentemente, a criança tem de aprender, de seu lado, a conceder aos outros a autonomia deles também.

A autonomia tem seus limites: o seu uso termina onde começam as pretensões legítimas dos outros.¹⁰

c) O reconhecimento dos direitos do outro e, particularmente, dos seus direitos básicos: crianças também têm direitos. Elas são mais vulneráveis do que os adultos e dificilmente conseguem se defender quando um adulto se torna violento. Por isso a ONU emitiu, em 1989, a *Convenção sobre os direitos da criança*. O Brasil tem, além disso, o *Estatuto da criança e do adolescente* (1990), com o qual se trabalha em muitas escolas. É importante que a criança conheça os seus direitos, mas é preciso também de instituições que intervenham quando a integridade de uma criança é prejudicada ou ameaçada. A criança deve também aprender a reconhecer os direitos do outro, que para ele geram obrigações. O educador não deve cansar de acompanhar os menores nessa aprendizagem; ele não deve se esquecer do papel exemplar que desempenha aos olhos da criança.

d) Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e o seu desempenho: este aspecto tem particular importância na educação. Seres humanos, e particularmente crianças menores,

precisam ser encorajados periodicamente. Observar a criança com o seu empenho, seus avanços ou retrocessos faz parte da função do educador. No entanto, ele não é observador passivo, mas interage com os menores, e esta interação não deixa as crianças inalteradas. Quando Newton descobriu as forças da gravitação e calculou as posições futuras dos planetas, não exerceu influência alguma nas suas trajetórias. Em contrapartida a isso, a professora que faz um prognóstico sobre as futuras capacidades do aluno exerce neste uma influência direta. Se o prognóstico é favorável, ele o estimula; caso contrário, ele pode desestimulá-lo. Tais prognósticos podem ter efeitos maiores no aluno do que toda a arte didática na sala de aula. Uma criança confrontada com prognósticos desfavoráveis facilmente resigna: “Sei que não sou muito inteligente.” Se tem vontade forte e autoconfiança segura (que se devem, pelo menos parcialmente, a *feedbacks* positivos anteriores), ela pode concentrar sua ambição na tentativa de falsificar os prognósticos.

A criança não apenas pode ser guiada mais adequadamente por um educador que conhece as suas capacidades; ela cresce mais com um educador que confia antecipadamente na evolução das suas capacidades – caso ele as reconheça. A mãe que amamenta o filho costuma

falar com ele, mesmo que o bebê ainda não compreenda o que ela está dizendo. Se ela não dialogasse com o filho antes de ser capaz de responder, o desenvolvimento de sua capacidade linguística seria retardado, ou até prejudicado.

O reconhecimento das capacidades futuras da criança e a confiança nela têm algo de paradoxal: o educador atribui à criança uma capacidade da qual não dispõe ainda. Se ele interagisse sem atribuir-lhe futuras capacidades crescentes, a criança teria dificuldades em progredir no ritmo ideal – dificuldades que, dependendo da situação, poderiam tornar-se prejudiciais mais tarde.

Dialogar com a criança é uma atividade que estimula a sua motivação e incentiva o seu desenvolvimento: a criança sente a empatia do interlocutor, o interesse por ela, e com isso se sente levada a sério – reconhecida! Além disso, ela aprende com o diálogo. Não importa se o educador às vezes não sabe responder às perguntas – melhor que responder é devolver a pergunta à criança e incentivar um diálogo na base da resposta que a criança dá (PIAGET, 1926).

O reconhecimento das capacidades futuras de uma criança, portanto, é condição imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual. O pedagogo suíço Fritz Oser chama este reconhecimento de “exigência pedagógica” (*Pädagogische Zumutung*). Parece uma “exigência” quase exagerada, pois ela se estabelece numa base paradoxal. O reconhecimento pedagógico, como se vê, não tem nada a ver com uma luta...

Recognition and education

Abstract

The theme of this article is the recognition and education relationship by counter – positioning itself to the theories like the ones of Honneth, link the concept of recognition to the one of struggle. Going back to Hegel and Piaget, the author explicates his own conception of recognition, which enables him to draw a theme of this concept as the groundwork of educational integration and to approach its origin and genesis. At last he discusses why recognition runs the risk of being damaged in the present society and what its role in the shaping process is.

Keywords: Cooperation. Education. Recognition.

Notas

- ¹ Refiro-me à versão alemã desse livro; as citações são baseadas na minha tradução.
- ² A experiência de injustiça moral tem várias faces: desrespeito e formas de lesões pessoais (HONNETH, 1992, p. 261), desconsideração (p. 264), ofensa e humilhação (p. 263), honra desrespeitada (p. 217), negação de respeito no sentido jurídico e social (p. 265).
- ³ Quero chamar a atenção do leitor para a literatura recente sobre a importância da cooperação não apenas na cultura humana (TOMASELLO 1999; 2008; 2009), como também na convivência entre animais (BAUER, 2006; DE WAAL, 2009) e a literatura recente sobre o papel da empatia no reino animal (DE WAAL, 2010). No século XVIII, Adam Smith já sublinhou o papel da empatia pela convivência humana (SMITH, 2009). Sobre o tema, veja também neste volume a contribuição de Bom-bassaro (2011).

- ⁴ Na década de 1970, Georges Redard, professor de linguística na Universidade de Berna (e reitor dessa universidade), explicava nas suas preleções porque não se pode provar que as duas raízes são idênticas nem que não o são.
- ⁵ Popper falava em hipóteses, não em teses. Mas o sentido é o mesmo. Evidentemente, qualquer tese ou hipótese pode ser falsificada se (ou uma consequência tirada dela) é refutada por uma observação empírica (POPPER, 1935). No entanto, como Lakatos, Feyerabend e Kuhn (1962) mostraram, na história das ciências naturais as instâncias falsificantes desempenharam papel muito mais marginal do que acreditava Popper.
- ⁶ Honneth relaciona o motivo da luta com três níveis de reconhecimento: ao amor (eros), que é o nível mais básico, ao direito e à solidariedade entre cidadãos do mesmo estado.
- ⁷ “Nehmen wir an, das Kind beabsichtigt, mit seiner Handlung eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Das Kind führt dann diese Handlung mit dieser Absicht aus. Nehmen wir weiter an, dass die Handlung eine weitere Person einbezieht, die die Anfangshandlung durch ihre Reaktion ergänzt. Die Verbindung dieser beiden Handlungen könnte eine Wirkung haben, die sich von der Absicht oder Antizipation des Kindes bei der Ausübung der Anfangshandlung unterscheidet. Es wäre völlig unnütz, lediglich im Anteil des Kindes oder im Anteil der anderen Person nach Ordnung zu suchen. Deshalb wird Piaget zufolge das Kind angeregt, eine Lösung in der Verbindung zu suchen, wodurch es zu der Schlussfolgerung gelangt, dass die Handlungen von Personen reziprok aufeinander bezogen sind” (YOUNISS, 1994, p. 153).
- ⁸ Relato de uma estudante na Suíça.
- ⁹ Um direito é uma reivindicação legítima. Muitos direitos são direitos particulares, no sentido de direitos de pessoas específicas, como, por exemplo, o direito do proprietário usar sua propriedade como quer. Muitos direitos têm uma validade limitada no tempo: depois de vender sua propriedade, o dono não tem mais direito ao seu uso. Os direitos humanos representam expectativas mútuas entre todos os membros da sociedade mundial. A validade deles é ilimitada no espaço e tempo. Veja Tugendhat (2005, cap. 17).

- ¹⁰ Kant estabeleceu critérios claros para o uso da autonomia. Esses critérios são o imperativo categórico nas suas diferentes fórmulas, que Kant explica na segunda parte da sua Fundamentação da metafísica dos costumes de 1787.

Bibliografia

BAUER, Joachim. *Das Prinzip Menschlichkeit*. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Hofman & Campe, 2006.

_____. *Das kooperative Gen*. Evolution als kreativer Prozess. München: Heyne, 2010.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Amor intelectual: o programa filosófico e pedagógico da Renascença. In: BOMBASSARO, Luiz C., DALBOSCO, Cláudio A.; KUIAVA, Evaldo A. (Org.). *Pensar sensível*. Homenagem a Jayme Paviani. Caxias: Educs, 2011. p. 331-354.

DE WAAL, Frans et al. *Primates and philosophers*. New York: Princeton University Press, 2009.

_____. *A era da empatia*. Lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil, 1952.

_____. *Les condamnés de la terre*. Paris: La Découverte, 2002 (orig. Paris: Maspero, 1962).

FREUD, Sigmund. Das Unbehagen in der Kultur (orig. 1930). In: FREUD, Sigmund. *Gesammelte Werke*. Frankfurt: Fischer, 1999. v. XIV. p. 416-596.

HARRIS, Paul. *Children and emotion*. The development of psychological understanding. Oxford/New York: Basil Blackwell, 1989.

HEGEL, Georg W. F. *Phänomenologie des Geistes* (orig. 1807). Bamberg; Würzburg: J. A. Goebhardt, 1807. (*Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992).

- HONNETH, Axel. *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. (*Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003).
- HOFFMAN, Martin L. *Empathy and moral development*. Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed. 70, 1986. (orig. 1785).
- KESSELRING, Thomas. *Entwicklung und Widerspruch*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- _____. *Die Produktivität der Antinomie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
- _____. Reconstrução racional da dialética no sentido de Hegel. In: STEIN, Ernildo; DE BONI, Luís A. (Org.) *Dialética e liberdade*. Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 556-587.
- _____. *Jean Piaget*. Caxias do Sul: Educus, 2008.
- _____. Emotionale Entwicklung. Eine Erweiterung der Piagetschen Theorie. In: *Zeitschrift für Psychotraumatologie und Psychologische Medizin*, 2010. (1ª parte: Caderno 2, p. 85-96. 2ª parte: Caderno 4, p. 67-79).
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.
- KROPOTKIN, Pjotr A. *Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt*. Leipzig: Thomas, 1902/1908 (Grafenau: Trotzdem-Verlag 1993).
- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press, 1962.
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento* (orig. 1967). Petrópolis: Vozes 1973.
- _____. *A representação do mundo na criança* (orig. 1926). Rio de Janeiro: Record, 1975.
- _____. *O juízo moral na criança* (orig. 1932). São Paulo: Summus, 1994.
- POPPER, Karl Raimund. *Lógica da pesquisa científica* (orig. 1935). São Paulo: Cultrix, 1972.
- SMITH, Adam. *The theory of Moral Sentiments* (ed. by R. P. Hanley). New York: Penguin Books, 2009. (orig. 1759).
- SULLIVAN, Harry S. *The interpersonal theory of psychiatry*. London: Routledge, 2003 (orig. 1953).
- TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Mass./London: Harvard University Press, 1999.
- _____. *Origins of human cooperation*. Cambridge/Mass./London: MIT Press, 2008.
- _____. *Why we cooperate*. Cambridge/Mass./London: MIT Press, 2009.
- TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- YOUNISS, James. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. (Ed. L. Krappmann e H. Oswald). Frankfurt: Suhrkamp, 1994.