

Editorial

- **CLODOALDO M. CARDOSO**
DOSSIÊ: Ciência, política, e direitos humanos: diálogos sobre a dignidade humana em tempo de pandemia

Artigos

Filosofia

- **EDUARDO C. B. BITTAR**
O papel dos intelectuais numa era de turbulências
- **CASTOR M. M. BAROLOMÉ RUIZ**
Os direitos humanos, a mercantilização da vida e a pandemia

- **HELENA ESSER DOS REIS**
Dignidade: condição humana compartilhada

- **PAULO CÉSAR CARBONARI** A
Reflexões sobre ética e ciência: ensaio no contexto de pandemia Covid-19

Ciências da Natureza

- **ROBERTO DALMO V. LIMA DE OLIVEIRA**
Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza

Psicologia

- **ARI FERNANDO MAIA**
Os direitos humanos no ensino de Psicologia: entre ciência e compromisso político
- **MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE**
Diálogos sobre a dimensão subjetiva em tempos da pandemia do coronavírus
- **DÉBORA CRISTINA FONSECA**
Ser e estar em um mundo pandêmico: marcas da Covid 19 na subjetividade

Educação

- **FSUSANA BEATRIZ SACAVINO VERA MARIA CANDAU**
Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia

- **ANA MARIA KLEIN**
Ensino e aprendizado sobre dignidade e Direitos Humanos a partir da pandemia da Covid-19

Antropologia

- **ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA ANA KEILA MOSCA PINEZI**
As culturas do confinamento: um olhar da crise, a partir da realidade dos povos indígenas

Linguística

- **ANA MARÍA RODINO**
De la teoría y la aplicación lingüística a la construcción de la dignidad y los derechos humanos

Matemática

- **LYGIANNE BATISTA VIEIRA GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA**
Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana

Geografia

- **ALBERTO PEREIRA DOS SANTOS**
Geografia e Direitos Humanos: uma reflexão em tempo de pandemia Covid-19

História

- **ROSÂNGELA DE LIMA VIEIRA**
Reescrever a história para a dignidade humana

15

Observatório de Educação
em Direitos Humanos



UNESP

RIDH

**Revista Interdisciplinar
de Direitos Humanos**

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3103 6064
E-mail: clodoaldo.cardoso@unesp.br

Revisão

Editoria

Capa

Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação

Érika Woelke
Lucas R. Sampaio Ramos

Produção Gráfica

Canal6 Projetos Editoriais
www.canal6.com.br

Versão on-line da RIDH - ISSN: 2357-7738

www3.faac.unesp.br/ridh

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)

Comitê Editorial Executivo

Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)
Eli Vagner Francisco Rodrigues (Unesp-Bauru)
José Carlos Marques (Unesp-Bauru)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)
Solange Daher (Unesp-Botucatu)

Conselho Editorial

Aida Monteiro (UFPE)
Alberto Damasceno (UFPA)
Ana Maria Rodino (IIDDHH- San José de Costa Rica)
Artur Stamford (UFPE)
Bethania Assy (PUC-RJ)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Edson Teles (Unifesp)
Enoque Feitosa (UFPB)
Fábio Barbosa de Freitas (UFCG)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Giancarla Brunetto (UFRGS)
Giuseppe Tosi (UFPB)
José Sérgio (USP)
José Luiz Sanfelice (Unicamp)
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Helena Esser (UFG)
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)
Márcia dos Santos Macêdo (UFBA)
Maria Nazaré Tavares (UFPB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)
Maria das Graças de P. Britto (UFPel)

Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)
Naldson Ramos da Costa (UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólon Viola (Unisinós)
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

Conselho Consultivo

Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
André Varella (UFF-RJ)
Antônio Euzébios Filho (USP)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Brunela Vieira de Vincenzi (UFES)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cristiane Famer Rocha (UFRGS)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UNB)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Emina Márcia Nery dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinós)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Queiroga Aranha de Almeida (Unesp/Botucatu)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Gustavo José de Toledo Pedrosa (Unesp-Franca)
Guilherme de Almeida (USP)
Helena Esser (UFG)

Heloísa Pait (Unesp-Marília)
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)
Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Itamar Nunes Silva (UFPB)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
João Carlos Jarochinski Silva (UFRR)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Luana Rosário (UESC)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Leonardo Lemos de Souza (Unesp-Assis)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Luís Antônio Francisco de Souza (Unesp-Marília)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Marcus Paulo Rycembel Boeira (IICS-SP)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevideú)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (IBRJ - Uberaba)
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Ricardo Luis Nicola (Unesp- Bauru)
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Unesp-Marília)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Suzana Sacavino (Novamerica-RJ)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Raquel Cabral (Unesp-Bauru)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Av Eng Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP
Tel.: (14) 3103-6172 / 6064 • e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Faculdade de Arquitetura,
Artes e Comunicação



Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.

323.4 Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de
R349 Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013)
 – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN - 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de
Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Pau-
lista "Júlio de Mesquita Filho".

Copyright© OEDH/UNESP, 2016

Sumário

	Editorial
7	Clodoaldo Meneguello Cardoso DOSSIÊ: Ciência, política e direitos humanos: diálogos sobre a dignidade humana em tempo de pandemia
	ARTIGOS
	Filosofia
13	Eduardo C. B. Bittar O papel dos intelectuais numa era de turbulências
27	Castor M. M. Bartolomé Ruiz Os direitos humanos, a mercantilização da vida e a pandemia
41	Helena Esser dos Reis Dignidade: condição humana compartilhada
55	Paulo César Carbonari Reflexões sobre ética e ciência: ensaio no contexto de pandemia Covid-19
	Ciências da Natureza
71	Roberto Dalmo V. Lima de Oliveira Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza
	Psicologia
83	Ari Fernando Maia Os direitos humanos no ensino de Psicologia: entre ciência e compromisso político
97	Maria de Nazaré Tavares Zenaide Diálogos sobre a dimensão subjetiva em tempos da pandemia do coronavírus
111	Débora Cristina Fonseca Ser e estar em um mundo pandêmico: marcas da Covid 19 na subjetividade

	Educação
121	Susana Beatriz Sacavino; Vera Maria Candau Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia
133	Ana Maria Klein Ensino e aprendizado sobre dignidade e Direitos Humanos a partir da pandemia da Covid-19
	Antropologia
143	Antonio Hilario Aguilera Urquiza; Ana Keila Mosca Pinezi As culturas do confinamento: um olhar da crise, a partir da realidade dos povos indígenas
	Linguística
159	Ana María Rodino De la teoría y la aplicación lingüística a la construcción de la dignidad y los derechos humanos
	Matemática
173	Lygianne Batista Vieira; Geraldo Eustáquio Moreira Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana
	Geografia
189	Alberto Pereira dos Santos Geografia e Direitos Humanos: uma reflexão em tempo de pandemia Covid-19
	História
203	Rosângela e Lima Vieira Reescrever a história para a dignidade humanal
217	NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH
221	OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Editorial

Apresentação do dossiê:

Ciência, política e direitos humanos: diálogos sobre dignidade humana em tempo de pandemia

A pandemia da Covid 19 nos impõe pensar o individual e o universal de forma entrelaçada. A luta pela vida pessoal passa a depender do cuidado do outro com sua própria vida e depender ainda de cientistas e políticos, que decidem pela sobrevivência da humanidade.

Pensar a ciência e a política como instrumento de defesa, não apenas da vida humana, mas da vida humana digna para todos foi o propósito desse dossiê que esta edição da RIDH oferece a seus leitores.

Mas afinal, o que vem ser a dignidade humana? Seria aquele o valor incomparável que cada ser humano possui pela própria condição intrínseca e a priori de pertencer à espécie humana; ou seja, por ser dotado da capacidade de consciência? Ou, a ideia de dignidade humana seria uma construção moral e histórica, diversa no tempo e no espaço, como é também a própria cultura de respeito à vida humana? Diante da primeira possibilidade – visão metafísica – nos resta, nesse tempo de pandemia, tentar resgatar o valor da vida humana, muitas vezes esquecido, e praticar a solidariedade emergencial para com aqueles que estão excluídos de uma vida digna. Entretanto, se tomarmos o outro caminho, a visão histórico-cultural, o momento exige uma reflexão crítica e uma posicionamento diante do processo histórico, que estamos realizando enquanto humanidade.

Nessa compreensão, o respeito à dignidade humana é um esforço cognitivo e moral de superar nossa condição animal originariamente sob a lei da sobrevivência individual e da espécie, pela seleção natural. Ao longo dos séculos o ser humano vem criando os valores que traduzem seu entendimento do que seja o bem viver coletivo, ou seja, uma vida digna

para todos: bem estar material sustentável, relações de solidariedade, respeito à diversidade etc. Todavia, sabemos que essa construção histórica, além de não ter consenso universal, traz contradições sociais profundas e não apenas problemas de relações interpessoais. Falamos em igualdade, liberdade e fraternidade desde o século XVIII, mas a civilização moderna construiu estruturas socioeconômicas que geram dominação, desigualdades e exclusão. A Covid 19 escancarou-nos mais uma vez essa realidade.

E a ciência de matriz ocidental moderna, que hoje nos possibilita a continuidade da vida com a tão esperada vacina, serviu de discurso – assim como a religião e a filosofia – para justificar a violência, a dominação e a exclusão nos povos colonizados, como nos apresenta Immanuel Wallerstein em *O universalismo europeu: a retórica do poder*. O próprio discurso direitos humanos – o que de melhor produziu-se na ética ocidental – também ideologizou a expansão econômica, política e cultural da Europa ocidental e, hoje, dos EUA sobre os quatro cantos do mundo, quase sempre pelo poderio militar.

Não se trata aqui, é óbvio, de defender a atitude negacionista diante da ciência em nome de valores pré-modernos, sempre retomados na modernidade em períodos de retrocesso político, de conservadorismo moral e de autoritarismo travestido de democracia. Também não estamos falando daqueles *conhecimentos mágicos* de assimilação fácil e acelerada, com roupagem científica, apenas produzidos para o consumo de multidões seja política ou economicamente. Eles não são anunciadores de novos caminhos de conhecimento, como os alquimistas, mas propagandistas de crenças antigas com novas tintas.

A ciência de que está se falando neste dossiê, em diálogo com a política e os direitos humanos, é a ciência construída historicamente na modernidade ocidental. É a ciência que tem em seu DNA, por um lado, o racionalismo cartesiano gerador de um universalismo abstrato, e por outro, o empirismo baconiano, cujo método epistemológico busca propiciar ao ser humano poder sobre a natureza. Já em *Novum Organum* de Francis Bacon estão as características e finalidades do novo saber: conhecer é poder; conhecer é dominar; dominar é prever para controlar, explorar e (sabemos agora) acumular riquezas. Por outro lado esta mesma ciência já continha a gestação de um projeto ético concreto: minorar o sofrimento humano nesta vida, próprio de sua efemeridade, dando-lhe melhores condições de saúde, alimentação, moradia, conforto, etc.

Todavia vemos hoje que essa promessa de “felicidade” da ciência moderna está disponível apenas para um terço da humanidade. Hoje temos clara consciência que a miséria, a fome e grande parte das doenças

não são de ordem natural; é um sofrimento injusto por ser consequência da dominação e exploração do outro, do preconceito e da exclusão. Sabemos que a ciência moderna contém uma contradição epistemológica interna por ser parte do projeto de universalização impositiva da cultura moderna ocidental. Nele, conhecer é poder dominar a natureza; e dominar a natureza e dominar o outro é um mesmo processo.

O saber científico construído na modernidade ocidental, sem dúvida é uma grande conquista da humanidade. Todavia, para se perpetuar num mundo – sem espaço epistemológico que justifique o antropocentrismo, o patriarcalismo, o racismo e o extrativismo – a ciência moderna deve dialogar com as epistemologias do Sul, na expressão de Boaventura, e colocar-se realmente a serviço de toda a humanidade. Este é um dos grandes desafios das universidades no século XXI, na construção de um novo paradigma de sociedade.

Portanto, o dossiê, que a RIDH apresenta, leva – muito mais do que as contradições históricas da ciência moderna de reconhecimento e de dominação do outro – a esperança de que essa contradição possa ser superada, com o fim desse modelo socioeconômico de civilização em que vivemos.

Em outras palavras, reconhecendo tais estruturas históricas do pensamento científico de matriz ocidental, o presente dossiê propõe trazer reflexões a partir do olhar de várias ciências – em diálogo com a política e aos direitos humanos – que possam contribuir na promoção da cultura de respeito à dignidade humana neste tempo de pandemia.

Com este objetivo, a RIDH nº 15 acolheu artigos de pesquisadores de diversas áreas da ciência como: filosofia, psicologia, educação, antropologia, ciência linguística, ciências da natureza, matemática, geografia e história. As reflexões sobre a dignidade humana, tanto em situações de negação, quanto em contextos de lutas e conquistas perpassaram transversalmente questões suscitadas pelo tempo de pandemia: - o papel dos intelectuais na crise da modernidade; - a mercantilização da vida, - a dignidade humana como condição compartilhada; - diálogo entre a ciência e a ética; - ensino humanizado das ciências da natureza; - o compromisso ético-político na formação do psicólogo; - a dimensão subjetiva e reflexões em tempos de pandemia; - marcas da Covid 19 na subjetividade; - desigualdade, conectividade e o direito à educação; - educação sobre dignidade e direitos humanos; - crise sanitária e humanitária nos povos indígenas; - a ciência linguística na construção da dignidade humana; - a educação matemática crítica e o respeito à dignidade humana; - a geografia crítica e as questões de direitos humanos; e - o sujeito histórico como condição da

dignidade humana.

Assim, deixa-se registrado nessa produção acadêmica, não apenas o luto por tantas ausências e sofrimentos nesse tempo de pandemia, como também a luta pela dignidade humana num outro mundo possível.

Boa leitura!

* * *

Os posicionamentos, contidos nos artigos publicados, são de responsabilidade dos/as autores/as.

Dezembro de 2020.

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Editor da RIDH-Unesp

Artigos

O papel dos intelectuais numa era de turbulências

- The role of intellectuals in a turbulence era
- El papel de los intelectuales en una era turbulenta

Eduardo C. B. Bittar¹

Resumo: O presente artigo aborda a crise de rumos do projeto da modernidade, e é sob este contexto abrangente, do ponto de vista histórico e filosófico, que a pandemia de Covid-19 é analisada. A percepção de que o mundo contemporâneo mergulha no desnorte, na incerteza e na perda de horizontes sociais é analisada, numa perspectiva crítica e propositiva. Com esta proposta, o artigo procura, sobretudo, tratar do papel dos intelectuais, num contexto de crise, acentuando-se a preocupação com a função da palavra. Em face da enorme evidência das Ciências Naturais, ativadas pelo cenário de Covid-19 a oferecerem respostas imediatas, convoca-se, igualmente, à ativação da função que as Ciências Humanas e Sociais, e, também, a Filosofia possuem de atribuírem sentido à experiência de mundo, especialmente em tempos tempestuosos. Defende-se a posição de que a Filosofia tem uma função precípua de defesa do lugar da razão, e, especialmente em contextos tempestuosos, deve representar um lugar reflexivo capaz de ambientar o esclarecimento.

Palavras-chave: Intelectuais. Ciências Humanas e Sociais. Pandemia.

Abstract: The present article addresses the crisis of directions of the modernity project, and it is under this comprehensive context, from the historical

1 Doutor e Livre-Docente do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. É membro titular do Grupo de Pesquisas Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA/ USP. edubittar@uol.com.br

and philosophical point of view, that the Covid-19 pandemic is analyzed. The perception that the contemporary world is plunged into bewilderment, uncertainty and loss of social horizons is analyzed from a critical and purposeful perspective. With this proposal, the article seeks, above all, to deal with the role of intellectuals, in a context of crisis, emphasizing the concern with the function of the word. In view of the enormous evidence from the Natural Sciences, activated by the Covid-19 scenario to offer immediate answers, it is also called upon to activate the function that the Human and Social Sciences, and also Philosophy have to attribute meaning to the experience world, especially in stormy times. It defends the position that Philosophy has a primary function of defending the place of reason, and, especially in stormy contexts, it must represent a reflective place capable of setting the enlightenment.

Keywords: Intellectuals. Human and Social Sciences. Pandemic.

Sumário:

1. Navegando na tempestade: incerteza, indeterminação e insegurança;
 2. Tempestade, crise e sobrecrise;
 3. Dois pontos de vista: entre ciências e filosofia;
 4. Filosofia, turbulência e esclarecimento: a parada pandêmica;
 5. A turbulência, os desrumos da civilização e o alarme filosófico;
 6. O ofício da palavra: a miséria do entendimento e o desperdício da palavra;
 7. Tempestade e farol: sinalizar na escuridão;
 8. O projeto da modernidade no espelho da história;
 9. O projeto da modernidade e a dignidade humana;
- Referências.

1. Navegando na tempestade: incerteza, indeterminação e insegurança

Os tempos de hoje são de grande incerteza. A sensação de incerteza, de indeterminação, de falta de rumos e de perda de horizonte social cria as condições para a disseminação da insegurança, da perda de sentido social, fatores que conduzem à condição dissociativa da vida social. Não por outro motivo, percebe-se que as sociedades contemporâneas já vinham se movendo – como identificava com precisão o diagnóstico do sociólogo Zygmunt Bauman – dentro do ritmo do *medo pandêmico*².

2 As oportunidades de ter medo estão entre as poucas coisas que não se encontram em falta nessa nossa época, altamen-

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo, e como decorrência das medidas de prevenção pelo isolamento social, uma série de efeitos que ainda terão de ser, futuramente, melhor diagnosticados. Trata-se de um evento de grande escala, de proporção mundial e com reflexos em diversas dimensões da vida social. Seja pela escala, seja pela proporção, seja pelos reflexos, a crise instaurada pela pandemia se assemelha muito mais a uma *tempestade*. E, em meio a uma *tempestade*, se navega sem rumos, com baixa visibilidade, sob a pressão dos elementos, perdendo-se as referências que costumam assegurar a boa navegação.

Nota-se que a crise e a urgência se tornaram parte da rotina da vida moderna, e se manifestam ora em torno da agenda sanitária, que é o caso da pandemia da Covid-19, ora em torno da agenda política, como o caso do *impeachment* de 2016, ora em torno da agenda econômica, como o caso da crise de 2008. Em qualquer destas hipóteses, não se trata do prenúncio da chegada do fim, como aliás aponta o filósofo italiano Giorgio Agamben, em *Riflessioni sulla peste* (Agamben, 2020)³. Nesse ponto, nota-se como os meios de comunicação, as redes sociais e as informações desconstruídas colaboram para a disseminação de versões escatológicas dos acontecimentos, quando as *interpretações* dadas aos acontecimentos do *mundo da vida*⁴ são reveladoras do destempero e da carência de sentido destes tempos.

2. Tempestade, crise e sobrecrise

Mas, a sociedade contemporânea é assaltada não apenas por uma *tempestade*, qual a provocada pela pandemia da Covid-19. Essa crise não se instala em qualquer ambiente, mas num ambiente profundamente marcado pelos ecos de crises anteriores. Tem-se vivido dentro de uma atmosfera de crises sucessivas, e, exatamente por isso, a sensação de afogamento parece tomar a todos. Quando se escapa a uma primeira onda, logo vem uma segunda onda, e, em seguida, uma terceira. E, assim por diante. Na condição de trapezistas, os indivíduos vivem de atitudes que equilibram situações cada vez mais difíceis, complexas, atormentadas e que demandam prontidão de reação. Por isso, deixou de ser incomum a percepção de que assegurar algo, na vida contemporânea, é uma atitude excessivamente precavida.

te carente em matéria de certeza, segurança e proteção. Os medos são muitos e variados” (BAUMAN, 2008, p. 31).

3 Ne è indizio, nel discorso martellante dei media, la terminologia presa in prestito dal vocabolario escatologico che, per descrivere il fenomeno, ricorre ossessivamente, soprattutto sulla stampa americana, alla parola «apocalisse» e evoca, spesso esplicitamente, la fine del mondo” (AGAMBEN, 2020).

4 “A filosofia, uma vez atrelada à premissa emancipatória do pensar crítico, assume um compromisso histórico com o seu tempo, não renunciando a pensar as ambiguidades do mundo da vida” (Bittar, Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas, 2013, p. 75).

Por isso, o contexto é o de uma esfera pública política esfarelada, dividida e fragmentada, marcada pela polarização política, pelo ódio ao discurso, pelas atitudes anti-sistema, pelo derretimento da força legitimatória das lendas partidárias, pela perda de credibilidade das instituições democráticas e pela dissolução das formas de ação associativas. Este contexto é o de um contexto de *desacreditação* da vida social. E, se a razão está situada na vida social, fica evidente que a razão sofre das mesmas consequências que afetam a perda de credibilidade de inúmeras outras instâncias sociais. Por isso, os discursos perdem grande parte de sua força persuasória, no espaço público.

De qualquer forma, no momento atual, já é possível identificar que a sociedade contemporânea não será mais idêntica à sua fase pré-pandemia. E isso porque toda crise traz consigo consequências de curto, médio e longo prazo, e a situação da pandemia não é uma *exceção*. Ora, a crise nos convoca, a *agir* e a *pensar*, a *re-agir* e a *re-pensar*. E isso porque, quando qualquer crise (moral, política, econômica, sanitária) se instala, criam-se as condições para que seja superada, do ponto de vista prático, e, também, para que sejam *re-pensadas* aquelas que foram as suas causas mais profundas, do ponto de vista reflexivo.

3. Dois pontos de vista: entre ciências e filosofia

Assim, a crise gerada pela pandemia da Covid-19 tem de ser abordada e compreendida, em múltiplas perspectivas. Em primeiro plano, trata-se de lidar com o cotidiano, com as adversidades que afetam diretamente a vida, e de dar soluções práticas que permitem que o fluxo da vida tenha continuidade. Mas, em segundo plano, trata-se de ir além da imediatidade, para buscar aquilo que pode estar subjacente à situação atual dos incômodos gerados no cotidiano de uma vida confinada, restrita e amedrontada.

Essa diferenciação entre as tarefas de primeiro plano e de segundo plano permite identificar com mais clareza os papéis que as ciências e a filosofia possuem diante da pandemia da Covid-19. É certo que, neste contexto, as *Ciências Naturais* reivindicam protagonismo e prioridade. E isso, tendo em vista as urgências geradas pela situação de crise, envolvendo a produção de insumos, a utilização de recursos emergenciais para a pesquisa científica da doença, no sentido de nos tornarmos capazes de reagir imediatamente aos desafios gerados pela pandemia, afetando a vida e a saúde de indivíduos e coletividades inteiras. Assim, a tarefa de decodificar o significado do novo coronavírus – no sentido de alcançar-lhe o tratamento – é uma tarefa que se espera das ciências, no campo da saúde e da medicina.

Das ciências esperam-se as soluções práticas de que a sociedade necessita. Isso garante que, no mundo moderno, as ciências têm um papel decisivo a desem-

penhar. Como afirma o filósofo alemão Jürgen Habermas, a noção de progresso científico funciona mesmo como um *motor da modernidade*,⁵ e sem a produção de conhecimentos das ciências, estaríamos desprovidos dos suportes de que necessitamos para lidarmos com o próprio desenvolvimento da modernidade.

É assim que o estatuto oficial das ciências está comprometido com a promoção do avanço dos conhecimentos, sempre do ponto de vista das especialidades, e, também, com a produção de resultados testados e comprovados. As ciências são, assim, garantidoras de tecnicidade, racionalidade e do caráter metódico dos conhecimentos modernos, de onde se extraem as aplicações que são estruturais para as transformações da sociedade moderna.⁶ De qualquer forma, será na modernidade que as ciências, instadas pela crescente divisão do trabalho, serão altamente divididas e fragmentadas, o que colabora para dividir, separar, diferenciar e desunificar a vida *intelectual*.

Mas, um papel de protagonismo e prioridade das *Ciências Naturais* – especialmente, no campo das pesquisas bioquímicas, epidemiológicas e genéticas – não significa que não haja nenhum papel a ser desempenhado pelas demais ciências. E isso, pois, em segundo plano, a tarefa de lidar com os efeitos sociais da pandemia – e que se instalam em diversos níveis da vida social – têm a ver com as incumbências das *Ciências Humanas e Sociais*, e, também, com as tarefas da *Filosofia*. Em especial, esta última registra outro papel, a saber, o de reunir os fragmentos oriundos das visões especializadas, retomando o sentido do comum, tornando possível uma visão ampla de mundo. E, uma visão ampla de mundo é aquela que faculta o exercício da crítica, pois não é a *versão de mundo* captada pelos especialistas.

4. Filosofia, turbulência e esclarecimento: a parada pandêmica

As crises geram turbulências, mas crises não calam a filosofia. Do ponto de vista histórico, o positivismo científico não calou a filosofia. O cientificismo não calou a filosofia. O totalitarismo não esmoreceu a filosofia. O consumismo não eclipsou a filosofia. A filosofia atravessa as tormentas do tempo, ao seu modo, não olvidando o seu compromisso fecundo com a *razão*. Por isso, da mesma forma, a pandemia não cala a filosofia, mas faz com que mobilize os

5 Na medida em que a ciência converteu-se na força produtiva mais importante, na medida em que seus subsistemas, a investigação e a educação, alcançam primazia funcional na orientação do desenvolvimento social, muitas coisas adquirem importância política direta” (HABERMAS, 1979, p. 20).

6 “As ciências modernas geram por isso um saber que, pela sua forma (não pela sua intenção subjectiva), é um saber tecnicamente utilizável, embora as oportunidades de aplicação, em geral, só tenham surgido posteriormente” (HABERMAS, 2001, p. 67).

seus repertórios para atender, por outras vias, à condição de pensar diante das turbulências da vida contemporânea.

Assim, a tarefa da filosofia é tornar, neste sentido, possível o lugar do *esclarecimento*, mesmo em tempos turbulentos, obscuros e de altos níveis de indeterminação. Sua tarefa moderna, de Kant a Habermas, está assinalada por este grifo, e o próprio imaginário da figura do intelectual, no cumprimento de sua função social, está impregnada pela aura das *Lumières*, como aliás constata Zygmunt Bauman⁷ e Norberto Bobbio⁸.

Então, o uso da oportunidade da *parada pandêmica* tem o potencial de tornar possível que a *parada filosófica* se projete para a reflexão acerca dos *desrumos* da sociedade moderna, visando a transformação das mentalidades, das práticas, dos *standards* sociais impensados, para que a ação social se torne mais racional. Se seguirmos de perto o que afirma o filósofo alemão Jürgen Habermas, a respeito do papel da filosofia, iremos verificar que se trata de oferecer passagem à razão, e promover a interpretação do mundo da vida.⁹ Essas parecem ser tarefas indeclináveis do pensar filosófico, que são apenas ainda mais requeridas em tempos turbulentos.¹⁰

5. A turbulência, os desrumos da civilização e o alarme filosófico

Se nos debruçarmos sobre o *tempo de hoje* – e se o tomarmos como *consciência do hoje* – passamos a notar a gravidade da tarefa do pensar. E a atitude do filósofo – ao constatar a acelerada corrida devastadora do meio ambiente, os elevados níveis de fome no mundo, as grandes levas de refugiados, as galopantes desigualdades socioeconômicas, e a multiplicação das intolerâncias – não pode ser outra, senão a de indicar nos *desrumos da civilização* atual o quanto esta foi desfigurada no *incivilizado*.¹¹ No ensaio *Un olfato vanguardista*

7 “Quando foi cunhada, nos primeiros anos do século XX, a palavra ‘intelectual’ era uma tentativa de recapturar e reafirmar a centralidade social e as preocupações globais que estiveram associadas à produção e disseminação do conhecimento durante o Iluminismo” (BAUMAN, 2010, p. 15).

8 “Já se disse repetidas vezes que o precedente mais convincente dos intelectuais de hoje são os philosophes do século XVIII” (BOBBIO, 1997, p. 120).

9 “Assim, a filosofia poderia actualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida” (HABERMAS, 1989, p. 33).

10 “A filosofia em Habermas aparecerá como intérprete do mundo da vida e guardiã da racionalidade” (BITTAR, 2013, p. 61).

11 “O que há de tão diferente na vivência da pandemia? A pandemia afeta o cotidiano, nos retira do lugar em que tudo está, e nos damos conta de que saímos da era do individualismo consumista e recaímos na era do ódio e da intolerância, para daí, sermos lançados em direção à era da pandemia (e seus efeitos), ou seja, à solidão, ao confinamento, ao bloqueio ao convívio e à troca, e isto sem que antes não tivéssemos nos arriscado, por várias vezes, nas fronteiras

para lo relevante, o filósofo alemão Jürgen Habermas afirma que a gravidade da tarefa da filosofia é cumprida, quando é capaz de acionar, ainda que de forma precoce, o alarme que anuncia o descarrilhamento da locomotiva.¹²

Em reflexões anteriores, a exemplo do contido em *O direito na pós-modernidade*¹³, já se pôde soar o alarme no tocante a questões do Direito e da Justiça, mesmo sabendo-se que o ensurdecimento contemporâneo seria capaz de abafar também o seu eco. As advertências sonoras das sirenes vêm sendo ignoradas pela *humanidade* de forma ostensiva, em atitudes que vão do negacionismo à incredulidade, do anti-cientificismo ao ceticismo racional. Estas atitudes são as mesmas diante das quais a jovem ativista Greta Tumberg parece se trombar.

O *alerta filosófico* não torna o filósofo portador de verdades, mas oportuniza uma abertura de visão, de instaurar um pluralismo de sentido, em que apenas parecem existir as verdades televisivas ou os juízos rasos das *fake news*. O *alerta filosófico* pode instaurar outro lugar de *palavra* – portador de sentido –, que, ele sim, contém a potência para o novo, de onde brota a renovação, a transformação, a diferença. E é isso que habilita a filosofia a desempenhar um papel decisivo – não determinativo e nem veritativo – de acenar para o que é relevante, para que se cumpram os ideais não-cumpridos no estoque de princípios e valores contidos, no caso do Brasil, em nossa ordem constitucional.

Isso significa, na prática, a capacidade de apontar *sentido à ação social*, de indicar a instalação da *patologia social*¹⁴, de tomar a atitude de inconformista diante das *violências do cotidiano*¹⁵, de criticar os *desvios de rumo* do projeto de vida social, de delimitar um lugar de sentinela no tocante à *preservação dos valores sociais*, de vocalizar *recuos democráticos* diante da expansão do poder e das formas de tornar rotineira a expansão da exceção às regras

da intolerância política, da polarização, da xenofobia, do aumento do número de refugiados, até, afinal, flertarmos com ameaças de retorno de mais uma guerra mundial” (BITTAR, 2020).

- 12 “Únicamente debería intervenir – si bien, entonces, como um sistema de alarma precoz, a tempo – cuando el acontecer cotidiano descarrila” (HABERMAS, 2009, p. 61).
- 13 Como não se poderá esperar ser possível deter o ritmo da aceleração produtivista, burocrática ou capitalista, mesmo do capitalismo de Estado chinês, e como o mero reformismo pontual não trará soluções, uma vez que as consequências já são evidentes, o século XXI será redimido pelas respostas e reações às violências impingidas à natureza. Carestia, fome, sede doenças, epidemias, mortandade generalizada, reproduções virais, catástrofes naturais, descontrole ambiental são experiências reflexas que estão previstas no itinerário do continuísmo ininterrupto do mundo do ter, desde a Revolução Industrial até os dias atuais” (BITTAR, 2009, p. 498-499).
- 14 “Tanto el concepto de ‘diagnóstico’ como el de ‘patología’ – ambos estrechamente ligados al interés cognitivo de la filosofía social – provienen del ámbito de la medicina” (HONNETH, 2009, p. 101).
- 15 O intelectual pode, para se livrar do racismo que lhe é próprio e contra o qual luta todo o tempo, exprimir essa luta e suas idéias num livro. Porém, o mais importante é denunciar sempre, por atos, os sofismas que querem justificar a condenação de um judeu porque é judeu, um pogrom, um massacre; em suma, trabalhar no nível do acontecimento para produzir acontecimentos concretos que combatam o pogrom ou o julgamento racista do Tribunal, mostrando a violência dos privilegiados em toda a sua nudez” (SARTRE, 1994, p. 37).

como forma de governo.¹⁶ E, por último, não se pode esquecer, a capacidade de fazer a crítica das injustiças – especialmente, em ambiente latino-americano, onde se manifestam de forma acentuadamente gritante¹⁷ –, no sentido da promoção da cidadania e da justiça social.

6. O ofício da palavra: a miséria do entendimento e o desperdício da palavra

Mas, agora, se podem glorificar as vantagens da tecnologia, e afirmar que – sobretudo, durante o período de confinamento social –, a tecnologia foi o apoio necessário para que as pessoas pudessem atravessar os muros do isolamento. Não se pode negar a importância do desenvolvimento tecnológico e nem diminuir o valor destas conquistas. Afirmar isso, no entanto, não é condição suficiente para fazer da vida tecnológica a única vida verdadeira, quando o artificial se converte em natural. Num contexto de profundas dissonâncias, de fartos apelos ao *Fake*, de perda de sentido nas tarefas sociais, de desrumos, em que pululam as formas irracionais e anticientíficas de justificação da ação social, a tarefa dos intelectuais não é outra senão a de reconvocação do lugar da razão.

A exemplo do mundo ensurdecido das redes sociais, onde cada um fala e não escuta, e onde cada *post* equivale a um *dictum*, por mais que se diga, *nada* ‘significa’. O mundo das redes sociais apenas consagra a galopante perda do sentido e do peso da palavra e, com isso, torna ainda mais ostensiva, a forma de manifestação da miséria do entendimento.¹⁸ À enormidade da circulação de formas de expressão não se segue, necessariamente, um aumento do nível do entendimento, pois acabamos por tropeçar no fenômeno do *desperdício da palavra*.

A atividade intelectual é, sobretudo, ligada aos ofícios da palavra. E isso porque a palavra instaura a dimensão do discurso, portador do sentido. A pauperização da palavra é o pior dos sintomas de decadência de uma época. Os tempos líquidos se tornaram, por assim dizer, fartos nas oportunidades de fala – pela dispersão de meios e técnicas de uso da palavra – e é desta fartura que nasce o *desperdício da palavra*. E, quando a palavra perde peso, sentido, profundidade e perspectiva, ela também perde a capacidade de produzir eco. Mas, o eco não é tudo para a palavra, ao menos não tanto quanto a *profundi-*

16 “Innanzitutto si manifesta ancora una volta la tendenza crescente a usare lo stato di eccezione come paradigma normale di governo” (Agamben, L’invenzione di una epidemia, in Quodlibet, 26/02/2020, Disponível em <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-pesti>. Acesso em 02/04/2020).

17 “Na América Latina foi sempre complicado separar a tarefa intelectual do comprometimento político e da missão de denunciar as situações injustas” (COSTA, 2004, p. 52).

18 “Maybe, only virtual reality will be considered safe, and moving freely in an open space will be reserved for the islands owned by the ultra-rich” (ŽIŽEK, 2020).

dade e a perspectiva.

Então, a função do(a) *intelectual* é, sobretudo, nos dias de hoje, a de fazer um uso significativo da palavra. Por isso, deve-se tomar em seu exercício uma atividade de responsabilidade ética com a alteridade. A palavra e o olfato para o relevante¹⁹ devem ser mobilizados para a melhoria das condições gerais de socialização, para o incremento da racionalidade, para o atendimento do interesse comum, e para a busca de um sentido social geral.²⁰ Essa dimensão da palavra é o mais grave compromisso que o(a) intelectual revela, ao se debruçar na atividade do pensamento, na atitude de entrega a um equilíbrio entre a defesa do que não-existe e a crítica do hegemônico.

7. Tempestade e farol: sinalizar na escuridão

A tempestade oculta o rumo, e, por isso, dificulta o trânsito. Então, o papel da filosofia, em tempos turbulentos, não é outro, senão o de servir de farol aos que navegam: *sinalizar*. E, *sinalizar* nada mais é do que oferecer um breve feixe de luz, num mar de intempéries. *Sinalizar* é apontar riscos e possíveis rumos.

E isso, a filosofia tem por tarefa e responsabilidade, na medida em que, desde a sua fundação entre os antigos gregos, vem possibilitando, na medida em que faz enxergar além das aparências, faz pensar além das cláusulas internas das especialidades, permite esticar os ideais até o limite do que uma época suporta, faz olhar para o passado para tê-lo como conjunto de riscos que não são necessários de serem repetidos.

O filósofo não pode **prometer** a calma, em meio à tempestade. A ruína do presente é sempre fruto do passado, e produto da ação de todos(as). Ou melhor, de *um passado*. Assim, a tempestade irá cessar, mas outras tormentas serão deflagradas, e, de novo, acoissarão os indivíduos.²¹ Por isso, o filósofo só pode *sinalizar*. E, para *sinalizar* na escuridão, o farol deve direcionar as embarcações a um rumo que lhes assegure aportar em segurança. E

19 “Lo cual exige una serie de virtudes, em absoluto heroicas: - una sensibilidad desconfiada ante los daños de la infraestructura normativa de la comunidad; - una angustiosa anticipación de peligros que amenazan el equipamiento mental de la forma de vida política comunitaria; - el sentido de lo que falta y podría ser distinto; - un poco de fantasía para proyectar alternativas; - y, un poco de coraje para la polarización, para la manifestación escandalosa, para el panfleto” (Habermas, 2009, p. 61).

20 A categoria era, por assim dizer, um convite aberto para tomar parte em certo tipo de prática de significação social global. E continua assim até hoje” (BAUMAN, 2010, p. 16).

21 Os próprios estudos epidemiológicos apontam neste sentido: “The successive economic crises that deplete huge population numbers, the acceleration of the devastation of the environment and the persistence of armed conflicts and areas with high levels of violence dramatically increase the risks of pandemics, including diseases that today seem easily preventable. Pandemics tend to definitively integrate the legal and political landscape at the national and global levels” (VENTURA; AITH; RACHED, 2020).

é assim que se pode apontar para o *rumo da humanização*²², ou seja, para o conjunto das práticas que foram tornadas laterais pelo predomínio da razão instrumental, no funcionamento do projeto concretizado da modernidade.²³

8. O projeto da modernidade no espelho da história

Os desvios do *projeto da modernidade* não nos fazem negar a modernidade (I), abandonar a modernidade (II), ou ainda, apoiar que a modernidade se descarrilhe (III), mas apontar rumos para que as condições vicejem em favor do reencontro do projeto da modernidade no espelho da história. E a história do século XX não nos faz ver senão o *abismo*, a *barbárie*, a *catástrofe* e a *guerra*. O que se percebe nas atitudes negacionistas, formadas em torno do projeto da modernidade, não colaboram e, por isso mesmo, são consideradas atitudes antimodernas. Porém, compreender os potenciais do *projeto da modernidade* não significa nada senão, considerar que a modernidade instaurou condições para a emergência da *cidadania*, da *democracia*, da *igualdade*, da *diversidade*, da *liberdade*, da *justiça* e da *solidariedade*.

Assim, se o projeto da modernidade abriu estas possibilidades, fincadas nestes valores, que possuem forte sentido republicano, reclamá-los em sua realização não é nada mais do que levar o projeto da modernidade em direção ao seu auto-encontro. E, aqui, o que se pode identificar é a versão emancipatória e republicana da modernidade, cujo potencial ainda pode ser fartamente desenvolvido, plenificado e realizado. Aquilo que ainda não é, ainda poderá sê-lo. E é nestes rumos, tomados como pilstras da modernidade, que devemos remar – consideradas as turbulências presentes e futuras do século XXI –, para uma correção mais profunda dos destinos da atual configuração do projeto da modernidade.

9. O projeto da modernidade e a dignidade humana

A luta pela preservação da *dignidade da pessoa humana* é determinante para uma definição de rumos. O projeto da modernidade não encontra nesta *expressão* – prenhe de sentido (social, histórico, político, cultural e

22 A humanização está, nesta medida, estritamente ligada à capacidade que a filosofia tem de farejar e detectar os desrumos a que se conduz a própria sociedade, como forma de constatar as anomalias que se instalam no tecido da existência, de tudo quanto contribui para aniquilar a própria condição humana” (BITTAR, 2013, p. 81).

23 No Capítulo 7, intitulado O intelectual na sociedade da informação: ensaio sobre subjetividade, conhecimento e comunicação, no livro Democracia, Justiça e Direitos Humanos, já se pôde afirmar, e aqui é interessante reiterar: “Os intelectuais que pensam as formas de emancipação social, no limite, correm atrás dos prejuízos deixados pelos rastros de predominância da razão instrumental na vida social” (BITTAR, 2011, p. 151).

humano) –, algo que serve apenas como um *lustro*, um *verniz superficial*, um equipamento *simbólico* lateral, um *conceito* abstrato, ou um *meta-princípio* legitimador da continuidade das coisas como estão. E isso porque aqui não se toma a *dignidade da pessoa humana* por seu valor ontológico, mas por seu valor histórico – o legado da universalização de um conceito ancestral de matiz filosófico-religioso no bojo do século XX, logo após a 2ª. Guerra Mundial, com a criação da ONU (1945) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) – algo de que não se pode abrir mão.

Neste sentido, para os tempos turbulentos do presente, a *dignidade da pessoa humana* é, ao mesmo tempo, um *teto regulatório* e uma *utopia realista*, se tomarmos a expressão de empréstimo ao pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas.²⁴ Mas, para efeitos da análise aqui empreendida, a *dignidade da pessoa humana* – e a constelação de valores que a circundam – representa um lugar de alta significação, e, neste sentido, um porto-seguro de que os navegantes necessitam, especialmente em tempos turbulentos. Dizer que se trata de um porto-seguro não significa dizer que a alcançaremos – em sua plenitude de sentido – nem tampouco dizer que ela oferece a serenidade de um *lugar-de-parada*, mas sim, significa acima de tudo que ela instaura um conjunto de possibilidades para que a *pessoa humana* seja *re-centrada* na vida social.

Daí, a expressão *dignidade da pessoa humana* ter a função de um sismógrafo do estado da democracia, do desenvolvimento moral, do progresso da humanização e da efetividade dos direitos humanos, na acertada leitura de Jürgen Habermas.²⁵ Com este sentido, a expressão apenas demonstra que dela podemos nos socorrer, como quem acorre a uma boia de salvação, não para nela se acostar em repouso, mas sim para iniciar um longo percurso de trabalhos. Ao encontra-la, apenas iniciamos uma nova trilha. Aí, então, a sociedade pós-pandemia terá tomado a consciência de que não se encontrava diante de meros queixumes dos intelectuais, mas de dizeres prenhes de sentido, sobretudo, direcionados ao que é de sentido social geral, prioritariamente dentro de uma agenda ligada à *efetividade dos direitos humanos*. Nesse sentido, a sociedade pós-pandemia²⁶ pode

24 A este respeito, vide Habermas Sobre a constituição da Europa: um ensaio, 2012, p. 39.

25 A dignidade humana é “[...] é um sismógrafo que mostra o que é constitutivo para uma ordem jurídica democrática – a saber, precisamente os direitos que os cidadãos de uma comunidade política devem se dar para poderem se respeitar reciprocamente como membros de uma associação voluntária de livres e iguais. Somente a garantia desses direitos humanos cria o status de cidadãos que, como sujeitos de direitos iguais, pretendem ser respeitados em sua dignidade humana.” (HABERMAS, 2012, p. 17).

26 Ainda, uma normalização do cotidiano deverá implicar o resgate da conexão simétrica da dignidade que há em todos nós. Uma persistência das desconfiças, e a sociedade pós-pandemia estará dividida entre os corpos doentes, os corpos suspeitos e os corpos sãos, participantes de estatutos jurídicos diferentes entre si” (BITTAR, 2020)

se voltar muito mais ao que é de *sentido social geral*, e, quando acordar para esta outra dimensão, verá que as tarefas ainda são imensas.²⁷

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz*. Tradução de Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, G. Riflessioni sulla peste, in Quodlibet, 27/03/2020, Disponível em: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-pesto>. Acesso em: 2 abr. 2020.

AGAMBEN, G. *Contagio*, in Quodlibet, 11/03/2020, Disponível em: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-pesto>. Acesso em: 2 abr. 2020.

AGAMBEN, G. L'invenzione di una epidemia, in Quodlibet, 26/02/2020, Disponível em: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-pesto>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BITTAR, Eduardo C. B. *O direito na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BITTAR, E. C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011.

27 “Norteador por esses princípios, o papel do intelectual é discutir, esclarecer e denunciar o que impede a plenitude da vida humana. Se vivemos num mundo injusto e desigual, desde as relações cotidianas até as de âmbito internacional, cabe a ele estar atento às iniciativas que desrespeitam os direitos humanos, das mais restritas – institucionais, comunitárias – às mais amplas – governamentais, nos seus diversos níveis” (COSTA, 2004, p. 36).

BITTAR, E. C. B. *Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas*. São Paulo: Quartier Latin, 2013.

BITTAR, E. C. B. Dignidade: verbete, in *Dicionário de Família* (LAGRASTA NETO, C.; SIMÃO, J. F.; BENETI, S. A. (coord.), vol. 1, São Paulo, GEN/Atlas, 2015, p. 276-280.

BITTAR, E. C. B. Coronavírus: uma pandemia para rever as patologias sociais do cotidiano, in *Jornal CONJUR*, 08/04/2020, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-abr-08/pandemia-rever-patologias-sociais-cotidiano>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BITTAR, E. C. B. Entrevista ao Portal UOL de Notícias (Adesão Social – COVID-19), aos jornalistas Marcelo Oliveira e Igor Mello, na reportagem *Sub-notificação, crise, polarização: razões para baixa adesão ao isolamento*, em 18/04/2020. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/18/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 1997.

BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins Costa, O papel dos intelectuais na América Latina. Caligrama: *Revista de Estudos Românicos*, Belo Horizonte, n. 9, dez., p. 29-56, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Entrevista. In: IÑIGO, Emilio Lledó. *A filosofia, hoje*. Tradução de Sônia Ramos, 1979, p. 8-23.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. Un olfato vanguardista para lo relevante. El papel del intelectual y la cuestión de Europa. In: *Ach! Europa* [Jürgen Habermas], Traducción de José L. L. de Lizaga et al., Madrid, Editorial Trotta, 2009, p. 55-63.

HABERMAS, J. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio*. Tradução de Denilson Luiz Werle; Luiz Repa; Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2012.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HÄBERLE, Peter. A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Dimensões da dignidade: ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional*, 2. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. p. 45-103.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luz Repa, São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, A. Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento. Traducido por Grabiél Calderón. Buenos Aires: Katz, 2007.

HONNETH, A. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Traducción de Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

RAMIRO, Caio Henrique Lopes; BUENO, Roberto. O vírus e a peste. In: [site] *Justificando*, 19/03/2020. Disponível em: <http://www.justificando.com/2020/03/19/virus-e-a-pestes/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. Tradução de Sergio Goes de Paula. São Paulo: Ática, 1994.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima; AITH, Fernando Mussa Abujamra; RACHED, Danielle Hanna. A emergência do novo coronavírus e a 'lei de quarentena' no Brasil. *Revista Direito & Praxis*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/49180>. Acesso em: 2 abr. 2020.

ŽIŽEK, Slavoj. Monitor and punish. Yes, please! *The Philosophical Salon*, Los Angeles Review of Books. [2020] Disponível em: <http://staging.lareviewofbooks.org/channels/the-philosophical-salon>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Os direitos humanos, a mercantilização da vida e a pandemia

- Human rights, the commodification of life and the pandemic

Castor M. M. Bartolomé Ruiz¹

Resumo: Os direitos humanos, enquanto discurso e prática, sempre estão em construção, desafiados pelos acontecimentos históricos de cada tempo. Nosso tempo vive sob o impacto de uma pandemia que tem provocado profundas mudanças no modo de vida e nas estratégias governamentais. Entre outras questões, a pandemia tem retirado a máscara dos principais argumentos do modelo neoliberal, particularmente em vários dos princípios que sustentavam sua filosofia do *homo economicus*. A redução da vida humana a mera variável econômica, substrato do neoliberalismo, mostrou na pandemia as reais consequências de uma tanatopolítica que prioriza a economia em detrimento da vida humana. A obstinada negação pregada pelo neoliberalismo do valor do público e da dimensão comunitária, tem mostrado sua intrínseca fragilidade durante a pandemia, pois só os países que mantiveram um sistema público de saúde consistente conseguiram enfrentar de modo coletivo e efetivo as graves sequelas da pandemia. Por último, a cultura do individualismo, tão insistentemente inoculada em nossas subjetividades pelo neoliberalismo, também ruiu perante a radical interdependência que a pandemia mostrou existir entre todos nossos atos individuais e suas consequências comunitárias. A pandemia evidenciou que todos somos responsáveis por todos e que meus atos individuais repercutem diretamente sobre os demais. Essa interdependência constitutiva do humano é o fio que mostra que os direitos individuais são o desdobramento das obrigações de nossa responsabilidade para com os outros.

1 Dr. Filosofia. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação Filosofia – UNISINOS. Coordenador Cátedra Unesco-Unisinos de Direitos Humanos e violência, governo e governança. Coordenador Grupo de Pesquisa CNPq *Ética, biopolítica e alteridade*. Cuide de si para melhor cuidar dos outros. castorbartolome@terra.com.br

Palavras-chave: Direitos Humanos. Neoliberalismo. *Homo economicus*. Pandemia. Alteridade

Abstract: Human rights, as a discourse and practice, are always under construction, challenged by the historical events of each time. Our time lives under the impact of a pandemic that has removed the mask of the main arguments of the neoliberal model, particularly in several of the principles that supported its philosophy of *homo economicus*. The reduction of human life to a mere economic variable, a substrate of neoliberalism, showed in the pandemic the real consequences of a thanatopolitics that prioritizes the economy at the expense of human life. The obstinate denial preached by neoliberals of the value of the public and the community dimension, has shown its intrinsic fragility during the pandemic, as only countries that maintained a consistent public health system were able to face the serious consequences of the pandemic collectively and effectively. Finally, the culture of individualism, so insistently inoculated into our subjectivities by neoliberalism, has also collapsed in the face of the radical interdependence that the pandemic has shown to exist between all our individual acts and their community consequences. The pandemic has shown that we are all responsible for everyone and that my individual actions have a direct impact on others. This constitutive interdependence of the human is the thread that shows that individual rights are the unfolding of the obligations of our responsibility to others.

Keywords: Human rights. Neoliberalism. *Homo economicus*. Pandemic. Alterity

Introdução

Os direitos humanos têm que se confrontar com seu presente. Não é um discurso acabado, a modo de receita médica ou de formulações jurídicas que só tem que se aplicar de forma abstrata. Muito pelo contrário, os direitos humanos é um discurso sempre em construção, a partir das interpelações de cada presente. Em qualquer conjuntura, a referência ética que interpela a construção do discurso dos direitos humanos é a alteridade humana. Todas as novas formulações dos direitos humanos que ao longo dos tempos vierem a surgir haverão de ter como critério ético e político as interpelações da alteridade da vida humana em especial e da vida do planeta como contexto compreensivo da própria vida humana.

Nosso presente confronta-se com uma experiência inédita na história

da humanidade, qual seja a de estarmos sendo atingidos por uma pandemia, a pandemia do coronavírus, a Covid19, que colocou toda a humanidade num estado de alerta geral, assim como desencadeou um conjunto de situações críticas sobre as quais temos que nos debruçar criticamente, para desvendar nosso presente e desenhar um futuro mais humano.

Esta pandemia do coronavírus está colocando a humanidade perante muitos desafios de grande envergadura. Talvez estejamos sendo testemunhas de uma grande crise civilizatória, que está fazendo tremer os alicerces estruturais e culturais construídos pelo capitalismo nos últimos quatro séculos. Há muitas décadas que, desde diversas perspectivas do pensamento crítico dos direitos humanos, vinham se levantando vozes que alertavam sobre a insustentabilidade a médio e longo prazo deste modelo civilizatório baseado na acumulação indefinida de riqueza em poucos oligopólios, no consumo ilimitado, na descartabilidade das coisas em grande escala e na predação *ad infinitum* do planeta terra. Este modelo impôs a cultura do *homo economicus* como uma espécie de nova religião naturalizada. A cultura do *homo economicus*, muito mais que um projeto econômico ou político, tornou-se um modo de subjetivação através do qual as atuais gerações globalizam a cultura da mercantilização da vida e a descartabilidade econômica de tudo que se toca.

A chegada da pandemia como um evento imprevisível despiu o discurso do *homo economicus* da densa roupagem midiática que o globalizou como se fosse uma verdade natural. A pandemia mostrou a crua nudez das falácias do discurso do *homo economicus*, que foram ensinadas e impostas como se fossem verdades naturais do modelo neoliberal de vida. Este evento pandêmico caiu como um raio sobre alguns princípios da estratégia biopolítica da gestão econômica da vida no planeta.

De outro lado, a imprevisibilidade do evento pandêmico abre uma nova temporalidade, quase messiânica na leitura benjaminiana, em que, de repente, todo que era sólido se desmancha no ar e irrompem novas oportunidades para pensar outras formas-de-vida. O novo, que sempre estar por vir, depende, inicialmente, da nossa capacidade de nos desfazer dos odres velhos que azedam a vida no planeta. Esta nova temporalidade interpela o discurso dos direitos humanos para apontar criticamente as injustiças que ficaram nuas neste tempo, e, concomitantemente, continuar a desenhar as grandes linhas civilizatórias que haverão de ser traçadas e percorridas num futuro próximo, sob pena de desembocarmos numa catástrofe civilizatória global de proporções imprevisíveis.

Dentre os vários princípios do *homo economicus* que a pandemia desconstruiu de modo vertiginoso podemos destacar: 1. A redução da vida a valor econômico; 2. A negação do público e do comum; 3. O indivíduo como

valor absoluto e a redução utilitarista da alteridade do outro à lógica do interesse próprio.

2. A redução da vida à economia.

O discurso do *homo economicus*, que embasa nosso modelo “civilizatório”, foi construído ao longo do último século dentro da matriz do liberalismo econômico tradicional, porém propondo algumas mudanças significativas dentro do mesmo. Pensadores muito importantes e influentes das atuais políticas econômicas do mundo como Milton Friedman², George Stigler³, Friedrich von Hayek⁴, Ludwig E. von Mises⁵, Gary Becker⁶, entre outros muitos, alguns deles prêmios Nobel de economia, construíram a filosofia do *homo economicus* como matriz cultural e distópica da doutrina econômica do chamado neoliberalismo. Estes pensadores tiveram e têm uma influência decisiva sobre a maioria dos modelos econômicos e políticos implementados no planeta desde, como mínimo, os anos 1970 até o presente. Muitos deles foram professores ou publicaram na universidade de Chicago, USA, onde se constituiu o principal foco irradiador deste pensamento do *homo economicus*. Não por acaso muitos dos ministros e gestores da economia em todo o mundo, incluindo muitos dos últimos ministros de economia do Brasil, como o atual, se formaram nessa universidade e importaram a filosofia do *homo economicus* como uma espécie de missão apostólica de salvação do mundo.

A filosofia do *homo economicus* propõe que todas as dimensões da vida humana podem e devem ser traduzidas em valor econômico. Para este modelo de subjetivação, tudo que fazemos na vida deve ser percebido como um investimento econômico para extrair rendimento. A vida humana é compreendida como um empreendimento econômico que deve rentabilizar cada

-
- 2 Dr. Filosofia. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação Filosofia – UNISINOS. Coordenador Cátedra Unesco-Unisinos de Direitos Humanos e violência, governo e governança. Coordenador Grupo de Pesquisa CNPq Ética, biopolítica e alteridade. Cuide de si para melhor cuidar dos outros. castorbartolome@terra.com.br Cf. FRIEDMAN, Milton Friedman. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro, Record, 1984.
 - 3 STIGLER, George. *The theory of price*. Londres: Macmillan Company, 1962.
 - 4 HAYEK, F. A. *The counter-revolution of science*. Nueva York: Free Press of Glencoe, 1955.
 - 5 MISES, Ludwig von. *Human action: a treatise on economics*. Alabama: The Ludwig von Mises Institute Auburn, 1998; Id. Algumas observações sobre praxeologia. *MISES: Revista interdisciplinar de Filosofia, Direito e Economia*, São Paulo (Instituto Ludwig von Mises), v. I, n. 1: jan.-jun. p. 21-26, 2013.
 - 6 Gary Becker (nascido em 1930): doutor em economia. (Universidade de Chicago, 1925), ensinou em Columbia até 1968 e volta a Chicago. Premio Nobel em 1992. BECKER, Gary. I. *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Nova York, National Bureau of Economic Research, 1964; Id. Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, Chicago, v. 70 (5), parte 2, outubro, p. 9-49, 1962.

uma de suas facetas, seja na educação, nos afetos, nas amizades, nas habilidades e todos os demais aspectos vitais. Todos eles devem ser entendidos como oportunidade de interesse, negócio ou possibilidade de obter renda. A lógica das relações humanas do *homo economicus* é o cálculo utilitarista dos rendimentos⁷. A vida vale tanto quanto os benefícios ou rendimentos que dela podemos obter. O ideal é nos tornarmos empresários de nós mesmos, fazendo da vida um empreendimento, uma empresa. O modelo de vida do *homo economicus* é o empresário de si, que gerencia cada circunstância de sua vida como uma oportunidade de negócio.

O *homo economicus* é um empresário, e empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo economicus* parceiro de troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo um produtor, sendo para si mesmo uma fonte de sua renda⁸.

O *homo economicus* aponta para a distopia final da mercantilização total da vida, tanto da vida humana quanto da vida do planeta. Para esta filosofia de vida, tudo é suscetível de ser tornar mercadoria e negócio, pois só na forma de mercadoria a vida será melhor gerida. Um dos aspectos mais grotescos da mercantilização da vida é proposto por esta filosofia do *homo economicus*, quando tenta reduzir toda a vida afetiva de uma pessoa a uma relação de negócios, em que o afeto que tenho por uma pessoa deve ser visto como investimento para obter retorno.

Uma das grandes contribuições recentes da análise econômica [dos neoliberais] foi aplicar integralmente ao setor doméstico a quadro analítico tradicionalmente reservado à firma e ao consumidor. [...] Trata-se de fazer do casal uma unidade de produção no mesmo título que a firma clássica. [...] De fato, o que é um casal, senão a compromisso contratual de duas partes para fornecer *inputs* específicos e compartilhar em determinadas proporções os benefícios do *output* dos casais? Que sentido tem a contrato de longo prazo estabelecido entre pessoas que vivem juntas na forma matrimonial? O que a justifica economicamente, o que a funda? Pais bem, esse contrato de longo prazo entre esposos possibilita evitar renegociar a cada instante e sem parar as inúmeros contratos que deveriam ser firmados para fazer a vida doméstica funcionar. Passe-me a sal, eu te passo a pimenta. Esse tipo de negociação fica resolvido, de certo modo, por um contrato de longo prazo que é o próprio contrato de casamento, que permite fazer o que as neoliberais chamam - bem, acho alias que não são somente eles que chamam assim - de economia dos

7 Um estudo minucioso sobre a figura do *Homo economicus* foi realizado por FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

8 FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 311.

custos de transação⁹.

Estes princípios utilitaristas do *homo economicus* estão por trás das posturas negacionistas da pandemia de um conjunto de presidentes e governantes. Afirmam que a pandemia não é tão grave quanto o dano econômico que ocasionaria, ao parar a produção e o comércio para se proteger do vírus. A rigor, a negação do perigo da pandemia para a vida das pessoas não é invocado por estes governantes com argumentos médicos ou epidemiológicos. O argumento principal para negar a letalidade da pandemia é que ela pode ter um custo econômico superior ao valor das vidas que se perderão, caso a atividade econômica pare¹⁰. A política negacionista destes governantes deriva da sua convicção, quase religiosa, dos princípios do *homo economicus* de que o valor da vida humana deve ser ponderado na equação de custos – benefícios. Segundo essa lógica, a morte de um elevado número de pessoas se justifica moralmente pelo maior benefício que obteremos ao manter a economia funcionando. A economia não pode parar! Esta máxima, repetida à exaustão em muitos países, espelha um dos princípios básicos do *homo economicus*: o valor da vida humana é relativo ao seu rendimento e utilidade econômica. A política negacionista da pandemia, que até o momento presente muitos governantes continuam a pregar, tem como pressuposto filosófico os princípios do *homo economicus* de que a vida humana tem um valor relativo ao custo econômico de sua manutenção. Caso a conservação de vidas humanas tenha um custo econômico superior à sua morte, o gestor deverá entender que o sacrifício dessas vidas é o mal menor necessário para que outros vivam com melhor qualidade de vida.

Estes são os pressupostos que legitimam a tanatopolítica do *homo economicus* como uma política eficiente de resultados. A biopolítica da gestão produtiva da vida, própria do neoliberalismo, tornou-se, de modo inescrupuloso, numa tanatopolítica legitimada pelo princípio dos resultados econômicos¹¹. A pandemia revelou as vergonhas mais imorais contidas no discurso do

9 *Idem, ibidem*. p. 336-337. Também cf. HENRI, Lepage. *Demain le capitalisme*, Librairie Generale Française, 1978, p. 346.

10 BELLINGHINI, Ruth Helena. *Novo coronavírus e a falácia dos negacionistas: 'Morreu, mas era idoso e tinha diabetes'*. In: *EcoDebate*, ISSN 2446-9394, 30/03/2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/03/30/novo-coronavirus-e-a-falacia-dos-negacionistas-morreu-mas-era-idoso-e-tinha-diabetes/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

11 Achile Mbembe utiliza o conceito de necropolítica como tanatopolítica “Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. MBEMBE, A. *Necropolítica*. 2016, p. 146. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 15 abr. 2020.

homo economicus, ao propor, muitos de seus pregadores, o sacrifício calculado de milhares de vidas humanas para que o produto interior bruto (PIB) não diminua. A pandemia mostrou como a filosofia do *homo economicus* coloca a vida humana a serviço da economia, ou seja, da lucratividade dos negócios e não ao contrário, legitimando, inclusive, a tanatopolítica como uma gestão eficiente de recursos escassos¹².

Concomitantemente, a pandemia, além de escancarar a hipocrisia moral contida nos argumentos do *homo economicus*, vem mostrando a inutilidade desses princípios economicistas perante o avanço inexorável da contaminação em grande escala e do crescimento geométrico das mortes em todos aqueles países e regiões que adotaram o negacionismo como princípio e a economia como fim em si mesma. Na prática, muitos desses governantes, como Boris Johnson, primeiro ministro da Inglaterra, tiveram que recuar de sua pregação, quando eles mesmos foram internados em estado grave pelo coronavírus.

3. A negação do público e do comum

A filosofia do *homo economicus* considera que a dimensão pública da vida humana, assim como suas formas comunitárias de organização, é uma invenção ideológica do socialismo. Elas seriam ineficientes na gestão e seriam um lastro econômico deficitário. Por fim, tanto a dimensão pública quanto o comum são considerados quase uma aberração antinatural da economia e das relações sociais¹³. A filosofia do *homo economicus* pensa que, por exemplo, a saúde, a educação, alimentação, etc., não podem ser considerados direitos humanos ou direitos fundamentais. Estes aspectos, como todos os demais da vida humana, devem entrar na lógica do mercado e serem administrados pela racionalidade do lucro, que permitirá uma melhor gestão, evitando o desperdício de dinheiro público. Na racionalidade do *homo economicus*, há que privatizar todas as formas comunitárias, assim como todo o que for público deve ser desmontado e reduzido na sua mínima expressão, deixando à iniciativa privada a gestão de tudo. O *homo economicus* tem uma fé cega na capacidade natural do indivíduo como empreendedor e na sua motivação do interesse próprio, com sua consequente aspiração a maximizar o lucro, como motores naturais para impulsionar e gerenciar com eficiência todas as esferas da vida pública e social. Nada deve impedir a expansão do interesse próprio inerente ao *homo economicus*. A verdadeira liberdade é a liberdade de negócios.

12 Combate Racismo Ambiental. “Um debate com Mbembe e a tese de necropolítica em tempos de pandemia” 19 de maio, 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/05/19/um-debate-com-mbembe-e-a-tese-de-necropolitica-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

13 HAYEK, Friedrich. *O caminho para a servidão*. Lisboa, Edições 70, 2009, p. 130

Certamente que a saúde é um desses âmbitos da vida humana que, para o *homo economicus*, deve estar exclusivamente regido pela lógica do interesse particular e entregue à iniciativa privada¹⁴. Segundo essa lógica, cada um deve cuidar de sua saúde como um investimento em si mesmo, e para tanto deve investir no plano de saúde. A saúde não é um direito, senão uma mercadoria. Por sua vez, a gestão da saúde deve ser uma lógica de mercado. Quem puder pagar, terá os benefícios e quem não pagar não tem porque ter direito àquilo que não é capaz de conseguir por si mesmo¹⁵.

A pandemia caiu como um raio sobre estes axiomas do *homo economicus*. A pandemia mostrou a ineficácia da iniciativa privada para enfrentar de forma global e em ampla escala um problema de saúde pública tão abrangente. Algumas minorias privilegiadas que têm seus bons planos de saúde sentem-se protegidas individualmente, enquanto pensam que o abandono daqueles que não podem pagar a saúde é uma consequência natural da livre concorrência, que não devemos impedir. Mas essa atitude egoísta também mostra a ignorância de quanto o individualismo é ineficaz perante a pandemia. Não é suficiente que alguns tenham plano de saúde, a pandemia atinge a todos enquanto todos não sejamos capazes de enfrenta-la de modo coletivo. Por ironia do destino ou destino da pandemia, em muitos lugares como o Brasil, o primeiro foco da pandemia se registrou entre as elites ricas, porque eles viajaram de avião aos países infectados, como China e Itália, tornando-se o alvo central da pandemia e o foco de sua irradiação.

A pandemia está mostrando que a única maneira de enfrentarmos problemas e desafios globais é de forma coletiva. Para tanto, só um bom serviço público de saúde pode conseguir frear em grande escala os efeitos da pandemia¹⁶. Por isso, resulta paradoxal ver como, de repente, muitos dos líderes mundiais do neoliberalismo se tornaram grandes defensores do sistema público de saúde, a começar pelo Brasil. Muitos governos neoliberais que pretendiam simplesmente esvaziar ou até acabar com o sistema público de saúde por considerá-lo uma aberração ideológica, estão sendo obrigados pela pandemia a reforçar o sistema público de saúde como a única e melhor alternativa possível para evitar

14 HAYEK, Friedrich. *Os fundamentos da liberdade*. Goiânia: Ed. Visão, 1983, p. 364.

15 FUMAGALLI, Andrea. *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madri: Traficantes de Sueños. 2010.

16 “Essa epidemia apagou para sempre a ilusão de que a economia capitalista possa prescindir do Estado. Não sabemos, no entanto, se essa lição será suficiente. A crise financeira de 2008 já havia deixado claro que o capitalismo financeiro era estruturalmente instável, mas depois de mais de dez anos não parece que tenham se tirado as devidas consequências. A pergunta que devemos nos fazer, porém, é a seguinte: de que Estado precisamos?” FUMAGALLI, Andrea, *Entrevista*. IHU, 20 de abril, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/598409-enfrentamento-da-pandemia-requer-um-estado-que-crie-condicoes-de-bem-estar-e-a-reapropriacao-coletiva-dos-bens-comuns-entrevista-especial-com-andrea-fumagalli>. Acesso em: 15 mai. 2020.

uma tragédia monumental de mortes em grande escala¹⁷.

Talvez um dos exemplos mais paradoxais impostos pela pandemia como lição moral e política seja o momento em que o primeiro ministro da Inglaterra, Boris Johnson, saiu recuperado do hospital público e agradeceu ao sistema público de saúde, que lhe salvou a vida, e elogiou a importância do sistema público de saúde nestes momentos. Talvez faltou complementar que várias das enfermeiras que lhe atenderam eram estrangeiras, já que ele que tem uma política para expulsão compulsória dos estrangeiros.

De repente, na pandemia, irrompeu imprevisivelmente a importância do público, do comum, como a única ou a melhor alternativa para enfrentarmos esta ameaça global. Concomitantemente, vemos como os principais apóstolos do *homo economicus* abandonam suas crenças dogmáticas neoliberais e adotam como única solução possível em tempos de pandemia o reforço do serviço público de saúde e as formas comunitárias de enfrentar a pandemia.

Mas a pandemia também mostrou as falácias de outros muitos dogmas econômicos da doutrina do *homo economicus* quando observamos que os líderes neoliberais do mundo optaram por injetar dinheiro público em quantidades gigantescas, como nunca antes na história da humanidade, para reforçar as empresas privadas. Ou seja, enquanto nos tempos de bonança econômica se prega a livre iniciativa para gerar lucro nos negócios privados, em tempos de crise esse princípio do mercado neoliberal é deixado de lado e se apela ao dinheiro público como a única solução capaz de socorrer o agora denominado tecido produtivo. Na época de pandemia, como nas outras grandes crises, se afirma que as empresas também são um patrimônio comunitário e cumprem uma função social que não se pode deixar morrer. De repente, em época de pandemia, como em outras grandes crises, se abandona a doutrina do liberalismo econômico e se apela para o socorro público como única solução.

De igual forma, os governos neoliberais, totalmente contrários às políticas sociais por considerá-las a negação dos princípios fundadores da livre iniciativa do *homo economicus*, em tempos de pandemia decidiram, inclusive, implementar uma espécie de “renda universal mínima” para todos os que não conseguem sequer ter o mínimo para se sustentar nos tempos de pandemia. A renda mínima universal é uma das reivindicações mais importantes das últimas décadas, proposta pelos movimentos sociais como alternativa solidária contra a exclusão social. Até agora era considerada uma iniciativa de caráter socialista e inaceitável para os princípios neoliberais. Mais uma vez, a pandemia não só está despindo o *homo economicus* de suas roupagens falaciosas,

17 Entre os economistas que defendem uma economia sustentável, seguindo os princípios das necessidades coletivas e não do consumo infinito, cf. GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. *The entropy law and the economic process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

senão que está mostrando a viabilidade de alternativas políticas de caráter solidário, quando há vontade política¹⁸.

4. O indivíduo como valor absoluto e a redução utilitarista da alteridade

Um terceiro aspecto que a pandemia está evidenciando ser falacioso é o axioma do *homo economicus* de que o indivíduo tem um valor absoluto, sendo a relação com o outro um desdobramento utilitário do interesse individual. Este princípio antropológico do *homo economicus* tem solidificado a cultura do individualismo como sendo o modo natural de existirmos no atual momento. O individualismo do *homo economicus* prega que a natureza individual está essencialmente eivada pelo impulso do interesse próprio que inevitavelmente nos lançaria a entender o outro como um apêndice útil para minha sobrevivência. O modo de subjetivação individualista tem penetrado capilarmente em quase todas as dimensões da vida humana de nossas sociedades contemporâneas, ao extremo de considerarmos absolutamente natural esta visão do 'in-divíduo' como sendo o indivisível de nós mesmos. Percebemo-nos, antes de tudo, como indivíduos, e os outros são satélites mais ou menos necessários para meu eu. Esta cultura individualista penetrou capilarmente no âmago da alma contemporânea, incapacitando-nos para entender que seja possível uma outra forma de subjetivação que não o individualismo.

O individualismo pregado pelo modelo do *homo economicus* sustenta que cada indivíduo deve ter a capacidade de solucionar individualmente seus problemas. "O *homo economicus* é aquele que obedece ao seu interesse"¹⁹. É a capacidade individual que possibilita a ascensão social. O outro é sempre uma oportunidade para o interesse individual. Desta forma, o outro é alguém de quem posso tirar proveito, ou alguém com que posso me beneficiar. Em qualquer caso, na relação como o outro há sempre uma dimensão de cálculo utilitarista. Em última instância, o indivíduo é o único responsável de si mesmo e por tudo que ele conseguir ser. De igual modo, a sociedade é o resultado das decisões individuais. A maximização do progresso econômico e social se consegue, por sua vez, através do equilíbrio natural dos egoísmos individuais²⁰.

18 FUMAGALLI, Andrea. *Economia política do Comum*. Exploração e subsunção no capitalismo biocognitivo. Roma: Derive Approdi, dezembro de 2017. Entre os economistas que defendem a viabilidade da renda mínima universal destaca-se Joseph Stiglitz, prêmio Nobel de economia em 2001. STIGLITZ, Joseph E. A neoclassical analysis of the economics of natural resources. In: SMITH, Vincent Kerry. Scarcity and growth reconsidered. John Hopkins University Press, 1979, p. 36-66.

19 FOUCAULT, Michel. *Op. cit.*, p. 369.

20 "O que é adquirido por um tem de ser tirado do outro; só é possível enriquecer a custa dos outros. Em outras pala-

A falácia individualista de nossa cultura há tempo que foi mostrada pelos pensadores da alteridade, uma vez que o indivíduo que nós pensamos ser nada mais é que o resultado da complexa rede de relações que mantivemos ao longo de nossa existência com os outros. Não existe um 'in-divíduo' indivisível! Somos o resultado das interações com os outros. Constituímo-nos através de um processo de subjetivação em que os outros são condição necessária para nossa subjetividade. O processo de subjetivação do eu humano só é possível pela relação com os outros. O outro não é um apêndice do eu, como pensa o individualismo. O outro me constitui no modo como eu sou. O outro é condição necessária para ser o que eu sou, permanecendo em mim como parte de mim mesmo no modo como eu sou. Dentro de cada um de nós coexistem parte do pai, a mãe, irmãos, amigos, professores, convivências, relações que tivemos ou não ao longo de nossa existência. Nosso eu é mais um caleidoscópio resultado das relações com os outros, que se costura de modo complexo ao longo dos processos de subjetivação.

A pandemia também desconstruiu muitas das falácias do individualismo do *homo economicus*. A pandemia está nos indicando que somos absolutamente interdependentes uns dos outros. A atitude individual tem uma imediata repercussão nos outros. Nestes tempos de pandemia vivemos a mais capilar interdependência em escala planetária que jamais se experimentou na história da humanidade. Poderíamos dizer que a pandemia nos mostrou que a fraternidade é muito mais que um ideal ético, é uma dimensão antropológica através da qual estamos inexoravelmente interligados uns com os outros.

Essa interdependência tem muitas faces. A primeira mostra que são estéreis as atitudes individualistas como solução egocêntrica para um problema global de grandes dimensões. Ninguém consegue solucionar o problema da pandemia para si mesmo nem por si mesmo. Só é possível enfrentarmos a pandemia de forma coletiva, com atitudes coletivas e de modo comunitário. A dimensão comunitária é essencial para conseguirmos enfrentar problemas globais de grande magnitude como a atual pandemia. O individualismo fica desmascarado pela pandemia como uma falácia cultural estéril.

Um segundo aspecto da radical interdependência que temos uns dos outros aparece nas consequências imediatas e em grande escala dos meus atos pessoais. Um acontecimento ocorrido numa remota região central da China, em poucos meses, colocou o planeta inteiro numa crise sem precedentes. De igual forma, a minha atitude pessoal em relação à pandemia não me afeta só a mim, pois o que eu fizer pode ou não contribuir para contaminar

vas, para os mercantilistas – e esse, a meu ver, um ponto importante –, o jogo econômico é um jogo de resultado nulo. E é um jogo de resultado nulo simplesmente por causa da concepção e da prática, por sinal monetarista do mercantilismo.” FOUCAULT, Michel. *Op. cit.*, p. 73

a muitos outros e talvez levá-los à morte. A pandemia espelha nossa interdependência radical de seres humanos, cuja existência, nestas circunstâncias, depende muito da atitude que outros tomem sobre si mesmos.

A máxima da pandemia *cuide de si para melhor cuidar dos outros*, é a inversão do dogma do *homo economicus*: cuide de si aproveitando-se dos outros. Na pandemia ninguém pode pensar em tirar vantagem própria só cuidando de si, pois cada um de nós depende muito do comportamento dos outros. A pandemia evidenciou o princípio da responsabilidade coletiva que todos temos em relação aos demais.

A pandemia está colocando em crise nosso modelo civilizatório. Por isso, talvez seja uma das raras oportunidades que a humanidade recebeu para pensarmos a necessidade de modificar estrutural e culturalmente o atual modelo de capitalismo predador e egocêntrico. Todo aponta que se não formos capazes de modificar em curto prazo este modelo insustentável de utilitarismo tanatopolítico da vida, estão por vir novas e grandes crises, esta vez de caráter ecológico, que talvez nem consigamos dar uma resposta tão eficiente. Estamos perante um tempo único, um tempo oportuno, para implementar transformações radicais na nossa forma-de-vida. É um tempo de reciclar os odres velhos que negam o valor da vida e pensar responsabilidade coletiva de novas formas-de-vida.

5. Conclusão

Historicamente, o discurso dos direitos humanos tem sido um espaço político de enfrentamento à mercantilização da vida, evitando ser reduzida a mero valor econômico. Temos que destacar as vitórias políticas que representam os diversos tratados de direitos humanos assinados pelos Estados, em que a vida humana e tudo o que condiz para sua preservação e dignidade torna-se critério ético-jurídico fundamental que não pode ser instrumentalizado. Assim, ao menos desde uma perspectiva forma os tratados de direitos humanos como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos da ONU (PIDCP)²¹ e o Pactos de San José de Costa Rica (CADH)²² recolhem a obrigação pública dos Estados em garantir a vida como direito fundamental e todo o que a essa obrigação for necessário para defendê-la.

A experiência histórica é que embora seja importante a formulação

21 Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos da ONU, ratificado pelo Brasil e internalizado pelo Decreto nº 592/1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso 14 de junho de 2020

22 Convenção Americana de Direitos Humanos da OEA, ratificada pelo Brasil e internalizada pelo Decreto 678/92. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 14 jun. 2020

jurídica dos direitos humanos, ela não é suficiente para que sejam implementados, principalmente os direitos sociais fundamentais que atingem a dignidade da vida humana. O discurso neoliberal tem minado o valor da vida humana como princípio reitor da política e da economia, inclusive conseguindo inverter seu sentido através da lógica biopolítica que torna a vida humana um insumo produtivo ou descartável. Enquanto se mantém a vigência jurídica dos pactos dos direitos fundamentais, estes são esvaziados de sentido tornando-os uma vigência sem significado.

A pandemia está desmascarando as falácias dos principais argumentos legitimadores do discurso do *homo economicus*, que contribuíam para legitimar socialmente o esvaziamento dos direitos em prol de uma eficácia econômica necessária. O embate discursivo continua aberto. Governos ultraliberais, como o de Donald Trump (EUA) e de Bolsonaro (Brasil) estão investindo na estratégia de esvaziar algumas instituições internacionais que durante décadas foram garantidoras formais das principais reivindicações dos direitos humanos. Por sua vez, a pandemia está mostrando a fragilidade e inumanidade das estratégias destes governos na defesa da vida humana, uma vez que o índice de mortes, por salvar a economia, é quase catastrófico. O futuro está aberto, a disputa de sentido pelo valor político da vida humana continua a ser um campo conflagrado entre quem a defende como valor fundamental e quem a concebe como insumo produtivo. Este é o horizonte de nosso presente que questiona a prática dos direitos humanos.

Dignidade: condição humana compartilhada

- Dignity: shared human condition

Helena Esser dos Reis¹

.....
Quanto vale o homem?

*Menos, mais que o peso?
Hoje mais que ontem?
Vale menos, velho?*

*Vale menos, morto?
Menos um que outro,
se o valor do homem*

é medida de homem?
.....

Carlos Drummond de Andrade
Especulações em torno da palavra homem

Resumo: O presente artigo visa discutir avanços e recuos no processo histórico de construção da ideia de dignidade humana, a fim de contribuir com o dossiê “Ciência e política: diálogos sobre a dignidade humana em tempo de pandemia”. Nossa abordagem será filosófica e partirá da concepção de dignidade humana como valor da pessoa. Com base no pensamento jusnaturalista moderno, investigaremos o indivíduo livre e igual do estado de natureza buscando compreender a tensão entre singularidade e individualismo que, embora presente nesta na concepção de indivíduo, aprofunda-se no séc. XIX. Discutiremos, então, a relação com o outro (indivíduo e comunidade) a fim de evidenciar que a aniquilação de vínculos comuns tende a conduzir as pessoas a condições sociais e políticas de subordinação e opressão. O problema que se põe, então, a ser investigado é o re-

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professora Titular na Universidade Federal de Goiás. Bolsista Produtividade CNPq. helenaesser@ufg.br.

estabelecimento dos vínculos. Rousseau e Tocqueville encontram na empatia em vista do sofrimento da outra pessoa o caminho contrapõem-se à corrosão dos vínculos. O respeito à dignidade humana como uma condição compartilhada emerge junto com a solidariedade.

Palavras-chave: Indivíduo. Singularidade. Individualismo. Solidariedade. Dignidade humana.

Abstract: This article aims to discuss the advances and retreats in the historical process of building the idea of human dignity, in order to contribute with the dossier "Science and politics: dialogues on human dignity in pandemic times". We will use a philosophical approach that starts in the idea of human dignity as one's value. Based on the modern jusnaturalism thinking, we will investigate the state of nature of the free and equal individual, pursuing to understand the tension between singularity and individualism that, although is present in the idea of the individual, deepens in the 19th century. Then, we will discuss the relationship with the other (individual and community) in order to show that the annihilation of common attachments tends to drive people to social and political conditions of subordination and oppression. So, the problem that is being investigated is the reestablishment of attachments. Rousseau and Tocqueville find in the empathy towards the suffering of the other the path, opposing to the extinction of the attachments. The respect to human dignity as a shared condition emerges together with solidarity.

Keywords: Individual. Singularity. Individualism. Solidarity. Human dignity.

A pergunta de Drummond nos leva para o centro de um grave problema filosófico: o valor da pessoa humana. Menos do que investigar o desenvolvimento deste problema na história da filosofia, interessa-me aqui toma-lo já na sua forma elaborada na modernidade para discutir suas repercussões e buscar contribuir com o diálogo sobre a dignidade humana neste tempo de pandemia.

Até a aurora da modernidade a noção de dignidade vinculava-se a uma distinção especial de alguns em relação aos demais. Tal distinção era atribuída a um mérito especial e transparecia nas altas posições e cargos que lhe eram destinados, em vista dos quais recebiam honras e deferências². Em-

2 Uma explicação acessível e clara pode ser encontrada em COMPARATO, 2006, p. 478-483.

bora algo este sentido ainda subsista no mundo contemporâneo³, os autores do jusnaturalismo moderno – compreendendo cada pessoa como um indivíduo racional e livre – romperam a cadeia hierárquica⁴ que as prendia a uma posição social e política pré-estabelecida, por meio da qual a dignidade era atribuída a algumas e não a outras.

Para romper com essa cadeia social e política, os jusnaturalistas modernos argumentaram que a natureza não fez ninguém dependente de outrem, nem subordinou quem quer que seja. *Naturalmente*, em um hipotético estado originário da humanidade, todas as pessoas se encontram em um estado de *perfeita* liberdade e de igualdade. Decorre, desta condição natural, o direito de preservar sua própria natureza, ou seja: sua vida em condições de liberdade e igualdade com os demais⁵. Essa nova concepção possibilitou que todas as pessoas – diferentes umas das outras em muitos aspectos – pudessem ser consideradas ao mesmo tempo indivíduos singulares (incomparáveis, insubstituíveis) e iguais entre si (sem subordinação); e estendeu a todos os seres humanos a possibilidade de requerer dos demais o respeito à sua própria pessoa, à sua liberdade (independência) e aos seus direitos inerentes ou naturais. Enraíza-se aqui uma nova e abrangente concepção de dignidade da pessoa humana, que já não mais supõe distinções, mas igualdade. Todos os seres humanos, iguais por natureza⁶, tornam-se merecedores de respeito⁷.

Assim, a dignidade adquire uma dimensão ontológica, torna-se inerente ao ser humano. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (1980) ressalta essa dimensão da dignidade da pessoa na medida em que a compreende como “fim em si mesma” ou com “valor absoluto” (p. 134). Este valor irretorquível de cada pessoa impede qualquer relação de equivalência sendo, portanto, impossível intercambiar uma por outra: “quando uma coisa tem preço, pode-se por em vez dela qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, portanto não permite

3 Ainda hoje admite-se dizer que pessoas exercendo altos cargos (civis, políticos, militares, eclesiásticos) recebem uma dignidade especial, a qual transparece em certos privilégios e protocolos decorrentes da função.

4 As sociedades aristocráticas caracterizavam-se tanto pela desigualdade entre nobres e plebeus, quanto por uma longa cadeia de relações sociais e políticas hierárquicas que os ligava permanentemente. Uns na condição de senhor, outros na de servos. “Nas sociedades aristocráticas, a classe que dirige a opinião e conduz os negócios, situada de maneira permanente e hereditária acima da multidão, [...]” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 347)

5 Veja, por exemplo, Locke. Segundo Tratado sobre o Governo. Cap. 2; Hobbes. Leviatã, Cap. 13 e 14.

6 A noção de igualdade natural dos jusnaturalistas não significa igualdade absoluta entre as pessoas, mas que ninguém está naturalmente subordinado a outrem: “criaturas da mesma espécie e da mesma ordem, nascidas promiscuamente, a todas as mesmas vantagens da natureza e ao uso das mesmas faculdades, terão também de ser iguais umas às outras sem subordinação ou sujeição” (LOCKE, 1978, p. 35)

7 Locke deriva da igualdade o dever de justiça e caridade; Hobbes deriva o temor de uns aos outros, que também pode ser entendido como uma forma avessa do respeito ao outro.

equivalente, então ela tem dignidade” (p. 140). A ausência de um equivalente intercambiável tem como consequência direta o respeito. É por reconhecer a dignidade inerente a cada pessoa que se deve agir com respeito em relação a si mesmo e a cada um dos demais.

Sem usar a linguagem da dignidade, mas a da natureza humana, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 “reconhece e declara” a liberdade e a igualdade de direitos entre as pessoas visando, com este ato, “lembrar a todos os seus direitos e deveres” tanto nas relações com as outras pessoas como em relação às instituições do Estado. A nova concepção de humanidade a ser reconhecida e preservada estabelece, como finalidade da ordem jurídico-estatal, segundo os jusnaturalistas, a preservação dos direitos naturais dos indivíduos⁸.

*Como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome?*

Supondo, então, a inexistência de vínculos ou de hierarquias permanentes entre as pessoas, os jusnaturalistas as tornam todas independentes uma das outras e iguais entre si. Essa igualdade inerente diz respeito às “faculdades do corpo e do espírito”. Segundo Hobbes (1979), a natureza encarregou-se de produzir a igualdade de tal sorte que,

embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isso em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele. (p. 74)

Desta igualdade Hobbes deriva, em primeiro lugar, a capacidade e a esperança de cada um atingir seus próprios fins e, em segundo lugar a desconfiança de uns em relação aos outros na medida em que consideram que os fins (uma casa, comida, trabalho, conforto,...) assemelham-se e o universo de possibilidades é limitado. A garantia do direito natural à vida é frequentemente ameaçada pela presença e pela cobiça do outro. É assim que o temor de uma vida miserável e insegura leva as pessoas, por um cálculo de vantagens, a pactuar entre si dando origem a um Estado Civil, cuja função é criar leis, procedimentos, juízes, polícia que garantam a segurança comum protegendo uns em relação aos outros (bem como em relação aos estrangeiros) e assegu-

8 Segundo Locke: “[...] não é sem razão que [o indivíduo] procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos ou pretendem unir-se, para mutua conservação da vida, da liberdade e dos bens, a que chamo de ‘propriedade’”. (1978, p. 82)

rando a cada um o gozo do seu direito natural à vida.

Locke (1978), afirmando o valor individual e os direitos inerentes a estes indivíduos, imagina que o Estado Civil tenha origem em um pacto realizado entre indivíduos em vista da “mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens” (p. 82). Embora o pacto dê origem a uma comunidade, que detêm o poder legislativo, Locke afirma que o exercício do direito político de legislar pode ser delegado possibilitando, deste modo, que os indivíduos, agora tornados cidadãos, obtenham a proteção civil aos seus direitos sem, contudo, precisarem se ocupar das decisões e ações políticas.

Os direitos naturais, ao serem considerados inerentes à natureza humana e, portanto, irrevogáveis para cada indivíduo, adquirem o sentido de proteção das pessoas umas em relação às outras e contra os poderes do Estado. Neste sentido, Locke chega a admitir o direito de rebelião ou de resistência contra o governo que viole os direitos naturais dos indivíduos. Mesmo Hobbes, embora não imponha obrigações ao soberano, admite, pelo menos, que há limites à obediência dos súditos. No capítulo XXI do *Leviatã*⁹, ao tratar da liberdade, Hobbes ressalta que há uma “verdadeira liberdade dos súditos”, a qual diz respeito àquelas coisas que “embora ordenadas pelo soberano, não obstante eles [os súditos] podem sem injustiça recusar-se a fazer” (p. 132).

Concepções semelhantes às de Hobbes e Locke são formuladas ao longo dos séculos XVII e XVIII ressaltando o valor inerente de indivíduo e, ao mesmo tempo a primazia do indivíduo em relação à comunidade. A potência destas ideias aparece nas grandes transformações culturais, econômicas, sociais, civis e políticas que marcam a passagem das sociedades aristocráticas fundamentadas na desigualdade social e na opressão política, que prevalecia até então em toda Europa, para as sociedades democráticas baseadas na igualdade de condições e na soberania do povo.

Rousseau (1978), contrariamente a Hobbes e Locke, opõe-se a este fechamento do indivíduo sobre si mesmo; não abre mão do exercício do poder legislativo pelo corpo do povo: “só àqueles que se associam cabe regulamentar as condições da sociedade” (p. 55). É claro que tal exigência traz problemas práticos facilmente perceptíveis, entretanto ressalta um forte vínculo entre o indivíduo e a comunidade que resguarda o compromisso fundamental de cada cidadão com os demais e com a comunidade política. Entretanto, já no final do séc. XVIII, os liberais doutrinários franceses acusaram Rousseau de aniquilar a vontade individual, de submeter o indivíduo ao todo. Benjamin Constant (1985), quase se desculpando “deste gênio sublime que era anima-

9 Veja também, em HOBBS, *Do cidadão* (São Paulo, Martins Fontes, 1992). Parte II, cap. 6, parágrafo 13: Que o poder que seus cidadãos lhe concederam é absoluto, e qual medida de obediência eles lhe devem.

do pelo mais puro amor à liberdade”, afirma que, por meio do exercício do poder legislativo diretamente pelo corpo do povo, Rousseau “forneceu desastrosos pretextos a mais de um tipo de tirania” (p. 16). Para estes *doutrinários*, a delegação das atribuições políticas dos cidadãos a representantes é também uma forma de preservar a liberdade ou “o exercício pacífico da independência privada” (p. 14). Segundo Constant, a “liberdade dos modernos” se caracteriza fundamentalmente pela afirmação do indivíduo frente ao todo social por meio da proteção legal aos seus direitos civis. Contudo, semelhante afirmação individual carrega consigo a tendência a separar o indivíduo da comunidade e abre caminho para o individualismo.

*Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?*

Ao arrancar o indivíduo da comunidade para sustentar uma concepção de igual valor ou igual dignidade de todas as pessoas, o jusnaturalismo moderno cria um novo problema: nesta nova sociedade de indivíduos iguais entre si, à revelia de suas particularidades, nada os une. A fantasia do estado de natureza, no qual as pessoas vivem isoladamente, retira delas a responsabilidade para com o outro, para com o cuidado necessário à sobrevivência de cada um e da espécie. ¹⁰O pacto de associação de cada um com cada um transporta para dentro da comunidade política a mesma fantasia, a coletividade não passa de um conjunto de indivíduos justapostos, uma multidão ou aglomeração¹¹.

O indivíduo, agora tornado cidadão, não é sensível a pautas comuns, permanece, no âmbito político, voltado aos seus próprios interesses particulares. De acordo com Tocqueville (1977), nesta sociedade de pessoas consideradas iguais entre si, mas desvinculadas umas das outras, os indivíduos já não se lembram de

10 A ficção do “estado de natureza” supõe que as pessoas possam viver isoladamente, de modo que mesmo as famílias não perduram. Rousseau expressa esta ideia com grande clareza: “nesse estado primitivo, não tendo nem casas, nem cabanas, nem propriedades de qualquer espécie, cada um se abrigava em qualquer lugar e, frequentemente por uma única noite, os machos e as fêmeas uniam-se fortuitamente segundo o acaso, a ocasião e o desejo [...] e separavam-se com a mesma facilidade. A mãe a princípio aleitava seus filhos devido à própria necessidade; depois, tendo o hábito lhos tornado caros, alimentava-os por causa da necessidade deles. Os filhos, assim que tinham forças para buscar o pasto, não tardavam a abandonar a própria mãe e, como quase não havia outro meio de encontrarem-se senão o de não perderem-se de vista, logo encontravam-se em situação de nem sequer se reconhecerem uns aos outros.” (ROUSSEAU. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores. p. 247.)

11 Em oposição a esta concepção, Rousseau afirma, no *Contrato Social*, haver muita diferença entre “subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considero-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma agregação, mas não de uma associação, nela não existe nem bem público, nem corpo político” (ROUSSEAU, 1987, p. 30).

seus antepassados, nem se projetam em seus descendentes; sentem-se descomprometidos uns com os outros, indiferentes, quase estranhos entre si. Imaginam que tudo o que cada um é e tudo o que cada um tem, não devem a ninguém, senão a si próprio. Semelhante situação social propicia que cada um faça uma imagem muito grande e positiva de si mesmo, ao mesmo tempo em que relega para segundo plano a imagem do outro. Imaginando que “seu destino inteiro está entre as suas mãos” (p. 387), acredita bastar-se a si mesmo. É nesta situação que surge um novo sentimento, o qual Tocqueville nomeia como individualismo. Este, diferente do egoísmo (um instinto cego do indivíduo), é descrito como ausência de virtudes públicas, uma *doença* do espírito público¹², posto que é um sentimento refletido e pacífico que procede, não de um sentimento depravado, mas da ilusão de cada um bastar-se a si mesmo.

A existência emsimesmada destes indivíduos os afasta uns dos outros. Para Tocqueville (1977) esta vida vivida privadamente avilta as pessoas, rouba delas a capacidade de desenvolverem-se como seres humanos: “os sentimentos e as ideias não se renovam, o coração não cresce e o espírito não se desenvolve senão pela ação recíproca dos homens uns com os outros” (p. 393).

A reunião destes indivíduos já não forma uma comunidade, mas apenas uma *multidão*¹³; cada qual voltado sobre si mesmo e saciado por “pequenos e vulgares prazeres” torna-se um estranho em sua comunidade: “[...] seus filhos, seus amigos, constituem para ele toda a espécie humana; quanto ao restante de seus concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê; toca-os e não os sente, existe apenas em si e para si mesmo [...]” (p. 531)

Estranhos uns aos outros, os indivíduos já não percebem qualquer relação entre os seus próprios interesses e os interesses coletivos; desejam a proteção do Estado para o gozo tranquilo de seu bem-estar, mas negam-se a compartilhar a responsabilidade sobre o que diz respeito à coletividade como um todo. A indiferença política faz com que, voluntariamente, deixem escapar seus direitos políticos tornando-se, deste modo, “um rebanho de animais tímidos e industriais do qual o governo é o pastor” (p. 532). Nestas circunstâncias, afirma Tocqueville, a soberania do povo foi usurpada com o consentimento dos próprios indivíduos, os quais se satisfazem em obedecer a um poder tutelar desde que o governante lhes ofereça a tranquilidade necessária para gozarem dos benefícios privados. Essa tutela despótica do governo central “tira dos cidadãos qualquer paixão em comum, qualquer necessidade mútua, qualquer

12 “Doença do espírito público” é uma expressão usada Lamberti para referir-se ao individualismo caracterizado por Tocqueville como um fenômeno social e político. Veja: LAMBERTI. 1970. p. 12.

13 Multidão é a palavra usada por Tocqueville para descrever o conjunto formado por “homens semelhantes e iguais, que sem descanso se voltam sobre si mesmos, à procura de pequenos e vulgares prazeres [...]” (1977, p. 531). Tanto a palavra, quanto o contexto, remete à crítica feita por Rousseau aos autores do jusnaturalismo, que não distinguem a mera *aglomeração* de indivíduos em vista de seus interesses privados, da constituição de uma *comunidade* política.

obrigação de se entenderem, qualquer ocasião de agirem juntos; por assim dizer, os empareda na vida privada” (TOCQUEVILLE, 2009, p. XLVIII).

Seja nas sociedades imaginadas pelos autores jusnaturalistas, na qual o indivíduo se constitui como sujeito de direito anteriormente à sociedade, seja na sociedade democrática degradada, pensada por Tocqueville, o papel mediador do outro é desconhecido. Os vínculos entre indivíduos já não são imediatos, dependem das leis e regras estabelecidas. O reconhecimento de que todos os seres humanos são merecedores de igual respeito aparece, na melhor das hipóteses, como um princípio formal, cujo efeito é fortemente nuançado em vista das regulamentações civis, sociais, econômicas, políticas, culturais que tem sempre na figura do indivíduo o seu destinatário primeiro. A intermediação procedimental entre as pessoas, as impede de espontaneamente colocarem-se umas no lugar das outras e vincularem-se.

*Mas que dor é homem?
Homem como pode
descobrir que dói?*

Se o processo de individuação, que estende a dignidade a todas as pessoas e faculta a expressão da singularidade de cada uma, traz consigo o individualismo separando umas das outras, cabe perguntar: como respeitar a dignidade das pessoas quando a perspectiva de cada uma exclui a da outra? Se as pessoas foram tornadas indivíduos, que se relacionam com o outro e com o mundo tendo em vista seus próprios interesses, a reconstrução do comum, do comunitário, que envolvam compromissos recíprocos, parece requerer que reconheçam suas semelhanças, que rompam com o mundo restrito ao eu e que se projetem para além de si mesmo.

Não há concessões nem meias palavras em Rousseau e Tocqueville quando se trata de integrar o indivíduo à comunidade. “Mudar a natureza humana”¹⁴ e “arrancados da observação de si mesmos”¹⁵ são as palavras – nada sutis – com as quais estes autores expressam a necessidade de construção

14 “Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral” (ROUSSEAU, 1978, p. 57 – grifo meu)

15 “Quando os cidadãos são forçados a ocupar-se dos negócios públicos, são necessariamente tirados do meio de seus interesses individuais e arrancados, de tempos em tempos, à observação de si mesmos. A partir do momento em que tratam em comum dos assuntos comuns, cada homem percebe que não é tão independente de seus semelhantes como imaginava a princípio e, para obter o seu apoio, muitas vezes é necessário emprestar-lhes o seu concurso.” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 389 – grifo meu).

de vínculos interpessoais e comunitários. Ainda que em certa medida estes vínculos possam se estabelecer artificialmente, por meio de instituições e leis que aproximem as pessoas, segundo argumenta Rousseau, “ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se excita e começa a transportá-lo para fora de si” (ROUSSEAU, 1999, p. 289). Ou seja, instituições e leis são insuficientes sem que haja sensibilidade, sentimentos de humanidade, que faça com que as pessoas se coloquem imediatamente no lugar umas as outras.

Em *Emílio*, ao introduzir o tema da piedade (ou comiseração)¹⁶, Rousseau (1999) apresenta algumas perguntas e respostas provocantes:

Por que os reis são impiedosos para com os súditos? É porque têm certeza de que nunca serão homens. Por que os ricos são tão duros para com os pobres? É porque não tem medo de empobrecer. Por que a nobreza tem tamanho desprezo pelo povo? É porque um nobre nunca será um plebeu... (p. 291)

A ironia das questões demonstra que a ausência de condições comuns e compartilhadas impede que as pessoas possam se reconhecer como seres iguais, afetados de modo muito semelhante. A crença individualista de que cada um basta a si mesmo produziu, para cada indivíduo, a noção equivocada de que a sorte dos demais não tem nenhuma relação consigo mesmo. Romper com este equívoco depende, em acordo com os argumentos de Rousseau, da capacidade de os indivíduos sentirem que compartilham algo em comum, de identificarem-se uns com os outros, de colocarem-se no lugar do outro e sentirem-se afetados pelas mesmas vicissitudes. Segundo Rousseau (1999), “só lamentamos no outro os males de que não nos acreditamos isentos” (p. 291).

Para que isso aconteça, segue o autor, é preciso que as pessoas sejam capazes de compartilhar o sofrimento¹⁷. É preciso que percebam que as pessoas sofrem, sentem dores, muitas vezes as mesmas dores, mas nem sempre. Nem sempre experiência do sofrimento precisa ser a mesma para que as pes-

16 Por meio do que Rousseau denomina piedade, um sentimento natural, as pessoas abrem-se para as outras e para os demais seres sensíveis com os quais se identificam, pois a visão do que falta (viola) às relações humanas é sempre mais clara do que a maneira correta de organizá-las. Entretanto, o tema da piedade traz dificuldades para os estudiosos do pensamento de Rousseau em vista de pequenas diferenças de abordagem de uma obra para outra. Sugiro, portanto, para uma compreensão ampla e profunda, a interpretação cuidadosa de GOLDSCHMIDT (1983).

17 Em diferentes obras, Rousseau afirma que a expansão do indivíduo em direção ao outro não decorre do júbilo, mas do sofrimento ou dor, da visão acerca do que falta (viola) às pessoas. Em *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*, o autor introduz o sentimento de piedade como uma “repugnância inata de ver sofrer o seu semelhante” (1978, p. 253). Em *Emílio*, o sentimento de piedade aparece como “o primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza”, mas para que este sentimento surja é preciso saber que “existem seres semelhantes que ela que sofre o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu e outras que tem ideia de que também poderá sofrer. De fato, como nos deixaremos comover pela piedade, a não ser saindo de nós mesmos e identificando-nos com o animal que sofre e deixando, por assim dizer, nosso ser para assumir o seu?” (ROUSSEAU, 1999, p. 289).

soas se reconheçam na dor da outra. A imaginação é capaz de projetar cada uma na dor da outra e fazê-la sofrer junto.

Em um período cujas relações econômicas, sociais, culturais, civis e políticas estavam construídas sobre a escravidão, a desigualdade, subordinação, a subserviência e a opressão, Tocqueville parece compartilhar as ideias de Rousseau. No último capítulo do primeiro tomo de *A democracia na América*, tratando da situação dos índios e negros nos Estados Unidos, ele afirma que, ao sul, “a raça inteira dos brancos formava um corpo aristocrático” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 267) absolutamente afastada dos negros. A palavra “aristocrático”, utilizada por ele, nessa obra, no contexto do país que – segundo seu julgamento – melhor realiza a democracia no séc. XIX, não é à toa; ressalta a desigualdade e a opressão aí posta. Ele entende que

Num povo aristocrático, cada casta tem as suas opiniões, os seus sentimentos, os seus direitos, os seus costumes, a sua existência a parte. Assim, os homens que a compõem nunca se parecem a todos os outros, nunca tem a mesma maneira de pensar e de sentir, e mal chegam a crer que fazem parte da mesma humanidade. (p. 427)

Entre brancos e negros nada os assemelhava. E, desde que a escravidão foi abolida e trabalhadores livres de outras regiões do país ou mesmo da Europa passaram a ocupar-se das tarefas antes destinadas aos negros, estes tornaram-se invisíveis aos brancos e ao Estado. Se a escravidão saiu das leis, permaneceu nos costumes. O preconceito é uma face do individualismo que aí se introduz nos costumes, nas relações interpessoais e comunitárias. Reforça a separação entre as pessoas e a abre caminho para toda forma de discriminação. Tocqueville (1977), denunciando a “violação de todos os direitos da humanidade” (p. 278), cometida pelos brancos contra os negros nos Estados Unidos, no início do séc. XIX, admite que a abolição da escravidão naquele país foi apenas “um meio de retardar a luta das duas raças” (p. 276).

Para além de qualquer lei ou regra, a percepção de semelhança e os compromissos recíprocos advêm, segundo Rousseau e Tocqueville, por meio da comiserção em face ao sofrimento de outra pessoa; do sentimento de que há algo de interpessoal, de compartilhado, na miséria de quem quer que seja. Os reveses afetam as pessoas corroendo a soberba individual e as vinculam. São as vicissitudes da vida, o infortúnio, a atribulação, que, expondo a fragilidade de cada uma, a necessidade do cuidado da outra, tornam as pessoas dispostas ao acolhimento, à solidariedade. A necessidade umas das outras está ligada ao que há de comum no viver juntos; portanto, não se trata de beneficência ou ajuda à outra pessoa, mas de reciprocidade. A pessoa afetada pelo sofrimento da outra, ao expandir-se ou solidarizar-se com esta adquire clareza acerca da própria fragilidade, da necessidade do outro, da singularidade

de de cada pessoa, da falta que uma faz a outra.

A experiência, quase surreal da Covid-19, ainda que vivida diferentemente por cada uma das pessoas, é uma experiência que atravessa a todas conectando umas as outras. Seja na árdua luta dos profissionais da saúde, no compartilhamento de pesquisas de vacinas e remédios, na manutenção dos serviços básicos para a população, nas ajudas humanitárias aos mais vulneráveis e necessitados, no cumprimento do isolamento social, nos shows dos artistas – amadores e profissionais – pelas varandas e internet, nas manifestações de pêsames e solidariedade às tantas vidas perdidas..., as pessoas parecem reencontrar a humanidade, redescobrir a importância de cada um e de cada uma em sua singularidade, ao mesmo tempo em que a dimensão da perda se torna crucial porque irreparável.

Nas ações e manifestações que ocorrem mundo a fora – dos aplausos às equipes de saúde aos protestos contra a má gestão da saúde pública – as pessoas expressam a convicção de que vencer o vírus exige comunidade, solidariedade, ação em comum, respeito às pessoas. O sofrimento compartilhado faz com que as pessoas se responsabilizem umas pelas outras. Cada pessoa clama pela outra, pelo cuidado e por sua ação responsável. A ética da alteridade¹⁸ reverbera, contemporaneamente, críticas ao individualismo (que não para de crescer no mundo atual) semelhantes às de Rousseau e Tocqueville. Tomando a perspectiva do outro, por meio da injunção daquele que sofre, busca reestabelecer o vínculo entre as pessoas: “Um rosto que sofre emite um comando, um decreto de performance específica: ‘Não me mate’, ‘Receba-me bem’, ‘Dê-me abrigo’, ‘Dê-me o que comer’” (DOUZINAS, 2009, p. 355). A esta súplica que interpela de modo “pessoal, concreto e direto”, a única resposta possível é o respeito imediato à outra pessoa.

*Como quer o homem
ser destino, fonte?
Que milagre é o homem?
Que sonho, que sombra?*

Para impedir o crescimento do individualismo e resgatar o respeito à

18 No século XX estrutura-se uma corrente de pensamento ético, que ficou conhecida como ética da alteridade, a qual parte do suposto da diferença e da interdependência existente entre as pessoas, que convoca à responsabilização de uma em relação à outra. A alteridade, segundo Ruiz, “oferece critérios e referências para construir princípios e valores orientadores da prática. Não existe um caminho universal para ser pessoa, não há um padrão único para se viver a existência humana, não existe um único modo de realizar a dignidade humana. A alteridade se abre para a existência humana como oferta plural de possibilidades de ser. O humano tem que ser reinventado a cada dia e em cada sujeito. Contudo o relativismo não é total, existe um limite e uma referência para a prática humana. Esse limite é a destruição do mundo, a degradação ou aniquilamento da vida e negação do outro ser humano. Ou seja, a negação da alteridade” (RUIZ, 2006, p. 218-219).

dignidade das pessoas, seguindo as pistas de Rousseau e Tocqueville, é preciso, por um lado, desenvolver a sensibilidade que vincula as pessoas umas às outras; é preciso oferecer às pessoas “objetos sobre os quais possa agir a força expansiva de seu coração, que o dilatem, que o estendam sobre os outros seres, que o façam por toda parte achar-se fora de si” (Rousseau, 1999, p. 289). É o sofrimento que traz a possibilidade do milagre.

Se a sensibilidade frente aos sofrimentos e às injustiças faz cada pessoa sair de dentro de si mesma e vincular-se a outra, por outro lado, este vínculo não é unicamente interpessoal. Expande-se, penetra largamente na vida em comum. Para Rousseau e Tocqueville a política não é um espaço de jogo de forças, mas de construção de algo em comum. *São idiotai*¹⁹ aqueles que se ocupam, no espaço público, exclusivamente do seu próprio interesse. Por isso, é preciso criar – ainda que artificialmente, afirma Tocqueville (1977) – espaços públicos que estimulem a resolução conjunta dos problemas comuns. É neste sentido que o autor valoriza as todas as formas de associações (civis e políticas) entre os cidadãos dos estados democráticos:

Uma associação política tira, ao mesmo tempo, de seu próprio círculo, uma infinidade de indivíduos; embora sejam naturalmente separados pela idade, pelo espírito, pela fortuna, ela os aproxima e os põe em contato. Eles se encontram uma vez e aprendem a se encontrar sempre [...] Aprendem a submeter a sua vontade à de todos os outros e a subordinar os seus esforços particulares à ação comum, coisas que não é menos necessário saber nas associações civis que nas associações políticas. (p. 398)

A cooperação entre os cidadãos assemelha-se à solidariedade entre as pessoas. É em vista do entrelaçamento dos direitos sociais e políticos que cada pessoa e as comunidades podem resistir ao individualismo. Longe de abandonar a singularidade, que faz de cada pessoa um ser individual único, portanto incomparável e insubstituível, repudiar o individualismo (crença de que cada pessoa basta a si mesma) significa, para cada um, resgatar a solidariedade e os vínculos comunitários necessários ao respeito à dignidade humana. A despeito da simplicidade do enunciado, a tarefa, que parece implicar uma reforma nos costumes e nas instituições, é mesmo desmedida. Não encontramos nos filósofos indicações práticas, programas de ação. Suas ideias, contudo, reverberam nas Declarações de Direitos. Tocqueville, embora crítico ferrenho dos excessos revolucionários, encontra já na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1798, a salvaguarda da dignidade das pessoas como base comum e recíproca das relações civis, sociais, econômicas, jurídicas e políticas. Nas declarações de direitos, a digni-

19 A palavra *idiotai* está aqui grafada em grego para chamar atenção ao seu sentido original. Na antiga Grécia, idiota era denominado o cidadão que abdicava de seus compromissos políticos.

dade humana não é apenas reconhecida como característica ontológica inerente às pessoas, mas torna-se fonte geradora de direitos a serem resguardados pela comunidade humana. Essa mesma ideia pode ser vista no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o qual começa afirmando: “Visto que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. E, ainda, nos preâmbulos do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (ambos de 1966), que expressam o reconhecimento que os direitos iguais e inalienáveis “decorrem da dignidade inerente à pessoa humana”.

A dignidade da pessoa, embora resida na singularidade individual que faz cada pessoa incomparável e insubstituível, não é à revelia das demais. A dignidade de uma pessoa supõe a dignidade de todas as outras; precisa ser compartilhada por toda a humanidade. A dura experiência da Covid-19 que estamos vivendo neste momento nos faz perceber que a solidariedade (contrapondo-se ao individualismo), assim como a cooperação (que se opõe ao impedimento e ao prejuízo) são o sentimento e a ação que melhor expressam o respeito pela dignidade de cada pessoa. As experiências do sofrimento produzidas pela pandemia e as muitas demonstrações de acolhimento a outra pessoa, manifestadas na ajuda, no cuidado, na responsabilização de umas pelas outras, trazem esperanças de, pelo menos, minimizar o individualismo contemporâneo. Contudo, nada nos assegura ainda que – passado o momento – humanidade será capaz de perseverar na construção de novas relações entre as pessoas e o mundo comum.

Referências

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo, Cia das Letras, 2006.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada a dos modernos. In: MORAES, João Quartim (org.). *Filosofia política*. Porto Alegre, LPM, 1985.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Paris, 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o>

C3%A3o/. Acesso em: 15 ago. 2020.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo, UNISINOS, 2009.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo. Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo. Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

LAMBERTI, Jean-Claude. *La notion d'individualisme chez Tocqueville*. Paris, PUF, 1970.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo. Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Antropologie et politique*. Les principes du système de Rousseau. Paris: Vrin, 1983.

PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS CIVIS E POLITICOS, ONU, 1966. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. ONU, 1966. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo. Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

RUIZ, Castor Bartolomé. *As encruzilhadas do humanismo*. A subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético. Petrópolis, Vozes, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte, Itatiaia – EDUSP, 1977.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O antigo regime e a revolução*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

Reflexões sobre ética e ciência: ensaio no contexto de pandemia Covid-19¹

- Reflections on ethics and science: essay in the context of the Covid-19 pandemic

Paulo César Carbonari²

En cuanto a la Ciencia, que iba a dar solución a todos los problemas del cielo y de la tierra, había servido para facilitar la concentración estatal y mientras por un lado la crisis epistemológica atenuaba su arrogancia, por el otro se mostraba al servicio de la destrucción y de la muerte. Y así aprendimos brutalmente una verdad que debíamos haber previsto, dada la esencia amorala del conocimiento científico: que la ciencia no es por sí misma garantía de nada, porque a sus realizaciones les son ajenas las preocupaciones éticas

Ernesto Sábató, Hombres y Engranajes (1951)

Resumo: Este ensaio apresenta reflexões para tematizar uma certa compreensão de ciência e de ética. O faz recuperando elementos críticos tanto de uma quanto da outra e, particularmente da relação entre elas. As preocupações se situam no contexto dos processos de enfrentamento da pandemia Covid-19. Situa-se numa posição crítica tanto às posições anticientíficas e também aquelas que são adesistas a uma certa forma de entender a ciência como absoluta. Procura escapar do dilema que separa falsamente o debate entre “negacionismo anticientífico” e “cientificismo primário”. Além dos aspectos contextuais, busca apresentar alternativas. Em tom ensaístico, faz uma crítica ao conceito de ciência tradicional, apresenta um conceito alternativo de ciência, discute crítica-

1 1 Texto originalmente preparado para a intervenção em “Diálogos Direitos Humanos em Travessia” promovidos pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e realizado no dia 11/04/2020, às 9h, pelo Meet Google. Primeira versão publicada em 02/05/2020 em www.neipies.com/etica-e-ciencia-elementos-para-subsidiar-reflexoes/. Versão audiovisual em https://youtu.be/tDE8h5YT_gI. Esta versão é atualizada e complementada.

2 2 Doutor em Filosofia (Unisinos). Membro da CDHPF e do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH).

mente ideia de progresso, de procedimentos, entre outros aspectos. Defende a proposta de uma nova ciência e de uma nova ética. O pano de fundo é explicitado pela apresentação da proposta de compreensão de direitos humanos em travessia como parte deste debate entre ética e ciência.

Palavras-chave: Ciência. Ética. Covid-19. Direitos humanos.

Abstract: This essay presents reflections to thematize a certain understanding of science and ethics. It does this by recovering critical elements from both the one and the other, and particularly the relationship between them. The concerns are in the context of the processes of coping with the Covid-19 pandemic. It is in a critical position both to anti-scientific positions and also to those who are adherents to a certain way of understanding science as absolute. It seeks to escape the dilemma that falsely separates the debate between “anti-scientific denialism” and “primary scientism”. In addition to the contextual aspects, it seeks to present alternatives. In an essayistic tone, criticizes the concept of traditional science, presents an alternative concept of science, discusses critically the idea of progress, of procedures, among other aspects. He defends the proposal of a new science and a new ethics. The background is made explicit by the presentation of the proposed understanding of human rights in crossing as part of this debate between ethics and science.

Keywords: Science. Ethic. Covid-19. Human rights.

Introdução

A relação entre ética e ciência retorna com ênfase no contexto da Covid-19. Isto tanto no debate acadêmico quanto nos meios sociais e políticos. No segundo, digladiam-se o positivismo crasso e o fundamentalismo religioso apegado a credices. No acadêmico, parece voltar o naturalismo³ e o cientificismo, de um lado; e, de outro, o eticismo precário, in extremis.

As implicações do debate levam, entre outras, à defesa de que a ética fique em quarentena para que a ciência possa agir de modo livre: afinal, se a ética só consegue chegar depois, porque meter-se agora, no meio do caminho? Outros entendem que há uma ética, ainda quando dela se abstém de tratar. E, quando a carga do moralismo fundamentalista se exacerba, o que se vê é a negação do mais elementar da ciência. Há também o debate bioético

3 Importante retomar a posição do filósofo Markus Gabriel. Ver, entre outras, a entrevista para IHU On Line de 13/07/2020, na qual sugere um “novo iluminismo” (um novo realismo) e faz uma crítica contundente ao naturalismo

no sentido estrito que diz respeito aos parâmetros éticos para a investigação e para os atos dos profissionais de saúde no contexto da pandemia.

No fundo está a questão de retomar um certo conceito/concepção de ciência e pensar o que significa a tecnologia e sua aplicação aos processos de saúde/doença, parâmetros e procedimentos de ação, orientações éticas e questões de direitos humanos. Tentaremos levar adiante alguns aspectos deste debate nos limites do possível e de modo ensaístico.

O que vai pela cabeça...

Pesquisa⁴ feita com 140 mil pessoas de 144 países, divulgada pela revista Science, mostrou que 35% dos brasileiros desconfiam da ciência (65% confiam) e que um em cada quatro acredita que a produção científica não contribui para o país. No mundo, 72% das pessoas acreditam nos cientistas. Quase metade dos/as brasileiros/as afirmaram que “a ciência discorda da minha religião” e, desses, 75% disseram que “quando ciência e religião discordam, escolho a religião”. Apenas 13% dos/as brasileiros/as entrevistados/as afirmaram ter “muita confiança” na produção científica. Entre as 144 nações, o Brasil fica em 111º lugar dos que têm “muita confiança” na produção científica. Tomando em conta dados do mundo todo, no caso da saúde, a pesquisa revela uma questão forte: 73% das pessoas confiam mais em um médico ou enfermeiro do que qualquer outra fonte de aconselhamento sobre saúde – o que mostra haver pouco espaço para o “Dr. Google”, ainda que ultimamente parece ter crescido o “Dr. Whatsapp”. O estudo mostra também que as pessoas com menor renda familiar têm menos confiança nos hospitais e nos sistemas de saúde. Sobre a confiança nas vacinas: 79% das pessoas concordam que as vacinas são seguras e 84% concordam que são eficazes.

Uma ideia arcaica de ciência

Autoridades de saúde brasileiras em entrevistas ou nos pronunciamentos⁵ sobre a Covid-19 têm posições em coincidência com a compreensão

4 Trata-se de “Wellcome Global Monitor 2018”. Dados colhidos da matéria de O Globo: “Um terço dos brasileiros desconfia da ciência”, publicada em 21/08/2019. Algumas ilustrações: “O duro recado da comunidade científica ao ministro da saúde”, Veja, 30/04/2020; “Mandetta diz que Bolsonaro ‘exonerou a ciência’ ao demiti-lo”, G1 Globo, 20/05/2020; “Nem o pior ministro da Saúde fez o que Exército está fazendo, desmontando a engrenagem do SUS”, El País, 25/06/2020; “Na pandemia, ciência e pesquisa são negligenciadas na agenda de Bolsonaro”, Metrôpoles, 07/06/2020.

5 Algumas ilustrações: “O duro recado da comunidade científica ao ministro da saúde”, Veja, 30/04/2020; “Mandetta diz que Bolsonaro ‘exonerou a ciência’ ao demiti-lo”, G1 Globo, 20/05/2020; “Nem o pior ministro da Saúde fez o que Exército está fazendo, desmontando a engrenagem do SUS”, El País, 25/06/2020; “Na pandemia, ciência e pesquisa são negligenciadas na agenda de Bolsonaro”, Metrôpoles, 07/06/2020.

média de ciência, aquela que ainda considera meras curiosidades o que está no âmbito da física da relatividade ou da quântica e se apegava ao conceito de ciência setecentista – isso quando chega a tanto. Expressam a ideia de que a ciência fornece a explicação das leis de funcionamento da natureza para que se possa, conhecendo-as, produzir mecanismos para subjugar-las. Junto com esta noção está a percepção de que a ciência produz certezas e de que estas certezas, por coincidirem com as leis da natureza, são imutáveis, eternas, absolutas. Ora, se a ciência não for capaz de produzir este “consenso”, deixa de fazer sentido e facilmente se substituirá sua importância por aquilo que pode oferecer algum consolo seguro (alguns tipos de religião). Há uma certa “fetichização” da ciência.⁶

Mas, já faz algum tempo que o que menos há na comunidade científica é “consenso” ou mesmo “maioria”. Ainda que *“Uma breve história do tempo”* (2000), de Stephen Hawking, tenha sido lido por milhões de pessoas no mundo todo (vendeu 9 milhões de exemplares em 2002) e também no Brasil, parece que sua leitura não surtiu efeito – ou tenha resultado em efeito contrário, particularmente por parte dos “fundamentalistas terraplanistas” e “negacionistas”.

Aliás, ironicamente, em se tratando da Covid-19, até o momento a maior certeza “científica” propalada como recurso para enfrentá-la é o isolamento ou distanciamento social. É a mais antiga prática da humanidade na história da “ciência”, inclusive anterior a toda ciência em sentido estrito, uma prática que é mais própria do “bom senso”, ainda que hoje em dia se tenha invocado sua natureza científica, talvez porque o que esteja bastante mal distribuído, contrariando a Descartes, seja exatamente o “bom senso”! O consolo científico venha da ideia de que “logo logo, os cientistas descobrirão uma vacina”,⁷ o que é uma promessa bastante promissora, ainda que para sua efetivação vários protocolos próprios precisem ser efetivamente respeitados para que a solução não venha a se revelar ainda mais problema.

E... incerteza...

A expectativa de pensar e conviver com uma concepção de ciência

6 Importante revisitar a análise do “paradigma dominante” sobre a ciência moderna feita por Boaventura de Sousa Santos (2007): “[...] a nova racionalidade científica [moderna] é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas” (2007, p. 61). Ele mostra largamente a crise deste paradigma e também do “paradigma emergente”

7 Ver várias notícias a respeito: “Brasil entra em parceria para produção de vacina contra Covid-19”, MS, 27/06/2020 e é “É possível, não certo, que vacina contra Covid-19 esteja disponível neste ano”, diz desenvolvedora de Oxford. G1 Globo, 21/07/2020.

não prepotente parece ficar para traz no afã de “salvar vidas”. O que a quântica mostrou é que não há certeza na ciência e que sua melhor contribuição é sugerir hipóteses explicativas que são razoáveis para dar conta da realidade, mas que nunca são certezas e menos ainda absolutas. Elas são aquelas que melhor sugerem responder aos problemas levantados. A medicina, aliás, é uma das ciências que mais sabe disso, ainda que nos últimos tempos se tenha visto uma busca desenfreada por “apoios” para diagnóstico e resolutividade, nada desprezíveis, nem por isso, absolutos.

O prêmio Nobel de química de 1977, Ilya Prigogine (1996), defende exatamente o “princípio da incerteza” na ciência: a ideia da instabilidade está no centro da ciência moderna, segundo ele. Foi outro Nobel (de Física, de 1932), Werner Heisenberg, que enunciou, em 1927, o “Princípio da Incerteza ou da Indeterminação”, segundo o qual é impossível medir simultaneamente e com precisão absoluta a posição e a velocidade de uma partícula⁸. Num momento de pandemia parece ser muito difícil aceitar esta possibilidade de ciência, ainda que seja certamente a que melhor poderia responder aos desafios postos pela pandemia. Posições absolutistas fazem mal à saúde tanto quanto vírus e outros agentes que atacam a saúde.

A ciência a serviço do progresso... e da morte

A ciência moderna nasceu, cresceu e se espalhou casada com a noção de progresso.⁹ Ambas e juntas deram guarida ao desenvolvimento do capitalismo e também do socialismo real. E... parece estar muito bem casada com o comunismo chinês atual, inclusive.

A ideia básica é que o domínio da natureza pela ciência e a sua aplicação pela técnica permitem que se afastem os mitos¹⁰ e se possa progredir para dias melhores. O fato é que, ainda que tenham havido avanços significativos, o que temos visto junto com eles é o agravamento da destruição dos recursos naturais e a exclusão da maior parte da humanidade dos benefícios do “progresso”.

Na prática, o progresso tem significado muito de regressão, como, aliás, denunciam filósofos da Escola de Frankfurt, particularmente W. Benjamin, em *“Sobre o conceito de história”*, de 1940 (2005), ainda antes da guerra, mas

8 Trata-se do artigo “Sobre o conteúdo descritivo da cinemática e da mecânica teórica quântica” (1927). Para uma exposição do princípio ver “The uncertainty principle”. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/qt-uncertainty/>. Em português, entre outras ver HEISENBERG, 1980.

9 Publicamos em nossa conta no Facebook com o título “Momento para parar: breves reflexões (anti)progresso”. Disponível em: www.facebook.com/paulocesar.carbonari/posts/3246059255404898. Acesso em: 9 abr. 2020.

10 Francis Bacon foi enfático nesta percepção ao mapear os “ídola” (da tribo, da caverna, do foro e do teatro), em *“Novum Organum”* (1973).

também Adorno e Horkheimer depois dela, em *“Dialética do Esclarecimento”*, de 1947 (1991): o ângelus novus que o diga...

A história está farta de exemplos de uso da ciência e da tecnologia como recursos para promover a morte. O que produzido no contexto do totalitarismo nazista, quando milhões foram mortos com a mais sofisticada aplicação da ciência e da tecnologia (Ziklon B é fruto da pesquisa apurada para matar com o menor custo econômico e de sofrimento), é bom exemplo ruim. Há exemplos também nas supostas sociedades comunistas. Em ambos os casos há pesquisas científicas que nunca foram contestadas, muito pelo contrário, têm sido usadas largamente como base para o “avanço científico” que se lhe seguiu. Mas isso não é obra somente dos estados totalitários: vide o que se tem feito na África em pesquisas para combater HIV/Aids e tantas outras doenças por democracias nos últimos anos. Há uma necrociência¹¹ que é tão poderosa e que não se dissocia da biociência... aliás, ambas se beneficiam mutuamente. Objetivamente: o positivismo mata!

O desafio¹² é parar a “locomotiva necrófila” do capitalismo predatório da vida em todas as suas manifestações. Superar estas perspectivas é o desejo de quem já não quer que a margem a que se venha a chegar seja nada mais do que “mais do mesmo”. Toda esta vivência haverá de se transformar em profunda experiência, bem no sentido benjaminiano. Vamos parar o capitalismo necrófilo para poder cuidar e preservar a vida.

Procedimentos discutíveis

A ideia de que *frameworks* seriam suficientes para dar conta da objetividade e, dessa forma, da impossibilidade de os aspectos ideológicos e éticos entrarem no laboratório da pesquisa científica, tem se mostrado insuficiente. Os melhores protocolos procedimentais dificilmente se propõem a discutir a questão de fundo. Cometem um erro lógico básico: dão por pressuposto o que efetivamente precisa ser demonstrado. Ou seja, não se ocupam das condições e dos condicionantes vitais que constituem objetivamente (não subjetivamente) a pesquisa e os procedimentos científicos.

Não basta garantir a boa informação, que esta informação seja transparente, que haja consentimento livre e desimpedido, para que seres humanos participem em escala das pesquisas científicas. É preciso muito mais. É preciso, por exemplo, definir a medida da participação de financiadores po-

11 Achille Mbembe faz uma crítica consistente a tudo isso em “Crítica da Razão Negra” (2018).

12 Ver “Momento para parar”, publicado na conta Facebook do autor https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3246059255404898&id=100000025676485, em 09/04/2020 e também publicado no site do MNDH Brasil: <https://mndhbrasil.org/momento-para-parar-breves-reflexoes-anti-progresso/>

derosos a fim de saber se não são determinantes do direcionamento, inclusive dos protocolos, na execução das pesquisas em ciência. Além disso, até que ponto uma “patente” ou sua existência não se constituem na única meta para determinar o empenho na investigação (todo o esforço “colaborativo” pode resultar, no final, no registro por quem pode fazê-lo de modo “mais fácil” – será que mais para um europeu ou um norte-americano ou para um/a brasileiro/a ou um/a africano/a).

Está em construção uma tese “científica”, nos padrões da certeza absoluta não passível de questionamentos reflexivos para “descrever as leis da natureza”, de que o isolamento social ou distanciamento social é científico. Qualquer outra forma de tratar o modo de lidar com os seres humanos em termos biopolíticos neste momento seria anticientífico. Mas, ainda que necessária, não pode ser tida por uma verdade absoluta, nem mesmo uma lei da natureza. Até porque, esta proposta não está livre, pelo contrário, ela pode ser carregada de processos necropolíticos,¹³ como os que aparecem nos mecanismos de controle populacional pelos *smartphones*: o que agora é usado e “testado em escala” certamente poderá ser herdado como mecanismos para o futuro.¹⁴ As tecnologias da informação e comunicação são outros aspectos a considerar, sobretudo nos impactos dos algoritmos e da inteligência artificial no aprimoramento do controle, ainda que se possa encontrar neles potenciais incríveis e ainda pouco trabalhados. Saber “quando entrar nele” e “quando e em que condições sair dele”¹⁵ é decisão que implica um volume maior ou menor de afetados ou de mortes, em consequência. Um é o aspecto biopolítico implicado, outro é o aspecto ético, inclusive considerando o subjetivo, da responsabilidade pessoal e coletiva.

Por uma nova ciência, não neutra

A neutralidade da ciência reduziu as finalidades humanas e suas necessidades vitais a interesses compatíveis em processos parciais partindo da distinção entre a orientação a valores e a orientação a fatos formalmente estabelecida como parâmetro de toda ciência. Produziu-se um modo de ciência bem funcional ao capitalismo. Assim a ciência não pode se ocupar de questões amplas e globais: não seria possível lidar com necessidades comuns, tão

13 Como, aliás foi questionado por Achile Mbembe, em entrevista à Gaúcha ZH do Rio Grande do Sul publicada com o título “Pandemia democratizou o poder de matar”, em 31 de março de 2020.

14 Ver as ponderações de Byung-Chul Han, entre outras, em “*Sopa de Wohan*” (2020)

15 Jürgen Habermas, em entrevista a Nicolas Truong do Le Monde (11/04/2020) diz que “Com a decisão relativa ao momento apropriado para pôr fim ao confinamento, a proteção da vida, que se impõe não apenas no plano moral, mas também no plano jurídico, podemos nos deparar com, digamos, as lógicas utilitaristas de cálculo”.

somente com interesses gerais ou interesses comuns, preferências, por serem impossíveis de serem submetidas à dinâmica instrumental da razão meio-fim. Não seria factível submeter à investigação científica às necessidades humanas, melhor lidar com os interesses e preferências (como já sugeria Adam Smith em *"A riqueza das nações"*). As necessidades são por demais subjetivas para serem escrutinadas pela ciência. A teoria da ação racional só pode lidar com fins específicos, as necessidades são gerais e comuns, nunca específicas. Para ser objetiva, a racionalidade precisa poder fazer o cálculo de eficiência e, para isso, precisa lidar com fins específicos para os quais calcula meios também específicos. Ao fazer isso, institui a eficiência e a competição como valores absolutos que se sobrepõem a todos os demais valores que dialogam com a vida e suas necessidades.

Reduzir a racionalidade científica ao que pode ser submetido ao cálculo meio-fim para viabilizar "objetividade" é incorrer na "falácia abstrativa". É também desconsiderar que a condição de todo fim é tão objetiva quanto qualquer fim específico. Pensar assim requer superar a racionalidade cindida na distinção entre uma racionalidade voltada a valores e outra voltada a fatos. A racionalidade lida com valores, ainda que nem sempre os explicita e, por vezes, os eleja como absolutos sem que assim o admita (é o que faz a racionalidade meio-fim ao eleger a eficiência e a competição como valores absolutos, por exemplo, ainda que não o admita). Uma ciência sem sujeito e somente ocupada por um ator (com papéis e personagens pontuais) é a que pode aspirar a uma objetividade ao modo de neutralidade que tem sido tão cara ao positivismo mortífero e necrófilo, que assim se caracteriza, como ilustra Hinkelammert¹⁶. A questão está em trabalhar com uma racionalidade fundamental que reconheça e trabalhe com o "sujeito necessitado" e não somente do "ator" e os eventuais papéis que pode representar.

A *necrociência* se combina e é um bom apoio para a necropolítica e a necroética que vão defender que a morte como ação programada e realizada, de modo que, por isso, "muitos morrerão" com a pandemia e não há muito o que fazer. Aliás, entre morrer de peste e morrer de fome não há muita diferença; vai-se morrer, muitos morrerão, então que morram trabalhando, sendo ela até uma "colaboração" competitivamente até desejável na acumulação capitalista. O que não pode ser questionado, por ser sempre eivado de ideologia são as totalidades mortíferas. Fiquemos com os fins específicos e os meios que os viabilizam. Que a vida pereça, que viva a "objetividade".

Por uma racionalidade ética

16 Em todo este item seguimos muito de perto a exposição de Franz Hinkelammert (2003).

A questão de fundo que se coloca é a possibilidade de uma racionalidade ética na qual caibam as mais diversas e todas as formas de conhecimento, de ciência, de vida. Esta racionalidade ética haverá que emergir da necessidade de superação da racionalidade vitimária¹⁷ que é exatamente esta racionalidade que admite a morte como parte “naturalizada” (ainda que não seja “natural”) e “normalizada” e que trabalha com o “cálculo do suportável”.¹⁸ Não há suportável possível quando se trata da vida, do sujeito necessitado (que é o humano, mas um humano natural, um humano-natureza). Submeter a ética ao cálculo meio-fim é exatamente eliminá-la do contexto da ciência e autorizar a “ciência dos fatos” a seguir acreditando que está trabalhando sem valores, quando, na verdade, está orientada por valores absolutos como a eficiência e a competição, além de outros.

Problematizar estas questões é abrir-se para possibilidades outras de ciência com ética. Enfim, a possibilidade de uma racionalidade ética se coloca como questão fundamental também neste momento, não como um “*post factum*” ou “*post festum*”, mas como processo presente e constitutivo da travessia em curso.

Um dos principais desafios que se coloca é a necessidade de “*aprender a dignidade da vida*”. Trata-se de compreender que a vida não “tem” valor, “é” valor. A vida não pode ser relativizada ou condicionada a qualquer outro valor. Nela há uma dignidade própria, que não pode ser ultrapassada, como condição material. A vida é a condição para todas as demais condicionalidades específicas. A fragilidade da vida, que torna a todos os corpos vulneráveis à contaminação do novo coronavírus, sua finitude e sua construção como parte de um amplo processo vital do conjunto do cosmos e particularmente da Mãe Terra, não a coloca em secundidade, pelo contrário, a inserem nesta ampla teia vital. A vida é finalidade *omnidimensional* de todas as decisões e de todas as ações, não podendo ser posta como mais uma das finalidades disponíveis, exatamente por sua indisponibilidade.

A vida, e suas necessidades, não é um fim para a qual se pode calcular meios eficazes. Ela é condição de todo fim e a possibilidade de ter fins específicos, além de se colocar assim também para todos os meios. E isto é tão objetivo quanto qualquer fim específico. A vida também não é um direito; é a condição de todo Direito e de todos os direitos, de modo que, em sentido profundo, todos os direitos só fazem sentido para a vida. Todo dinheiro, todo trabalho, toda economia, só fazem sentido se forem para alimentar a vida. Somente em dinâmicas necrófilas é que se poderia esperar outras possibilidades de compreensão.

17 Trabalhamos as características da racionalidade vitimária e da racionalidade ética em nossa tese (2015) e à luz das contribuições de Enrique Dussel em “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão” (1998; 2000).

18 Que exige tomar em conta, mas ir muito além dos protocolos biomédicos da OMS e OPAS, entre os quais o que está descrito em: “Orientación ética sobre cuestiones planteadas por la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19)”.

A precaução tem sido invocada como elemento para pensar e agir alternativamente. Afirmada com ênfase a partir das lutas ambientalistas, a precaução se constitui em orientação para a responsabilidade como elemento chave para dirigir a prática ética e científica¹⁹. No contexto da pandemia, parece estar em suspenso, ainda que seja desejada por quem pensa que qualquer possibilidade de futuro dependeria em muito do modo como se trataria o tema no seu desenvolvimento presente. Por outro lado, as urgências podem ser exatamente portadoras de perspectivas pouco animadoras no sentido de sua efetivação. Há, no entanto, ainda que na urgência, a necessidade de que esta não seja ao modo de comprometer a condição de tudo, que é a vida. Ou, dito de outro modo, nada pode comprometer a vida, por justificativa alguma, e não a vida em abstrato, mas a dignidade de cada uma e de todas as vidas.

E os direitos humanos, em travessia...

Os organismos de proteção dos direitos humanos publicaram orientações²⁰ importantes para atravessar este momento. São fundamentais, mas mais fundamental ainda é entender que estamos no meio de uma travessia.

O grande escritor brasileiro, Guimarães Rosa, em *"Grande Sertão, Veredas"*, de 1956, dizia que, quem fica entretido nos lugares de saída ou da chegada nada vê no meio da travessia. Ele desafia a uma certa "ontologia da realidade presente" aberta a possibilidades! Segundo ele "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (1995, p. 86). E, noutra passagem, quem se propõe à travessia é como o que "[...] quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou" (1995, p. 43).

Três aspectos ajudam a compreender o significado de travessia: a condição contextual, a condição antropológica e a condição ética. A *condição contextual* diz que a Covid-19 ataca corpos vulneráveis e mais ainda os mais vulnerabilizados pela desproteção resultante da concentração dos bens comuns e da desigualdade, da pobreza que afastam as maiorias da realização de direitos, condenados que restam "à sorte" do mérito. A *condição antropológica* diz que os/as humanos/as são finitos e conscientes de sua inconclusão, frágeis ao ambiente natural, mas também abertos/as e em processo de humanização como obra humana cuja vocação é *ser mais* (o que inclui também

19 Ver nossa tese (2015). Um interessante estudo poderia ser feito no que diz respeito à "heurística do medo" e com este princípio se apresenta no pensamento de Hans Jonas.

20 Ver particularmente do ACNUDH/ONU em "Directrices relativas a la COVID-19" e da CIDH/OEA em "Resolución n. 01/2020: Pandemia y Derechos Humanos en las Américas (Adoptado por la CIDH/OEA el 10 de abril de 2020)".

o seu inverso, a possibilidade de desumanização pela opressão). A *condição ética* diz que tornar-se humano é promover a vida como incondicional (vida é valor e condição de todo valor) em processo para sua produção, reprodução e desenvolvimento como *vida em abundância* (amor à vida) (mas pode também submeter a vida ao “cálculo do suportável” como se fosse possível algum tipo de eficiência ética).

Travessia pode ser simples passagem, passamento, ultrapassamento. Mas esta não é a que nos interessa. A que afirmamos é a que pode ser: a) experiência de processo; b) exercício de paciência; e c) abertura para a busca. Todas estas possibilidades serão realizáveis se a crítica e a reflexão forem mantidas, se o engajamento solidário for incentivado e se a responsabilidade for exercitada...

A proposta de *direitos humanos em travessia* significa compreender a contingência da travessia. É também compreender que os direitos humanos estão nela. Mas não é abrir mão da universalidade, da interdependência e da indivisibilidade dos direitos humanos; o que também exige não abrir mão das responsabilidades com a realização de todos os direitos humanos com todos/as e para todos/as.

No fundo, isso será possível se for mantido o *desejo do infinito*, o *desejo do impossível*,²¹ que são capazes de ajudar a lidar com a “situação limite” que estamos vivendo para desenhar um “inédito viável”²². Esta é a tarefa pedagógica mais forte a ser levada adiante no contexto em que vivemos. Ainda que a margem que imaginarmos possa ser bem outra daquela a que se chegar, dificilmente se chegará a alguma se não se mantiver a imaginação em ação.

Considerações finais para seguir a conversa...

O momento exige a mobilização das diversas racionalidades e das diversas sensibilidades humanas, sobretudo aquelas críticas e reflexivas para fazer a travessia, ainda que considerando a grande incerteza que a caracteriza. Não é momento para privilegiar uma ou outra expressão da criatividade humana. Abrir mão da crítica reflexiva poderia comprometer a humanidade senão mais, ao menos tanto quanto qualquer pandemia física.

Por isso, acima de tudo, o momento exige que se recoloque a questão ética e política, junto com a questão epistemológica, de modo a discutir o império da ciência e da tecnologia, ou de uma certa concepção destas formas de saber e de fazer. O que não é aceitável, de modo algum, é o fundamentalismo científico.

21 Ver a grande contribuição sempre atual de Franz Hinkelammert em “Crítica à Razão Utopica” (1984).

22 Como sugeriu Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1975).

A abertura dialógica interdisciplinar e, talvez, até interseccional entre os diversos saberes e conhecimentos, de modo a recolher ao máximo a experiência acumulada, desperdiçando-a ao mínimo possível, é esforço de cooperação, de ubuntu, o que se coloca como maior desafio neste momento.

Referências

ACNUDH/ONU. *Directrices relativas a la COVID-19*. 2020. Disponível em: www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/COVID19Guidance.aspx e www.hchr.org.co/files/Covid-9/Directrices_OACNUDH_Covid19_y_DerechosHumanos.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. 3. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ALISTAIR, Smouth. É possível, não certo, que vacina contra Covid-19 esteja disponível neste ano, diz desenvolvedora de Oxford. G1 Globo, 21/07/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/21/e-possivel-nao-certo-que-vacina-contracovid-19-estara-disponivel-neste-ano-diz-desenvolvedora-de-oxford.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BACON, Francis. *Novum organum*. Trad. J. A. Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os Pensadores.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. *Aviso de Incêndio: uma leitura das teses "Sobre o Conceito de História"*. Trad. W.N.C Brandt [Trad. das Teses por Jeanne M. Gagnebin e M. L. Müller]. São Paulo: Boitempo, 2005.

CARBONARI, Paulo César. *A potencialidade da vítima para ser sujeito ético: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima*. Tese de Doutorado. PPG Filosofia Unisinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517. Acesso em: 22 jul. 2020.

CIDH/OEA. *Resolución n. 01/2020: Pandemia y Derechos Humanos en las Américas*. Adoptado por la CIDH/OEA el 10 de abril de 2020. Disponível em: www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf. Acesso em: 22

jul. 2020.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
GABRIEL, Markus. "O naturalismo é a metafísica mais idiota, o pensamento mais estúpido da história e vai destruir a humanidade". Entrevista para Patricia Fachin, IHU On Line, 13/07/2020. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/600862-a-metaphisica-naturalista-e-a-raiz-da-autodestruicao-do-ser-humano-entrevista-especial-com-markus-gabriel. Acesso em: 22 jul. 2020.

G1. Mandetta diz que Bolsonaro 'exonerou a ciência' ao demiti-lo. *G1 Globo*, 20/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/27/mandetta-diz-que-bolsonaro-exonerou-a-ciencia-ao-demiti-lo.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HABERMAS, Jürgen. Entrevista a Nicolas Truong. *Le Monde*, 11/04/2020. Trad. Frédéric Joly. No Brasil publicada por Fios do tempo, em 12/04/2020. Disponível em: <https://ateliedehumanidades.com/2020/04/12/fios-do-tempo-precisamos-agir-com-o-saber-explicito-de-nosso-nao-saber-entrevista-com-jurgen-habermas/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HAN, Byung-Chul. La emergencia viral y el mundo de mañana. In: AMADEO, Pablo (Ed.). *Sopa de Wuhan*. [s.l.]: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). 2020. p. 97-111.

HAWKING, Stephen W. *Uma breve história do tempo*. Do big bang aos buracos negros. Trad. Maria H. Torres. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HEISENBERG, W.A. *Imagem da natureza na física moderna*. Lisboa: Editora do Brasil, 1980.

HINKELAMMERT, Franz. *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003.

HINKELAMMERT, Franz. Crítica à razão utópica. Trad. Álvaro Cunha. *Rev. H. Dalbosco*, São Paulo: Paulinas, 1988 [nova tradução de Silvio Salej Higgins. Chapecó: Argos, 2013].

MARREIRO, Flávio. Nem o pior ministro da Saúde fez o que Exército está fazendo, desmontando a engrenagem do SUS. *El País*, 25/06/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-25/nem-o-pior-ministro-da-saude-fez-o-que-exercito-esta-fazendo-desmontando-a-engrenagem-do-sus.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MBEMBE, Achille. "Pandemia democratizou o poder de matar". Entrevista à *Gaúcha ZH*. Porto Alegre, 31 de março de 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica-ck8fpqew2000e01ob8utoadx0.html>. Acesso em: 22 jul.2020.

MBEMBE, Achille. *Direito universal à respiração*. Trad. Ana L. Braga. São Paulo: n-1 edições [nº 20], 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/020>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. 2. ed. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MS. Brasil entra em parceria para produção de vacina contra Covid-19, *Ministério da Saúde* (MS), 27/06/2020. Disponível em: www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47132-brasil-entra-em-parceria-para-producao-de-vacina-contracovid-19. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, Mayara. Na pandemia, ciência e pesquisa são negligenciadas na agenda de Bolsonaro. *Metrópoles*, 07/06/2020. Disponível em: www.metro- poles.com/brasil/politica-brasil/na-pandemia-ciencia-e-pesquisa-sao-negligenciadas-na-agenda-de-bolsonaro, Acesso em: 22/07/2020.

OMS e OPAS. *Orientación ética sobre cuestiones planteadas por la pandemia del nuevo coronavirus* (COVID-19). 2020. Disponível em: www.paho.org/es/documentos/orientacion-etica-sobre-cuestiones-planteadas-por-pandemia-nuevo-coronavirus-covid-19. Acesso em: 22 jul. 2020.

PRIGOGINE, Ilya *O Fim das certezas: Tempo, caos e leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007 [Coleção *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, v. 1].

SCHLINDWEIN, Manoel. O duro recado da comunidade científica ao ministro da saúde. *Revista Veja*, 30/04/2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/o-duro-recado-da-comunidade-cientifica-ao-ministro-da-saude/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa. Brasília: UnB, 1991. v. I.

WEBER, Max. O sentido da “neutralidade axiológica” nas ciências sociais e econômicas. In: *Metodologia das Ciências Sociais* 2. Trad. Augustin Wernet. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1995.

Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza

- An essay on the *blindness*: Covid-19 and the humanization of natural sciences

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira¹

Resumo: Quem deverá morrer para que a economia não pare? Se a estatística quantifica e faz uma estimativa para um número de mortos, quem julgará que tal número seja elevado ou baixo? As pessoas? O mercado? Pode a Ciência e Tecnologia nos dar essas respostas? Pode, então, o ensino das Ciências e Tecnologias ser humanizado? O presente ensaio se chama “Um ensaio sobre a Cegueira”, mas não se refere à obra de José Saramago – confesso que não teria habilidade para tal feito. Ele é um ensaio sobre as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas, principalmente sobre o seu ensino – ou sobre as diversas formas de ensinar sobre Ciência e Tecnologia. É um ensaio visceral porque foi escrito de forma datada durante a quarentena de uma pessoa que teve o privilégio de poder escrever um ensaio durante a quarentena. É um ensaio sobre Educação em Direitos Humanos escrito por uma pessoa que acredita na urgência de humanizar as Ciências da Natureza e o seu ensino.

Palavras-chave: Educação em ciências. Educação em direitos humanos. Covid-19.

Abstract: Who should die for the economy doesn't stop? If statistic quantifies and estimates the death numbers, who will judge that this number is high or low? People? The market? Can Science and Technology give us these

1 Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense, Mestre e Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ. Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisa a relação entre Educação em Direito Humanos e Educação Científica e Tecnológica, sendo autor de livros e artigos sobre o tema. robertodalmo7@gmail.com

answers? So, can science and technology teaching be humanized? The present essay is called "Blindness", but it does not refer to the work of José Saramago - I confess that I would not have the skills to do this. It is an essay on the Natural Sciences and their Technologies, but, mainly on their teaching - or on the various forms about the use of Science and Technology. It is a visceral essay because it was written in a dated form during a quarantine by a person who had the privilege of being able to write an essay during a quarantine. It is an essay on Human Rights Education written by a person who believes in the urgent need to humanize Nature Sciences and its teaching.

Keywords: Science education. Human rights education. Covid-19.

Definitivamente, esse texto não falará sobre a obra de José Saramago. Este é um ensaio que fala sobre a cegueira – voluntária ou não – que considera as ciências da natureza neutras, imparciais, distantes de qualquer discussão política, emergente do berço europeu do conhecimento. Esse ensaio fala sobre a cegueira de quem vê o ensino das Ciências da Natureza e suas tecnologias distantes das pessoas, distantes da diversidade existente no mundo, distante de um compromisso com a justiça social.

Hoje, 30 de abril de 2020, em Curitiba-PR, início a escrita desse texto. Já são mais de quarenta dias em casa, com certeza – até já me perdi nas contas. Um número que grita é o número de mortos, pois há mais de cinco mil deles nessa data e sabemos que a tendência é que esse número cresça. Mesmo assim, com esse número gritando em nossos ouvidos, há quem pergunte, de maneira asquerosa: "E daí?". Quando você for ler esse texto, sugiro que vá ao Google ou a qualquer buscador disponível e verifique o número de mortos que essa dita "gripezinha" gerou – talvez eu não esteja mais aqui... Os dados estatísticos, como disse um grande empresário brasileiro, afirmam que o número de vítimas seria baixíssimo. Faça, então, o questionamento: pode a estatística ser a única ciência responsável por esse cálculo? Se a estatística quantifica e faz uma estimativa para um número de mortos, quem julgará que tal número seja elevado ou baixo? As pessoas? O mercado?

Quem deverá morrer ou viver para que a Economia não pare? Essa pergunta não pode, jamais, ofuscar as pessoas que já estavam morrendo antes da ameaça da Economia parar. Há pessoas que, durante a pandemia, sofrem em dobro – seja pela ausência de elementos básicos, como tratamento de água e esgoto, ou seja, pela dificuldade do viver, do ficar em casa, com várias pessoas em um cômodo. Quem poderá usar máscara para proteção sem medo de ser confundido com algum assaltante?

As Ciências nos fornecem aparatos óticos que permitem interpretar o mundo, uma bela interpretação, diga-se de passagem! Porém, em nome da Ciência, muitas atrocidades ocorreram – mulheres negras do Haiti e Porto Rico foram cobaias em experimentos para testagem da pílula anticoncepcional, por exemplo. Hoje, de maneira não muito diferente, fazem a proposta de que as vacinas sejam testadas em africanos(as). Em que evoluímos? Talvez na capacidade de indignação – mas ainda tenho minhas dúvidas.

Ao longo da história, em nome da ciência, muitos saberes foram apagados e as pessoas ligadas a esses saberes, silenciados(as) e mortos(as). Mia Couto nos diz que

A própria ideia de Ciência que nos parece isenta e acima de toda suspeita é tão exclusivista, que pode ser entendida como uma ideia gulosa. Gulosa e gluttona. Engorda não por comer, mas por fazer dieta. E essa dieta consiste em ignorar outras sabedorias, outros sistemas de conhecimento. (2005, p. 88)

O texto em questão dizia: A ciência engorda com a dieta e nós, pessoas da ciência, muitas vezes não enxergamos o comer. Não percebemos o processo e, ao contrário do que podemos pensar, é fundamental compreendermos o esforço e o processo do empreendimento da Ciência para se tornar hegemônica, a fim de que possamos compreender também a diversidade daquelas e daqueles que a negam como tal.

Em um outro ponto, se não podemos nos enganar com uma falsa ideia de Ciência salvadora e distante de algo podre, também não podemos pensar nos Direitos Humanos como tal. Afinal, em nome dos direitos humanos, quantas pessoas foram mortas no combate contra ditaduras? Quantas pessoas, nesses mesmos combates, tiveram seus corpos mutilados, violentados em prol de demonstração de poder barata? Tudo em nome dos direitos humanos e do Estado democrático de direito. Quantas culturas e suas gramáticas de dignidade humana foram deixadas de lado em proveito de uma tentativa frustrada de universalização?

Pode parecer curioso para ti, afinal, um texto que se propõe a discutir a relação entre educação científica e educação em direitos humanos em tempo de pandemia talvez devesse iniciar exaltando tanto as ciências quanto os direitos humanos. Bom, exaltarei, mas ponderadamente, afinal, nossa formação para o controle e para a busca por certezas contribui para que nos agarremos com forças a tudo que aparentemente possa nos salvar em um momento de dúvidas e incertezas, como o de uma pandemia.

Se as ciências da natureza e os direitos humanos não são exclusivamente salvadores, seus ensinamentos também não são. Reforçamos a importância de uma educação para a formação de valores, porém, o que era o ensino de “Moral e Cívica” se não uma instrução para a formação de valores durante o

período da Ditadura militar?

Entretanto, preciso dizer que acredito bastante na ideia de uma educação científica e tecnológica que tenha um papel relevante na formação de pessoas, uma educação que vá além do domínio de conhecimentos científicos/tecnológicos – não que eles não sejam importantes; eles são, mesmo, muito importantes! O conhecimento científico nos capacita a calcular com grande destreza e precisão o número de mortos em uma pandemia e a conhecer perfeitamente modelos de propagação de um vírus para sabermos sobre a forma de evitar o contágio. Porém, sem uma formação científica e tecnológica humanizada, ou seja, que estabeleça um equilíbrio entre o conhecimento científico e a formação de valores humanizados, poderemos cair na tentação das soluções vazias.

Para tentar expressar o que entendo como uma educação científica e tecnológica humanizada a partir das relações entre ciências e direitos humanos, eu poderia utilizar alguma definição sobre direitos humanos e, partir desse ponto. Porém, esse caminho não seria tão interessante, pois, certamente, você já leu/ouviu algo do tipo “Direitos humanos são direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos”

Eu até não me atreveria a discordar, mas não acredito que essa afirmação seja tão linear e simples de ser efetivada, como uma definição retirada do Google – ainda digo mais, se fosse simples, todos seríamos defensores dos direitos humanos, por exemplo. Quando um sujeito diz que “Bandido bom é bandido morto!”, não estaria ele defendendo uma percepção de humanidade? Categoricamente, eu digo que sim. E vou além, afirmando que essa percepção de humanidade é EXTREMAMENTE diferente da minha, mas não é por isso que deixará de ser um entendimento sobre humanidade. Então, pensar sobre direitos humanos seria muito mais do que tomar pra si uma definição como “direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos” e segui-la.

Pensar direitos humanos seria refletir em um intenso campo de batalha que envolve a elaboração de um entendimento comum e um sentir comum sobre aquilo que é humanidade e sobre aquilo que é ser humano. Uma batalha que se realiza por meio de aspectos simbólicos e físicos. Uma guerra que está no campo discursivo em cada momento que falamos sobre os acontecimentos políticos, que assistimos à televisão, que sentamos na frente do computador em nossa sala com ar refrigerado e decidimos pensar e nos comunicar sobre o que entendemos por humanidade, bem como sobre os acontecimentos de pessoas que jamais saberão de nossa existência. Uma batalha que também é física quando há pessoas sendo despejadas, torturadas, mortas e desaparecidas. É física quando temos uma sociedade na qual o saneamento básico não está na casa de todos e quando alguns não possuem nem casa para reivindicar o saneamento. É física quando um(a) carcerei-

ro(a) desumaniza um presidiário(a) atacando-o(a) constantemente e impossibilitando sua recuperação. É física quando o(a) presidiário(a) ataca o(a) carcereiro(a).

É simbólica quando uma mulher se sente impedida de usar uma roupa por medo, mas é física porque a violência é real. E dói. Dói fisicamente e psicologicamente quando ocorre um estupro e as pessoas questionam as roupas da vítima. Dói quando dizem que ela não merece respeito e, por isso, foi violentada. Cada um desses discursos e cada uma dessas ações compartilham um “ideal de humanidade” em suas mentes; seja uma humanidade que só merece ser respeitada se utilizar as roupas adequadas, seja uma humanidade que só merece ser respeitada se age de acordo com os padrões, seja uma humanidade que adquire outro sentido quando a pessoa vítima da violência é conhecida ou parente.

Os direitos humanos legalmente materializados são o resultado de elaborações e reelaborações discursivas e afetivas sobre o que é ser humano e sobre o que é a humanidade, salientando que eles estão em um campo de batalha retroalimentado. É sobre esse campo de batalha que estamos falando e, quando falamos, contribuímos para essa batalha. Quando agimos, contribuimos com essa batalha E, dessa forma, podemos dizer que os direitos humanos transformam os sentidos de humanidade e, por eles, são transformados.

Tudo isso que falei é mediado pelo poder, afinal, nem todas essas batalhas são justas de serem travadas. Podemos dizer que existem assimetrias de poder históricas e tão entranhadas nas nossas representações de mundo que são necessárias forças bastante poderosas se somando a essa batalha, ressaltando que essas forças poderosas fazem com que discursos e ações reverberem ou se silenciem. Discursos e ações sobre o que é ser humano e sobre o que é humanidade. Esse entendimento nos ajuda a pensar em uma parte da questão, os direitos humanos, mas agora você deve estar pensando: e as ciências?

Podemos pensar a partir de diversos entendimentos de ciência, recrutando a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia das ciências... E em uma mesa de bar, (pós-pandemia!) Kuhn, Popper, Feyerabend, Lakatos, Fleck, etc. Muitas discordâncias surgirão, mas, em uma ideia comum – aquela que vai tangenciar a todos e proporcionar um brinde – todos concordariam que a ciência é um produto humano, feito por seres humanos e para seres humanos. Poderíamos então dialogar com o supracitado e pensar sobre conceitos de humanidade, de ser humano ou, até mesmo, o pertinente debate sobre o acesso ao conhecimento científico. Sendo assim, trago novamente Mia Couto que, em seu conto “O Adeus da Sombra”, nos proporciona esse entendimento: “Existe, afinal, outra incurável doença: a síndrome da *humanodeficiência* adquirida. Proliferam as ciências desumanas e os cientistas ocultos. Que posso eu contrafazer?” (2012, p. 146).

Pensar direitos humanos seria uma ciência humana, mas pensar sobre Química, Física, Biologia, seria uma ciência desumana? Penso que é nosso

dever humanizar as ciências da natureza e seu ensino para que os dados interpretados jamais sejam isolados de uma análise humanizada da sociedade, ressaltando que o fato de as ciências serem feitas por humanos e para humanos não garantem sua humanização. Como já citado, estabelecer cálculos sobre a propagação de um vírus e fazer uma estimativa sobre número de mortos é uma atividade das ciências, mas a interpretação de tais dados não pode desconsiderar as pessoas mortas. Hoje, 2 de maio, 9h da manhã, já são 6.412 mortes no Brasil. Não pode ser só um número, pois são pessoas, com histórias que se ligam ou não a nós.

A falta de capacidade de indignação possui, como corresponsável, uma ciência “escolar”, seja em nível básico ou superior, desumanizada e que foi constantemente gerida por políticas públicas do descaso e, hoje, é gerida por uma necropolítica, ou seja, valorizamos fórmulas, processos, cálculos, números e somos desestimulados a refletir com/sobre as pessoas envolvidas em tais processos. Apagamos suas histórias, silenciemos suas dores e contribuimos para que, num momento de pandemia como esse que vivemos, muitas pessoas que passaram pelo sistema escolar, obrigatório no Brasil, tenham saído de lá com uma grande incapacidade de entender a situação em que estamos vivendo. Contribuímos para que saiam do sistema escolar sem a menor capacidade de entender que mesmo as pessoas que não são de um grupo de risco estão ligadas a outras pessoas que são.

Minha defesa é a de uma educação científica e tecnológica humanizada, pois, assim como a Ciência, seu ensino também é feito por pessoas que possuem diferentes histórias de vida e interações com o mundo que possibilitam a formação de valores diferentes para questões diferentes. Eu costumo fazer uma analogia com um caleidoscópio, um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de papel, plástico ou metal, que possui pequenos fragmentos de vidro colorido ao fundo. Com a incidência da luz pelo lado oposto ao do observador e em um arranjo de espelhos surge, a cada movimento, uma combinação variada de efeitos visuais. Assim como o caleidoscópio, pessoas apresentam configurações diferentes para questões diferentes. Somos fragmentados e mudamos de acordo com nossas interações.

Então, uma pessoa negra que sentiu o racismo pode ser motivada para uma luta contra o racismo, mas talvez essa mesma pessoa não tenha tido interações que oportunizassem uma sensibilização com a causa LGBT. Por outro lado, uma pessoa LGBT não necessariamente viveu situações que possibilitaram reflexões e indignação, por exemplo, com a desigualdade de classe social, ou então para reflexões e indignações sobre o machismo. Em resumo, por mais que tentemos estabelecer rótulos para enquadrar pessoas em caixinhas, elas não existem, levando em consideração de que temos inte-

rações que muitas vezes ressoam bastante em nossa existência e, em outras vezes, nem tanto. Salienta-se que essas interações proporcionam constantes mudanças e elas precisam nos fazer acreditar na existência de transformações. Uma das funções de uma aula de ciências que eu defendo é a de ela ser um espaço que possibilite transformações, ressignificações de mundo. Isso é humanizar a educação científica e tecnológica. A ideia do caleidoscópio é interessante por possibilitar que pensemos sobre as interações diferentes ao longo do tempo e como elas irão gerar diferentes configurações de valores.

Algumas dessas interações são tão fortes que nos possibilitam mudanças significativas, como ressalta a filósofa Adela Cortina (2005), a educação em valores consistiria em criar condições para que determinados valores sejam apreciados. Assim, quando ensinamos ciências, nos preocupamos em criar um espaço para a apreciação de valores como o da solidariedade? A capacidade de nos indignarmos com aquilo que não nos atinge de imediato..., de ampliar aquele entendimento/ sentimento de ligação entre os seres é algo que nos importamos quando ensinamos sobre pilhas e eletrólise? Se não, o que podemos fazer?

É um devaneio seguirmos ensinando fórmulas, processos, modelos, sem a preocupação de construir um espaço de valorização das pessoas e de afirmação de valores, como liberdade, solidariedade, diálogo e respeito. Então, o que se deveria fazer é tentar formar pessoas que, em um momento de pandemia, reflitam para além de seu próprio umbigo. Investir milhares de reais em campanha para informar às pessoas que se elas não são de um grupo de risco, devem se prevenir para não expor aqueles que são, ou seja, milhares de reais em campanhas para falar o óbvio que não é tão óbvio porque nos dedicamos mais a calcular curvas do que a interpretá-las em diálogo com uma visão humanista.

Destaco também que uma educação científica e tecnológica sem um profundo compromisso com o combate às desigualdades amplia o poder daqueles que já o detém. É de grande importância que as pessoas dominem conceitos científicos, porém, sem um simultâneo enfrentamento de assimetrias de poder e desigualdades sociais, elas serão mais sábias, mais graduadas, mas continuarão sem ocupar espaços de poder e, se ocuparem, sem serem reconhecidas. Um exemplo? Imagine-se deitado em um hospital e uma moça negra vestida de branco começa a falar com você. Era a [...] do hospital e que estaria responsável pelo seu tratamento. Bom, se você completou [...] com enfermeira e não com médica, pense sobre os motivos disso. Existe sim um racismo estrutural e ou somos corresponsáveis por ele, ou somos aqueles que são oprimidos, mortos e esquecidos.

A educação científica e tecnológica, além de possibilitar que as pessoas se apropriem de conhecimentos clássicos, pelo ponto de vista dos colonizadores, deve possibilitar que os compreendamos também como uma

ferramenta de legitimação de poder entre culturas e pessoas. Possibilitar esse entendimento não é tocar a bola para terraplanista chutar, ou legitimar que tudo possa ser opinião. Reconhecer a influência de conhecimentos indígenas e quilombolas é um dever com os povos que nos antecederam, além de deixar emergir valores e conhecimentos valiosos.

Eu lembro bem de um dia na escola quando um professor começou a fazer piada com conhecimentos indígenas e quilombolas para demarcar a importância da Química. Também lembro que eu falei para um amigo, no ano seguinte, que o conhecimento dos indígenas era menor e irrelevante. Como essas duas situações se interligam? Tal professor, naquele dia, contribuiu para legitimar que o saber científico era superior em detrimento de outros saberes. Ele reforçou isso com ironias, com piadas. Pensemos que a mesma abordagem poderia ser feita de outra forma, pensemos que essa outra forma contribuiria para que, no ano seguinte, talvez eu tivesse uma outra fala. Hoje, 4 de maio, o Google me informa mais de 7 mil mortes. Duas mil pessoas se foram desde o dia que iniciei esse texto. Quando pensamos apenas em números, as lágrimas não nos tocam, as histórias não nos marcam, porém, quando esse “número” está ao nosso lado, somos capazes de sentir dor. A real dificuldade não está em fazer com que não nos importemos apenas com a morte de uma pessoa próxima, mas construir ambientes que ampliem o nosso entendimento sobre seres humanos, sobre humanidade, ao ponto de nos importarmos com aquilo que não nos atinge diretamente.

Gosto de falar que há muitas formas de construir espaços de relação entre ciências da natureza e direitos humanos, ou seja, espaços de apreciação de valores, de ampliação dos entendimentos sobre humanidade. Em sala de aula, podemos ter abordagens diretas e indiretas. As indiretas ocorrem sem a existência de um planejamento prévio. Ocorrem, por exemplo, no policiamento dos nossos discursos como docentes ou quando professores(as) precisam lidar com situações conflituosas de imediato. Lembram a situação relatada sobre o professor que, para elevar a importância da Química, construiu um discurso contra os saberes oriundos dos povos indígenas e quilombolas?

Uma abordagem indireta consistiria em ele não fazer isso. Policiarmos nossas ações e atos de fala é importante. Imagine um professor que repita rindo a infeliz fala de um cantor que, em um show, comparou os casos de Covid-19 com os casos de pessoas com HIV no Brasil. Estar em sala é um compromisso, assim como escrever. Esse ponto é abordado em Oliveira e Queiroz (2015, p. 76) a partir do exemplo de um texto intitulado “O segredo das donas de casa”. O texto em questão dizia:

Agora não é preciso usar sal, açúcar, leite ou qualquer outra receita da vovó para tentar retirar manchas difíceis como vinho tinto, café, gema de ovo, refrigerante, entre outras. Temos a química sendo, cada vez mais, útil para as donas de casa e empregadas. Químicos a cada momento pensam em inovações. Uma delas foi o

alvejante sem cloro, que solucionou o grande dilema da dona de casa: “será que se eu colocar essa camisa na água sanitária ela vai desbotar?”. Quem nunca ouviu a mãe ou a avó falando isso?

Em uma leitura atenta, percebemos indícios de um machismo que poderia não ser reproduzido a partir de simples escolhas que podem ser vistas a seguir:

Agora não é preciso usar sal, açúcar, leite ou qualquer outra receita da vovó para tentar retirar manchas difíceis como vinho tinto, café, gema de ovo, refrigerante, entre outras. Temos a química sendo, cada vez mais, útil para as donas de casa e empregadas. (para as pessoas). Químicos(as) a cada momento pensam em inovações. Uma delas foi o alvejante sem cloro, que solucionou o grande dilema: da dona de casa “será que se eu colocar essa camisa na água sanitária ela vai desbotar?”. Quem nunca ouviu a mãe ou a avó (alguém) falando isso?...

Nosso discurso e prática servem como referências para muitos(as) estudantes. O segundo exemplo de abordagem indireta ocorre diante da intervenção em situações conflituosas. Em uma aula de Química dos gases, um professor (no caso eu) apresentou a Equação de gases ideais: $PV = nRT$. Em seguida, um estudante comenta: “Professor, viado não rejeita traveco” – como forma de decorar a equação. Após esse ocorrido, o professor teria duas possibilidades – rir ou problematizar. A resposta foi. “Acho que tem uma inconsistência nessa frase, ser gay não faz com que a pessoa sinta atração por transexuais, a sexualidade é uma coisa, o gênero é outra...”. Durante o intervalo da aula, um dos estudantes comenta: “nossa, professor, seu comentário tocou meu coração”. Outro estudante sentiu-se confortável para relatar uma situação que passava em sua família – um primo morto em um crime movido pela homofobia. Quando estamos em sala de aula, nossas ações/discursos reforçam ou transformam discursos/ações pré-existentes.

Um segundo tipo de abordagem que eu chamo de “direta” consiste basicamente no fato de buscarmos elaborar aulas que deem suporte para a discussão de temas sociais presentes na cultura dos direitos humanos. Nesse caso, podemos destacar a elaboração de sequências didáticas nas quais professores(as) almejem abordar conteúdos conceituais e/ou procedimentais da Química relacionados com conteúdos atitudinais relevantes à cultura dos direitos humanos ou à elaboração de materiais didáticos que dialoguem com atividades lúdicas – como jogos de tabuleiro, videogames, de interpretação, peças de teatro, poesia, entre outros exemplos possíveis.

Tais entendimentos foram citados até agora em um ponto de vista bastante focado no sujeito. Assim, podemos pensar que bastaria aos professores(as) boa vontade e amor pela profissão que estaríamos em um outro patamar. Advirto, no entanto, que esse pensamento é bastante equivocado. Entender que valores, discursos e estratégias para humanizar as ciências da natureza são urgentes e precisam ser trabalhadas intensamente em proces-

so formativos para que consigamos construir uma educação científica e tecnológica outra. Dessa forma, NÃO pode ser distanciado de reflexões sobre políticas públicas de educação científica e tecnológica que compreendam a Ciência e Tecnologia como uma produção humana para seres Humanos.

Em 2016, Achille Mbembe publicou um texto intitulado “A era do Humanismo está terminando”². Para sustentar tal afirmativa, o autor apresentou algumas suposições de futuro que corroborariam sua perspectiva, entre elas: 1) “as desigualdades continuarão a crescer no mundo – mas longe de alimentar um ciclo renovado de lutas de classe –, os conflitos estarão cada vez mais no campo do racismo, sexismo, ultranacionalismo, xenofobia, homofobia, entre outros”; 2) “virtudes como cuidado e compaixão serão cada vez mais difamadas e a crença de que “ganhar é a única coisa que importa” estará cada vez mais cristalizada”; 3) “O *apartheid*, sob diversas formas, será restaurado e abrirá espaço para impulsos separatistas, construção de mais muros, militarização de fronteiras, formas mortais de policiamento, guerras cada vez mais assimétricas”, entre outras.

Assim como ele, temo que o contexto nacional não contribua para que tenhamos esperança de um futuro diferente do apresentado. É possível elencar a ascensão de um conservadorismo violento que, baseado em *fake news*, busca a militarização das escolas, o cerceamento da liberdade de cátedra, uma assepsia de ideologias não hegemônicas no ambiente escolar, a tentativa de naturalização de violências contra negros e negras, LGBTQs, mulheres, povos indígenas, quilombolas, etc. Há uma crescente posição anti-humanista e desprezo pelo conhecimento e pela democracia. Há, assim, um descaso pela ciência, pela pesquisa científica, pelos(as) cientistas e por seus produtos. Entretanto, não podemos nos desesperar e, muito menos, desesperar, afinal, como diria José Saramago (2016): a cegueira também é viver num mundo onde se tenha acabado a esperança. Assim, quando foco nos sujeitos, é porque acredito nas pessoas e em nossa capacidade de organização e mobilização para pressionar um Estado que faz da necropolítica seu *modus operandi*. Devemos sim acreditar que fazer pressão é nossa corresponsabilidade como cientistas da natureza: químicos, físicos, biólogos. Não podemos tudo, mas não podemos nos afastar daquilo que está ao nosso alcance.

Dia 5 de maio de 2020, 10 horas e 15 minutos. Encerro esse texto e olho no Google - são 7.367 mortes até agora. São mais de 2 mil pessoas mortas e a irresponsabilidade de um Estado que dirá novamente: “E daí?”. Dia 13 de maio de 2020 recebo a última revisão antes do envio. São aproximadamente 12.500 mortes. São 6.500 mortos por Covid-19 desde o início desse texto. São os serviços de academia, salão de beleza, barbearias, podendo ser reabertos por decreto. Afirmar o privilégio não é afirmar a facilidade, mas entender que há mais

2 Disponível em: <https://mg.co.za/article/2016-12-22-00-the-age-of-humanism-is-ending/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

pedras no caminho de outros(as) que buscarem fazer o mesmo. É o meu privilégio de poder escrever – por ter casa, por ter tido a oportunidade da educação formal, por não dividir essa tarefa com o cuidar de uma criança, por poder simplesmente sentar e escrever. Como disse, não foi fácil. Mas, o que é?

O que nos resta é o enfrentamento e a resistência. É fazer ciência, é entender os motivos pelos quais sua tentativa de hegemonia subalternizou grupos, é entender o porquê de pessoas pensarem que não precisam dela, é atingir a essas pessoas, é mudar, é construir uma outra educação científica e tecnológica – humanizada, combativa –, ter fé no coletivo, acreditar, seguir em frente.

Hoje é hoje, amanhã será amanhã, é hoje que tenho a responsabilidade, não amanhã, se estiver cega, Responsabilidade de quê, A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam, Não podes guiar nem dar de comer a todos os cegos do mundo, Deveria, Mas não podes, Ajudarei no que estiver ao meu alcance. (SARAMAGO, 2016, p. 267)

Agradecimentos

Agradeço imensamente a cada pessoa que leu previamente esse texto e contribuiu para as discussões: Bárbara Carine Soares Pinheiro, Cristiano Barbosa de Moura, Glória Regina Pessoa Campello Queiroz, José Euzébio Simões Neto, Plábio Marcos Martins Desidério. Camila Silveira da Silva, amiga que compartilhou sua edição impressa do livro de Saramago (com caligrafia de Chico Buarque na capa). Ao amigo João Tenório que zelou pelo “English”. Ao companheirismo de Mayra Zakhia.

Referências

CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MBEMBE, Achile. The age of humanism is ending. *Mail & Guardian*. Disponível em: <https://mg.co.za/article/2016-12-22-00-the-age-of-humanism-is-ending/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

COUTO, Mia. *Pensatempos: textos de opinião*. Alfragide/Portugal: Editorial Caminho, 2005.

COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo V. L.; QUEIROZ, Glória Regina P. C. *Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2015.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Porto Editora, 2016.

Os direitos humanos no ensino de Psicologia: entre ciência e compromisso político

- Human Rights in Psychology Education: between science and political commitment

Ari Fernando Maia¹

Resumo: O artigo discute a necessária articulação, na formação em Psicologia, entre os ideais de fazer prático, científico e o compromisso ético-político, tomando como ponto de partida a contradição expressa no progresso do esclarecimento: todo objeto da cultura e da ciência também contém elementos de barbárie. A formação em Psicologia é destacada porque a grande diversidade de matrizes epistemológicas que a compõe não impediu que a categoria estabelecesse um compromisso por consubstanciar direitos humanos na atuação profissional, reconhecendo o potencial de barbárie da aplicação da ciência psicológica. Procura-se identificar em que sentidos os direitos humanos foram lidos pela categoria dos psicólogos e como isso pode se refletir em estratégias para lidar com as contradições da ciência psicológica em um momento de crise dos valores relacionados aos direitos humanos e à formação.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Formação em Psicologia. Teoria Crítica.

Abstract: The article discuss the necessary articulation, in Psychology education, between different ideals of practical, scientific and ethical-political commitment, taking as a starting point the contradiction expressed in the

1 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru-SP e do Programa de pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara-SP. ari.maia@unesp.br

progress of enlightenment: every object of culture and science also contains barbaric elements. Psychology training is highlighted because the great diversity of epistemological matrices did not prevent the category from establishing a commitment to consolidate human rights in professional practice, recognizing the barbaric potential of the application of psychological science. It seeks to identify in which senses human rights were read by the category of psychologists and how this can be reflected in strategies to deal with the contradictions of psychological science in a time of crisis of values related to human rights and training.

Keywords: Human rights education. Psychology education. Critical Theory.

Psicologia: ciência, profissão e ideais éticos

Para a discussão que pretendemos fomentar nesse artigo será utilizada uma definição operacional, *ad hoc*, para a Psicologia, como um vasto campo de teorias, técnicas e práticas aplicadas a vários objetos que gravitam ao redor das noções de individualidade, subjetividade privada, mente ou comportamento. Tomaremos as teorias como modelos que procuram descrever a subjetividade humana e explicar como operam suas funções principais, como o pensamento, a linguagem, a memória, a percepção, a conduta etc. As técnicas abarcam o conjunto de ferramentas desenvolvidas pelos pesquisadores e profissionais de psicologia para observar, mensurar e interferir sobre os fenômenos psicológicos. Finalmente, as práticas constituem formas de atuação desses profissionais que se consolidaram historicamente, como a clínica, a psicologia escolar ou organizacional etc., orientadas pelas teorias e por ideais éticos. Quando nos referirmos à Psicologia, portanto, será sempre abarcando seu desenvolvimento teórico, as inúmeras ferramentas que foram desenvolvidas e se aplicam em contextos objetivos determinados e os ideais éticos que dirigem a atuação.

A principal questão que será discutida nesse artigo, sobre a formação de psicólogos e a apreensão dessas teorias, técnicas e práticas, diz respeito à dimensão ético-política da formação, ou seja, para que fins são formados os psicólogos e em que medida eles podem compreender os fins imanentes às teorias, técnicas e práticas que aprendem durante a formação. Entendemos que, como todo conhecimento e ciência humanos, a Psicologia compartilha a contradição apontada de forma aguda por W. Benjamin: “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Também a famosa fórmula da Dialética do Esclareci-

mento: “do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26) trata dessa contradição.

Em suma, a pretensão das ciências, expressa no ideal de dominação da natureza, resulta no uso indiscriminado do saber para exercício do poder sem limites, e tem em episódios históricos cruciais, como Auschwitz e as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, seus momentos mais conspícuos, mas se manifesta igualmente em fenômenos de longa duração como o colonialismo e a escravidão. Essa constatação histórica não induz a Teoria Crítica da Sociedade a nenhum niilismo, mas ao imperativo ético de realizar a autocrítica da ciência em sua relação com o poder. Trata-se de pensar radicalmente as contradições da razão iluminista: “se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13). Se o elemento regressivo do conhecimento é esquecido, a contínua reprodução da barbárie por meio do saber não encontrará termo e seguiremos cegamente rumo à autodestruição. O imperativo ético de que Auschwitz não se repita (ADORNO, 2000), o primeiro de todos para a educação, implica lidar com essas contradições durante a formação dos profissionais psicólogos.

Não é difícil encontrar exemplos desse entrelaçamento entre razão e irracionalidade, entre ciência e barbárie, nas ciências psicológicas. Não é mera coincidência, que no processo da Revolução Francesa, o médico Phillipe Pinel tenha reivindicado para os chamados loucos a instituição psiquiátrica ao invés da prisão na Bastilha e que ela, uma vez consolidada como enclave do irracional patológico em meio a uma sociedade pretensamente bem ordenada, se convertesse em modelo de exclusão, encarceramento e morte, com exemplos particularmente bárbaros no Brasil (Arbex, 2013). Segundo Foucault (1984) é a partir de meados do século XVII que procedimentos de exclusão da loucura se disseminam. Em suas palavras:

Criam-se (e isso em toda a Europa) estabelecimentos para internação que não são simplesmente destinados a receber os loucos, mas toda uma série de indivíduos bastante diferentes uns dos outros, pelo menos segundo nossos critérios de percepção: encerram-se os inválidos pobres, os velhos na miséria, os mendigos, os desempregados opiniáticos, os portadores de doenças venéreas, libertinos de toda espécie, pessoas a quem a família ou o poder real querem evitar um castigo público, pais de família dissipadores, eclesiásticos em infração, em resumo todos aqueles que, em relação à ordem da razão, da moral e da sociedade, dão mostras de “alteração” (p. 78).

Mais que exercer uma vocação curativa, as funções primordiais dessas instituições são: segregar os representantes de uma razão dissidente e impor aos demais uma lógica, uma *ratio*, que os impele ao trabalho e à acumulação.

A sociedade burguesa emergente não tolera manifestações alternativas do que ela admite como racional. Novamente, Foucault (1984) revela o entrelaçamento entre saber e poder de forma magistral: “o internamento que o louco [...] recebe na época clássica não põe em questão as relações da loucura com a doença, mas as relações da sociedade consigo própria” (p. 79). Efetivamente, a loucura opera como episteme, impondo aos que são considerados não loucos o peso da racionalidade da produção incessante, cumulativa e infinita de riquezas em uma ordem social necessariamente excludente e autodestrutiva. O entrelaçamento entre ciência e barbárie na Psicologia tomou muitas formas: é difícil calcular precisamente o número de crianças excluídas de oportunidades educacionais pelo uso indiscriminado, embora seguindo rigorosamente protocolos científicos, de testes psicológicos (PATTO, 1987); mesmo a atenção ao sofrimento no âmbito clínico padece da contradição de ajudar o indivíduo enganando-o sobre a origem de seu conflito, que inescapavelmente é socialmente mediada (CROCHIK, 2007). Olhar a história da Psicologia pelo seu lado bárbaro não implica uma defesa do niilismo ou do irracionalismo, mas consiste em escovar a história a contrapelo, pois a narrativa predominante é triunfal e afirma: hoje sabemos muito mais sobre o comportamento e a subjetividade do que há dois séculos, graças aos grandes heróis que criaram as teorias, técnicas e práticas psicológicas.

Na maior parte dos manuais a história da Psicologia é narrada do ponto de vista dos vencedores. Ao abstrair das contradições da sociedade, na qual se desenvolvem as ciências, eles acabam, voluntariamente ou não, por conceber a Psicologia como ciência europeia e norte-americana, masculina, branca, desprovida de interesses políticos e alheia ao que ocorre no mundo real. Nesse os seres humanos lutam para sobreviver em meio a diferenças sociais gritantes, justificadas por preconceitos e estereótipos que procuram legitimar diversas formas de violência direta ou indireta, sutil ou brutal. Em alguns deles não há sequer referências em nota de rodapé à recepção e criação de teorias psicológicas nos países do hemisfério sul, à contribuição das mulheres ou de cientistas negros para o desenvolvimento da ciência, à inevitável mediação dos estereótipos e valores sociais na determinação do que se dispunham a estudar os medalhões da ciência Psicológica. Fica-se com a impressão de que, aos psicólogos do lado de baixo da linha do Equador, só resta esperar sempre os modelos vindos do centro do mundo, aplicando aqui sem crítica aquilo que se desenvolveu a partir de demandas e problemas outros. Ficamos lidando, para citar uma expressão bastante conhecida, com ideias fora do lugar.

O processo de autocrítica da ciência psicológica, entretanto, também conta com uma história. Sempre houve vozes dissonantes, pensadores e críticos que revelaram os aspectos sombrios dos saberes psicológicos. Em alguns

momentos da história, a crítica é suficientemente articulada e politicamente potente para se afirmar como movimento que tende a ser hegemônico. Ao menos desde os anos 70 e 80 do século passado a Psicologia vem sendo criticada por vários autores fora do eixo dominante, procurando reconhecer que as práticas e técnicas decorrentes das teorias europeias e norte-americanas em geral objetivam processos de dominação (PATTO, 1987; CARONE, 2003; LANE; CODO, 1984).

Simultaneamente a essa proposição no campo teórico e epistemológico a categoria dos psicólogos em suas entidades representativas e profissionais abraçaram os direitos humanos como norte ético-político para seu código de ética (CFP, 2006) e passaram a avaliar as várias dimensões da prática profissional, assim como a própria memória da Psicologia brasileira, sob a perspectiva de suas relações com o campo dos direitos humanos. A questão que se coloca é: em quais sentidos dos direitos humanos seriam úteis aos psicólogos quando estão interessados em promover a emancipação?

Direitos humanos: esboço de definição e gerações

Tomaremos a expressão “direitos humanos” neste artigo representando, ao menos, três dimensões de sentidos: a) num plano legal, formal, os direitos humanos constituem um conjunto de declarações, pactos, tratados, princípios constitucionais, leis etc., que estabelecem um dos principais parâmetros legais das sociedades capitalistas modernas a partir de princípios como liberdade e igualdade, aplicados negativamente ao indivíduo e, nesse sentido estrito, com pretensão universal; b) num plano histórico e político, os direitos humanos consubstanciam anelos e ideais elaborados nas lutas de cidadãos, trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, pessoas portadoras de deficiências, populações marginalizadas ou perseguidas, apátridas etc., que representam reivindicações de reconhecimento, não somente legal, mas também social e cultural e que, embora sejam demandas particulares desses grupos, são afirmados como valores universais para a humanidade; c) num plano filosófico, ético-político, os direitos humanos constituem valores que progressivamente ampliam tanto o alcance dos direitos como os significados de “humano”, adjudicando a ele qualidades como dignidade, liberdade, igualdade etc., que passam a constituir temas acadêmicos e culturais, parte de teorias e práticas profissionais, retroagindo sobre o campo legal e das lutas sociais.

Alguns comentários sobre essa definição operacional são importantes: a) tanto a ampliação dos direitos como dos sentidos do humano são resultado das lutas sociais, o que significa que leis não produzem a realidade social, mas decorrem dos movimentos sociais *ex post facto*; b) nenhuma dessas dimen-

sões isoladamente define os direitos humanos por completo e mesmo todas em conjunto ainda deixam de fora aspectos importantes do conceito como, por exemplo, sua dimensão epistemológica, igualmente plural e plena de ambiguidades (DEMBOUR, 2012); c) tomar isoladamente uma dessas dimensões como se fosse a totalidade dos direitos humanos torna a análise abstrata e ideológica, por perder de vista a dimensão histórica e social do fenômeno, junto com sua complexidade.

Não é a dimensão formal dos direitos humanos que se mostra a mais interessante a uma mirada crítica. Vistos sob as dimensões das lutas sociais e do horizonte ético-político, entretanto, os direitos humanos podem ser úteis para um diálogo sobre as possibilidades de formação crítica em Psicologia. Abordar os direitos humanos sob a óptica das lutas sociais em uma sociedade em conflito é o mote da teoria crítica dos direitos humanos defendida por Gallardo (2014). Nela os direitos humanos não são meramente despidos de sua dimensão formal, mas esta é representada para além da visão unilateralmente focada no direito, partindo essencialmente da dimensão política, isto é, das lutas sociais em torno das relações de poder e dominação. Em suas palavras:

A concepção sócio-histórica de direitos humanos indica que o fundamento de direitos humanos está em outro mundo possível, derivado das lutas das diversas sociedades civis emergentes modernas, e na capacidade dessas lutas de conseguir a judicialização de suas demandas e a incorporação de sua sensibilidade específica ou peculiar na cultura dominante e na cotidianidade que se segue dela e potencializa sua reprodução (p. 11-12).

O olhar histórico e social revela que há um abismo entre o que se encontra na letra das leis derivadas das declarações de direitos humanos, incluindo em grande medida o que se diz sobre direitos humanos na indústria cultural, e aquilo que se faz a respeito dessas leis. Mesmo países ricos não realizam plenamente o conjunto dos direitos humanos para toda a população e em países pobres a desigualdade abissal torna inócuo o conteúdo formal dos direitos. Os mais diversos aparatos de dominação exercem seu poder não somente pela coerção direta e pelas leis, mas também pela determinação de leituras positivas sobre o que sejam o direito, o homem, a sociedade, o passado e o futuro, pressupondo um consenso abstrato sobre esses conceitos. Olhar a sociedade como campo de conflitos implica dissolver o suposto consenso prévio sobre essas determinações positivas e considerar que, enquanto sujeitos concretos, os mais diversos atores sociais sofrem e experienciam diferentemente os ideais supostamente consensuais e universais expressos nos direitos humanos.

Psicologia e direitos humanos na formação: da práxis à teoria

Parece claro no momento dessa exposição que o ponto de partida mais útil para uma formação crítica é a práxis, ou seja, a análise dos dilemas ético-políticos envolvidos na aplicação dos saberes psicológicos tal como ocorrem em determinados âmbitos e instituições da sociedade, enfrentando as contradições, dificuldades e problemas que os profissionais encaram em sua prática. Partir da práxis não significa abandonar a teoria, nem lançar os psicólogos em formação diretamente nos locais de trabalho fazendo estágios. As relações entre teoria e práxis precisam, em si mesmas, ser tomadas dialeticamente, desfazendo o feitiço que atribui à prática, aos estágios durante a formação, por exemplo, a primazia em relação ao momento reflexivo e teórico. A premissa pragmática de que aquilo que funciona é critério de verdade – numa sociedade que opera de modo alienado, em função da reprodução ampliada do capital e às expensas de um contingente de bilhões de pessoas excluídas do usufruto das riquezas produzidas mundo afora – precisa ser radicalmente questionada.

Da mesma forma, a ansiedade por saber fazer, antes mesmo de conseguir ler adequadamente textos e pensar conceitualmente, tão comum entre professores e estudantes, revela antes o desejo de se adaptar a uma condição ruim do que verdadeira preocupação com o que é justo e adequado fazer. Não seria razoável propor uma formação eminentemente teórica, entretanto, porque as próprias teorias se encontram presas a imperativos pragmáticos. Um exemplo claro de regressão da teoria são as categorias da psicopatologia, enredada por laboratórios multinacionais em uma teia de interesses que a leva a ampliar desmedidamente o número de transtornos psíquicos, e a identificar como distúrbios psicológicos tratáveis mediante o uso de medicamentos coisas como tremores nas pernas ou “excesso” de críticas em oposição à autoridade estabelecida. Além disso, o reconhecimento tácito de que o trabalho é uma atividade fraturada e desumanizadora sob as atuais condições também justifica uma aversão à práxis que contamina a teoria com um ideal de pureza e afastamento dos problemas práticos.

Em suma, se a práxis dos profissionais das áreas “psi” encontra-se enredada em contradições, isso ocorre, primordialmente, porque a demanda fundamental que todos eles são chamados a atender é pela adaptação e ajustamento dos indivíduos a uma sociedade alienada, desigual, violenta e desumanizadora. Partir da práxis nesse contexto significa levar a sério as contradições entre essa demanda e os ideais éticos da profissão. A tarefa, portanto, é abraçar um processo de reflexão contínua sobre as aporias de uma prática orientada eticamente pela atenção ao outro, pelos valores da vida, dignidade,

liberdade, igualdade etc., num mundo em que mesmo esses valores podem adquirir formas práticas e sentidos teóricos que desumanizam.

Aprender a pensar criticamente implica ter contato com objetos, conceitos e contextos novos, intrinsecamente amedrontadores não exatamente por serem novos, “desconhecidos”, mas porque todos tivemos experiências nas quais nosso tatear intelectual foi duramente interrompido e nossa curiosidade foi mutilada². O medo é o resultado dessas ações violentas de nossos educadores; toda criança se forma num mundo de gigantes dos quais depende radicalmente para sua sobrevivência e que nem sempre são acolhedores e amorosos. Daí o imperativo pedagógico de não esconder o medo, algo presente tanto para os educadores como para os educandos (ADORNO, 2000). Quando o medo domina o animal ele se torna tímido e impõe limites a sua capacidade de tatear e experienciar a realidade. Nos casos mais graves essa deformação leva ao ressentimento em relação a tudo o que é ainda refúgio de uma práxis não mutilada: a arte, a fantasia, a utopia, e mesmo o relaxamento físico se tornam tabus. Ao lado disso, emerge um ódio cego com relação a aquilo que, na fantasia desses sujeitos mutilados, represente alguma liberdade. O sucesso pedagógico identificado ao ajustamento das pessoas a uma sociedade alienada corresponde à formação de personalidades autoritárias.

As mudanças propostas para o ensino de graduação na universidade, nas condições emergenciais da pandemia de Covid-19, em especial as chamadas “aulas remotas”, convergem com propostas e ideais de um modelo de formação universitária cuja implementação culmina no que poderíamos denominar Universidade Neoliberal. Como aponta Christian Laval (2019), embora não exista ensino sem ideais humanos, os anéis de uma formação para a cidadania e para a vida vêm sendo soterrados pelo imperativo de ajustar o sujeito ao mercado, em uma sociedade que tende para a extinção de inúmeras formas de atividade laborativa e desperdiça um enorme contingente de trabalhadores, mesmo entre os mais preparados academicamente. O ideal de ajustamento ao trabalho precarizado forma os estudantes abstratamente, propondo formas de atividade cada vez mais identificadas ao “empreendedorismo”, ao individualismo e à busca de interesses egoístas em detrimento de ideais sociais mais amplos (LUSA *et al.*, 2019).

Nesse contexto emergem novos modelos de prática pedagógica, como o ensino remoto ou “híbrido”, a exigência de reformulação dos projetos pedagógicos com “enxugamento” dos conteúdos e do tempo em sala de aula, a migração de aulas teóricas e estágios para ações e operações didáticas reali-

2 Confrontar, a esse respeito, o aforismo: “Sobre a Gênese da Burrice”, na Dialética do Esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

zadas por meio de metodologias ativas, entre outras propostas, apresentadas agora como salvadoras do ensino universitário, mas que, para além do tempo de duração do necessário afastamento social para evitar contágio, tendem a se estabelecer como formas mais “eficientes” e baratas de realizar a formação. O modelo de universidade empreendedora quer adaptar o ensino aos ideais da ideologia neoliberal em flagrante contradição com os ideais de inclusão e socialização do saber (CORRÊA; CHAVES; SOUZA, 2018).

A substituição das aulas e estágios por atividades e encontros mediados por tecnologias de informação e comunicação tende a se estabelecer sem a necessária discussão sobre a justa medida em que a adoção dessas novas tecnologias seria cabível; sem parâmetros para avaliar seus resultados, sem abranger a totalidade dos estudantes –prejudicando especialmente os mais pobres –; sem que os professores tenham tempo e meios para se apropriarem das novas técnicas; sem avaliar apropriadamente que tipo de projeto pedagógico se efetiva por esses novos meios; sem saber os impactos para a saúde física e mental dos envolvidos da intensificação do trabalho decorrente; e, finalmente, mas não menos importante, sem explicitar que projeto de sociedade e universidade se tem em vista após as transformações que resultarão da pandemia e do oportunismo dos administradores da universidade. O incipiente projeto de democratização do ensino superior pelas políticas de cotas e expansão das vagas é varrido pela onda ultraliberal que pressupõe que a educação superior é uma mercadoria, não um direito (SGUISSARDI, 2015).

O projeto de uma universidade neoliberal já estava em curso antes da pandemia e, nela, o ajustamento às necessidades do mercado se impõe ainda mais radicalmente como um pressuposto de toda a formação que se faz na graduação e de toda pesquisa que se faz na pós-graduação. O que há tempo se considera produtivo na universidade: publicar em revistas bem avaliadas, desenvolver patentes, estabelecer convênios com empresas e produzir novas tecnologias, enquanto se intensifica o trabalho acadêmico, torna o ensino de graduação um estorvo à ascensão na carreira docente. A dedicação cuidadosa à graduação torna-se contraproducente porque toma tempo sem que resulte em reconhecimento institucional. Daí a adoção em larga escala das novas tecnologias ser vista com bons olhos por grande parte da categoria docente, iludida sobre as supostas facilidades que adviriam de seu uso. A história de todas as tecnologias desenvolvidas na era burguesa demonstra, entretanto, que o tempo que se ganha com a adoção de novas ferramentas num primeiro momento será absorvido por outras demandas, intensificando o trabalho e a exploração (ROSA, 2020).

Nesse contexto, tendo em vista a necessidade de resistir à identificação entre educação universitária e preparação para o mercado, insistimos que

vale a pena procurar articular, na formação dos psicólogos, o campo das teorias e práticas psicológicas e os direitos humanos em uma perspectiva crítica. A categoria dos psicólogos tem produzido reflexões que geraram materiais publicados pelo Conselho Federal de Psicologia e pelos Conselhos Regionais que têm enorme potencial para iluminar aqueles dilemas e aporias que devem ser objeto de reflexão cuidadosa para que seja possível realizar na prática profissional aqueles ideais de dignidade, igualdade e liberdade que são os princípios fundamentais da ética profissional dos psicólogos³. A diversidade de temas tratados nessas publicações é significativa: a psicologia e os usuários de drogas, psicologia e assistência social, o trabalho dos psicólogos e as relações raciais, o trabalho do psicólogo em estabelecimentos penais, entre muitos outros, são todos materiais que revelam um compromisso da categoria exatamente com aquelas populações cuja dignidade e estatuto de “humanos” são continuamente desrespeitados e deslegitimados.

Na formação de psicólogos não se deve impor aos estudantes valores abstratamente, mas deve-se partir dos dilemas éticos inerentes a uma prática profissional que pretende defender e promover a dignidade a liberdade e a igualdade, num contexto em que as populações atendidas são aviltadas, violentadas e desqualificadas como seres humanos. Deve ser oportunizado ao estudante experimentar de que formas sua própria condição de sujeito se constituiu em meio a ameaças de sanções e violência na medida em que não se produzisse um imediato ajustamento à lógica do mercado. Ao revés do otimismo prático e da defesa abstrata dos direitos humanos devem ser destacadas as contradições entre a letra da lei e a realidade, de um lado, e entre as práticas habituais de ajustamento e segregação e os ideais teóricos, de outro.

A única imagem verdadeira do humano é a negativa (ADORNO, 2009), ou seja, a afirmação de identidade entre humanidade e determinadas qualidades consideradas naturais ou intrínsecas esconde, sob o manto de uma pretensa universalidade, justificativas para aniquilar aquilo que escapa a essa imagem ideal. A história das relações raciais no Brasil, tão bem criticada por Schwarcz (1993) e ironizada de forma brilhante por Lima Bareto (2013), e o modo como as primeiras publicações em Psicologia no Brasil refletem o racismo estrutural, que ainda hoje permeia nossas relações dentro e fora da universidade, são também exemplos de temas e problemas que devem ser cuidadosamente debatidos. Recuperar a história de psiquiatras negros críticos

3 Uma boa parte desses materiais está disponível nos sites do CFP (<https://site.cfp.org.br/>) e dos CRPs, em especial o 06, regional do Estado de São Paulo (<https://www.crp.org.br/>). Há, em ambos, cartilhas, livros, revistas, material iconográfico entre outros insumos que permitem identificar as reflexões feitas pela categoria na intersecção entre a prática profissional e os direitos humanos. Evidentemente, esse material pode ser muito útil para a formação se for objeto de análise crítica.

da vertente racista dominante, como Juliano Moreira, demonstra que a luta contra o racismo na ciência brasileira não começou ontem (ODA, 2010).

O distanciamento físico, que caracteriza as aulas mediadas pelas novas tecnologias, dificulta a realização de diálogos, de encontros pessoais significativos, de manifestações espontâneas de dúvida, ponderação ou ignorância. Efetivamente, o dialogar exige preparação, disponibilidade, abertura, qualidades em declínio, como tão bem apontou Adorno (1992) no aforismo “Instituição para surdos-mudos”. Torna-se mais difícil ao professor mostrar-se como ser humano, com suas fraquezas e idiosincrasias, com suas paixões e ideais, porque ele aparece agora sob o filtro da tela e o aparato exige que se respeitem as regras do seu jogo.

O ideal pedagógico em voga parece ter como modelo o jogo, os *games*, em que dada uma condição inicial o sujeito deve encontrar entre as alternativas já dadas pelo aparato àquela que o leva até o estágio seguinte, e assim por diante. Isso torna a todos, educadores e estudantes, apêndices do aparato, que oferece um rol prévio de alternativas já decididas (FLUSSER, 2018). O fazer sem preocupação com os fins, pseudoatividade típica dos games, se ajusta perfeitamente ao ideal de empreendedorismo que se quer impor aos estudantes. Palavras como autonomia adquirem, nesse contexto, significado positivo, não crítico, indicando que o estudante busca por si mesmo as informações e saberes de que necessita enquanto, na verdade, se sujeita à lógica ultraliberal.

Se quisermos que os ideais assumidos pela categoria em seu último código de ética (CFP, 2006) estejam presentes durante a formação, os direitos humanos não podem apenas ser apresentados positivamente. Insiste-se que os ideais colocados para a formação não devem ter caráter abstrato e que, partindo da práxis mutilada, que hoje nos é apresentada como única possibilidade, deve ser possível avançar até uma compreensão teórica e crítica, que permita um olhar transformado sobre a realidade. Há exemplos na história da psicologia brasileira em que isso ocorreu. Agora, entre os tiranos e a peste, somos novamente desafiados a utilizar nosso conhecimento e nossa sensibilidade para evitar que formas ainda piores de desumanização realizem-se no cotidiano pela atuação de profissionais formados na universidade.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Petró-

polis: Ed. Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1985.

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BARRETO, Lima. *Os bruzundangas*. São Paulo: Martin Claret, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARONE, I. *A Psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: 2005.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. *História e memória da Psicologia em SP*. São Paulo: s/d. Disponível em: <https://www.crpsp.org/pagina/view/197>. Acesso em: 19 jun. 2020

CORRÊA, Murilo D.; CHAVES, João G. P.; SOUZA, D. P. Governar pela autonomia: universidade, inovação e capitalismo cognitivo. *Eccos. Revista Científica*. São Paulo, n. 47, p. 81-103, set/dez 2018.

CROCHIK, José León. Implicações políticas da psicoterapia. In: CROCHIK, J. L. et al. (org.). *Teoria Crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DEMBOUR, Marie-Bénédicte. What are Human Rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, v. 32, n. 1, Fevereiro, 2010, p 1-20. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/journals/hrq/summary/v032/32.1.dembour.html>>. Acesso em: 5 ago. 2012

FIGUEIREDO, Luís Claudio; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. *Psicologia: uma nova introdução*. São Paulo: EDUC, 2006.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma filosofia da fotografia*. São Paulo: É Realizações, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

GALLARDO, Helio. *Teoria Crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo: Ed. Unesp. 2014.

LANE, Sílvia Tatiane M; CODO, Wanderley (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2019.

LUSA, Mailiz Gaibotti et al. A universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. *Revista Katálisis*. Florianópolis, v. 22, n 3, p. 536-547, set-dez, 2019.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. Ordenando a babel psiquiátrica: Juliano Moreira, Afrânio Peixoto e a paranóia na nosografia de Kraepelin. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro, v.17, supl. 2, dez, p. 495-514, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Ed. 1987.

ROSA, Harmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out/dez. 2015.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

Diálogos sobre a dimensão subjetiva em tempos da pandemia do coronavírus

- Dialogues on the subjective dimension in times of the coronavirus pandemic

Maria de Nazaré Tavares Zenaide¹

Resumo: O coronavírus (Covid-19) chegou e instalou uma pandemia mundial, como um redemoinho revirando a vida das pessoas, das instituições e dos países, sem componente ideológico, condição econômica e discriminação social. Como uma resposta de séculos de domínio da ciência sobre a natureza, junto com a pandemia, a Amazônia e o Pantanal choram o extermínio dos animais e das florestas, como expressão da violência contra a Mãe Terra. O filho do homem e as matas chegam ao limite, denunciando o quanto a lógica do lucro destrói a terra e seus habitantes. Como uma pandemia afeta mentes e corações? Como o choque da pandemia do Coronavírus alerta de forma crítica os nossos modos civilizatórios de produzir o conhecimento e agir sobre a natureza construindo cultura? O texto pretende levantar pontos de reflexão em que a vida em pandemia afeta nosso dia a dia, nossos sentimentos, atitudes, modos de ser e agir, como pontos de interseção entre a psicologia e a sociedade, tendo como parâmetro ético e político, a educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Covid-19. Direitos humanos. Subjetividade.

Abstract: The coronavirus (Covid-19) arrived and installed a worldwide pandemic, like a whirlwind overturning the lives of people, institutions and countries, without an ideological component, economic condition and social dis-

1 Psicóloga Social, professora do Departamento de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

crimination. As a response of centuries of dominance of science over nature, together with the pandemic, the Amazon and the Pantanal mourn the extermination of animals and forests, as an expression of violence against Mother Earth. The son of man and the woods reach the limit, denouncing how much the logic of profit destroys the land and its inhabitants. How does a pandemic affect minds and hearts? How does the shock of the Coronavirus pandemic critically alert our civilizing ways of producing knowledge and acting on nature building culture? The text aims to raise points of reflection in which life in a pandemic affects our daily lives, our feelings, attitudes, ways of being and acting, as points of intersection between psychology and society, having as an ethical and political parameter, education in human rights.

Keywords: Covid-19. Human rights. Subjectivity.

Introdução

A ciência de abordagem positivista adota uma relação de distanciamento entre investigador e o objeto de estudo como uma perspectiva do fazer ciência. Tal linha teórica vem fundamentando um modo de enxergar a natureza, assim como o modo de agir através de um instrumental que pode desdobrar-se na produção de conhecimentos úteis da vida humana. Ao defrontar-se com os fenômenos sociais – que são complexos e multidimensionais – tal abordagem entra em dissonância com o mundo das ciências humanas sociais que exigem processos complexos de captação, investigação e análise.

O paradigma positivista quando tenta enquadrar os fenômenos sociais, pretendendo uma formação científica “neutra” como se a ciência não tivesse relação com a realidade material e histórica e as relações de poder presentes na sociedade, retira o componente da tensão presente na energia que permeia a vida dos astros.

Ao tentar alcançar a tal pretendida neutralidade científica, a “formação” de psicólogos se revestiu com capas de proteção, encerrando os futuros profissionais em laboratórios com lentes de baixa visibilidade. Sem articular a pesquisa com a experiência extencionista, continua-se a correr risco de não oferecer uma formação verdadeiramente científica e contextualmente implicada. Nesse sentido, uma parte da Psicologia passou longos anos separados do saber da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia tentando reduzir os fenômenos psicológicos ao observável e quantificável, transformando o comportamento humano em números, escalas e gráficos. Psicólogos foram transformados em leitores de dados estatísticos, distanciando-se da realidade dos sujeitos.

A tal chamada neutralidade científica além de segmentar o objeto de investigação distanciou o profissional de distintas razões que contribuem para explicar os fenômenos humanos. Com isso, correntes teóricas da Psicologia foram se distanciando da complexidade e ao mesmo tempo se descompromissando com os problemas cotidianos da sociedade.

Enquanto parte significativa da Psicologia estivesse sendo treinada para ler tabelas e gráficos em laboratórios, ou mesmo, aplicando testes para quantificar o comportamento humano, outra parte da Psicologia arriscava-se a crítica buscando no diálogo com as ciências humanas e da sociedade o entendimento dos fenômenos subjetivos.

Distantes do mundo real e isolados em laboratórios e salas hermeneuticamente fechadas, uma parte da Psicologia defrontou-se com uma encruzilhada: para que a Psicologia? Qual a função social da universidade? Como a Psicologia pode contribuir para ler e entender a condição humana em sociedades complexas e desiguais ao ponto de encontrar pontos de fugas que levem a valorizar a vida e a pessoa como sujeito de dignidade e subjetividade? Como entender os fenômenos inconscientes, o sofrimento psíquico, a subjetividade e o comportamento humano sem contextualizar a pessoa a cultura e a realidade?

Entretanto, quando parte da Psicologia se aproxima do Brasil real, ela compreende que há muito a pesquisar para compreender a dimensão da história e a dinâmica da sociedade, de modo a contribuir para a produção de indivíduos e grupos sociais capazes de realizar o mais idealmente possível a condição humana. A partir deste momento, através da extensão universitária, os estudantes da Psicologia vão até aldeias, assentamentos rurais, comunidades quilombolas, territórios de ciganos, hospitais psiquiátricos, unidades do SUS (Sistema Único de Saúde) e do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e se defrontam com um monstro desconhecido, o ser humano com suas dimensões da subjetividade, atitude e comportamentos.

Em tempos de dissolução das certezas de preservação da vida, como os tempos atuais, nos questionamos: por que razão foi preciso uma pandemia para fazer o mundo enxergar o mal estar civilizatório? Como o contexto de pandemia tem mobilizado os saberes psicológicos como ferramenta de alívio do sofrimento humano através da rede virtual?

Em situação de pandemia a dimensão da subjetividade tem vindo à tona pela necessidade humana de preservar a vida biológica e a vida psíquica. Viver aldeado, em celas, em palafitas, em barracos de papelão e flandres parecia algo distante de parte dos demais humanos. De repente, uma pandemia coloca todos os seres humanos sem distinção em situação de desamparo social, e aí o homem percebe que ou todos tem vida ou ninguém terá vida.

Diante de um isolamento forçado muitos colocam a necessidade ma-

terial e social à frente da vida e topam desafiar a pandemia entrando em ônibus superlotados para garantir o emprego. Outros encantados com o brilho do lucro, mobilizam-se em manifestações e carreatas para pressionar os dirigentes a reduzirem as medidas de confinamento social. Com mais de 110.000 brasileiros mortos pela pandemia de Covid-19 o país abre o comércio e os serviços para que a economia sobreponha-se a vida humana. Trata-se de uma família de vírus que tem causado infecções em órgãos vitais e levado a humanidade a paralisar todas as atividades econômicas para evitar o contágio e a mortalidade em massa.

Enquanto isso se altera a legislação do meio ambiente e se perde significativa área verde em nome do lucro das madeireiras, mineradoras e fazendas de gado. A terra devassada pela destruição enlouquecida do meio ambiente avisa que só com os povos originários poderemos recompor e proteger a Amazônia, porque eles entendem que a vida humana depende da natureza, diferente de uma perspectiva de ciência que o conhecimento servia para dominar a natureza e os homens ao invés de libertá-los. Qual será o futuro da humanidade sem a sobrevivência dos caciques e povos indígenas que protegem a floresta?

O presente artigo tem por objetivo participar dos diálogos sobre a dignidade humana em tempos de pandemia a convite da Revista Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos – UNESP-Bauru, trazendo contribuições da Psicologia Social e da educação em direitos humanos numa perspectiva crítica para refletir o tempo presente.

Uma pandemia sem limite

A sociedade de consumo focada na produção material e da riqueza tratando o ser humano no sentido restrito como força de trabalho, tem construído espaços de sociabilidade onde o sentimento de pertencimento tem se fragilizado em face do padrão individualista gestado numa economia do mercado.

Nessa lógica, estávamos todos atarefados na luta pela sobrevivência, muitas vezes sem tempo para ouvir os filhos, encontrar os amigos e cuidar de si e conviver com os demais, quando a pandemia chegou e parou a máquina. No início não entendíamos nada, sentíamos confusos e aflitos sem saber qual o número seria o que traduziria a nossa vida nas taxas de mortalidade pelo Coronavírus. A cada boletim a angústia nos mobilizava e nos fazia parar em casa.

A pandemia tem sido um custo altíssimo para toda a humanidade. Do empresário, ao banqueiro e ao peão, do presidente ao mendigo e ao profissional da saúde, a vida tem o mesmo valor para todos. Ou cuidamos todos de todos ou padeceremos já que a pandemia prova que a saúde de um depende da saúde de todos.

As crianças pedem pelo amor de Deus: fiquem em casa; enquanto par-

te de comerciantes e industriais enchem as ruas de carros importados exigindo a volta ao trabalho, nem que para isso, os trabalhadores arrisquem sua vida enquanto os patrões ficam em casa protegidos. Não importa quantos dias o trabalhador, o enfermeiro, o médico terão de vida, se faltam equipamentos de segurança ou mesmo se faltam hospitais estruturados em todas as unidades da federação, garantindo a todos o direito à vida.

Como se não houvesse meios de regulação, alguns aproveitam-se do momento pandêmico para cometerem crimes de corrupção com recursos da saúde. Outros, lavam as mãos com o número alto de mortalidade como se não respondessem por crimes de responsabilidade no exercício da função pública. Quantas mortes precisarão ocorrer para que a saúde seja prioridade sobre a política econômica?

From (1970) alerta, a liberdade material e a econômica podem estarem permeadas de solidão e alienação, já que a cultura do consumo é solitária. A pandemia também ensina, quando ironicamente exige o isolamento como condição para preservar a vida humana. Em tempos de isolamento, novos modos de ser são despertados, alguns voltam a brincar, cozinhar, bordar, ler, cantar, fazer yoga e até inventar treinamentos físicos em casa. Mas o isolamento também exalta outras violências, aumentando a necessidade de medidas de proteção de mulheres e crianças vítimas de violência doméstica.

A dor não é mais um requisito de sensibilidade diante da morte previsível a todos? A dor da perda de entes familiares não limita governantes e empresários?

A pandemia ensina, ou se cuida dos serviços de saúde como política pública e universal ou estaremos todos convivendo com ondas de pandemias e destruição, pois a Terra chegou ao limite. Os animais do pantanal gritam quando sobrevivem ao fogo. Os animais invadem as cidades para fugir da seca, do fogo e da morte.

Não se trata mais, de pedir esmolas a governos sensíveis à causa social para reduzir a extrema pobreza, não tem como mais acusar a periferia da desgraça dos problemas de saúde. Ou todos têm saúde ou a pandemia chegará a todos. A pandemia inclusive acordou a sociedade de que nos territórios de exclusão nem sabão e nem água o cidadão tem acesso. As mídias alternativas têm escancarado retratos das desigualdades sociais que pareciam invisíveis nas estatísticas dos planejadores públicos.

Pandemia, Estado e saúde pública

Quando o *Estado de mal estar civilizatório* sobrepõe o de bem estar, o ser humano passa a se concentrar na morte em vez da vida. Para uns, o papel do Estado se restringe a contar quantos cidadãos foram acometidos da pan-

demia ou quantos morreram e divulgar como uma sessão de esporte. Para outros, o papel do Estado é rever a direção das políticas públicas de modo a mudar as prioridades, já que, quem administra o poder público, manuseia os recursos coletivos. O desemprego que já fazia parte do cotidiano da vida de uma parcela significativa de brasileiros passou a exigir, em tempos de pandemia, que o poder público mobilize recursos para oferecer socorro emergencial, pois querendo ou não dos economistas vão ter que liberar os recursos da proteção social.

Uma postura republicana presta conta dos serviços com transparência, priorizando medidas de preservação da vida através de campanhas como: Fique em casa, não é uma gripe comum. Mudem e inventem uma nova forma de vida em casa. Até os meios de comunicação estão mudando sua forma de fazer a comunicação.

Já os governadores do Nordeste antes da pandemia estavam enfrentando a redução de recursos para área social, de saúde e educação. Com a pandemia se juntaram em rede para proteger a vida, construir e reformar hospitais, decretar o isolamento e o uso obrigatório e maciço de máscaras como barreira ao vírus, dentre outras medidas criando um comitê gestor conjuntamente.

O gestor responsável não dorme, pois há necessidades emergenciais a serem resolvidas para se evitar a destruição da vida de muitos cidadãos. Diálogos diários com a população pela mídia chamam a atenção para necessidade de alcançar os 70% de isolamento já que não há leitos e nem cemitérios para os que são afetados pelo coronavírus. Os leitos encontram-se 100% ocupados. Pessoas são atendidas em áreas improvisadas fora dos hospitais por não haver mais leitos, não há equipamentos de saúde para todos, especialmente, para os índios e os ribeirinhos do Norte e Nordeste.

O SUS mostrou sua cara, sem ele não tem como o Estado ter resposta a pandemia. Jaquetas do SUS estão nos corpos dos profissionais da saúde como símbolo de uma conquista coletiva. O desmonte do SUS reflete nas taxas de mortes, assim como nas taxas de sobreviventes. Como cuidar e criar uma rede para proteger os profissionais que todos os dias colocam suas vidas em defesa da vida? É desesperador ouvir o grito do motorista do SAMU gritando se não tem vaga para que o SAMU?

Enquanto isso há gestores públicos que não possuem valores éticos republicanos e democráticos, já que ousam afirmar de que usar dinheiro público para a compra de equipamentos respiratórios é um gasto desnecessário, já que muitos vão morrer, enquanto só o crescimento econômico é capaz de investir na proteção da vida com a pandemia. Quantas vezes o Brasil não socorreu os bancos privados, ou mesmo, quantos bancos públicos não foram fechados para atender aos interesses do FMI, fragilizando o Estado e suas unidades federadas a terem autonomia no processo de crescimento e desenvolvimento social?

Prestar informação a sociedade de forma ampla pelos meios de comunicação é dever de quem foi escolhido pelo voto direto para governar os recursos públicos. Os meios de comunicação se unem para formar uma rede de informação sobre o coronavírus afim de manter a sociedade informada.

Os partidos de oposição exigem atuação rigorosa dos órgãos de fiscalização para monitorar a aplicação de recursos públicos para todas as unidades da federação, uma vez que alguns estados encontram-se em situação de calamidade pública.

Sem um sistema de saúde pública estruturado a pandemia substituiu as guerras em concorrência do numero de mortes.

Causa mal estar assistirmos diariamente as pessoas no limite extremo da cidadania correr o risco de ser contaminado pelo coronavírus para esmolar R\$ 600,00 reais de um governo que cortou por 20 anos recursos para saúde, educação e assistência social ou que reduziu os recursos do Programa Bolsa Família para a região nordeste.

Quando pararemos de contar os mortos e enterrá-los em covas coletivas, como em tempos de guerra? Se todos os hospitais estão no limite da sua capacidade de atendimento, para onde o Serviço de Assistência Médica e Urgência vai levar os doentes? Até onde as famílias aguentarão o desespero de chegar com um familiar num hospital e ter como resposta que não há vaga? Como ficar de fora e não ser atendido, deixando a morte chegar? Imaginem o medo e a solidão dos profissionais de segurança, dos profissionais de saúde e dos coveiros convivendo 24 horas com a morte sem a certeza de que garantirão suas vidas e dos familiares?

Cenas diárias nos mobilizam, são profissionais em desespero saindo correndo de um hospital declarando sua demissão em público pela incapacidade humana de aguentar tanto sofrimento diante das mortes diárias.

Pandemia, subjetividade e convivência familiar e social

A humanidade está vivendo o período mais desafiante da história contemporânea, que é atravessar a pandemia, conhecê-la a fundo e criar mecanismos que possam controlar a destruição da humanidade em massa. Como em Auschwitz, em tempo recorde, volumes de vidas humanas são desfeitas como a poeira no deserto.

A pandemia, como fenômeno social que afeta diferentes coletivos sociais, tem várias dimensões de ser experienciada e representada. Como a Psicologia Social pode refletir a experiência que os sujeitos registram individual e coletivamente com a pandemia? Como esta experiência transforma a subjetividade numa dimensão humana que relaciona sentidos e vivências?

A dimensão subjetiva atravessa e determina nossas vidas todos os dias. A constituição da subjetividade individual não dissocia a subjetividade dos espaços sociais. Segundo González-Rey (2005, p. 203) os processos de subjetivação em um determinado contexto social [...] “poderá não apresentar repercussões imediatas, mas tende a ser correspondida por reações advindas dos outros integrantes desses espaços, impressas pelos processos de subjetivação característicos desse contexto, gerando assim zonas de tensão”.

Diante de uma pandemia pensamentos, sentimentos e emoções têm construídos tensões e sentidos marcados pela situação limite, em que se encontra a humanidade. Muitos se encontram nus, sem direito e proteção social e veem a vida se esvaindo diante de tanta desigualdade e injustiça social.

O enclausuramento como dispositivo de poder foi uma invenção técnico-política de exclusão territorial e controle social dos pobres, pois os fixando num determinado espaço, seria possível sujeitá-los a uma disciplina (FOUCAULT, 1979).

Entretanto, em uma situação de pandemia, o distanciamento é um dos meios necessários que, de forma consciente, possibilita a comunidade agir na prevenção da contaminação do vírus impedindo que mais pessoas precisem de serviços de emergência que a sociedade não dispõe para socorrer. Com isso, as residências transformaram-se em celas e a cidade em penitenciárias, já que ficar em casa não é uma opção, mas uma condição para evitar a morte e preservar a vida.

Em tempos de pandemia estamos vivendo o distanciamento forçado como forma de defesa da vida, já que outros bens materiais, nesse momento, ficaram em segundo plano. Ter que ficar em casa tem gerado medo, medo da capacidade do Estado de não poder nos proteger, o medo de um colapso social, e o medo de deixar nossos entes queridos, sem mesmo exercer os ritos das despedidas que os seres humanos realizam desde que se sabem humanos. As crianças ensinam: Fique em casa! Defendam a vida. Tirem fotos da varanda, cantem e aprendam a desenvolver a resistência interior. Sejam solidários com os velhos, não neguem a eles o direito à convivência familiar e comunitária, afinal, o que seria das famílias sem os velhos?

A pandemia, para aqueles que desconhecem a força bruta do Estado durante a ditadura militar, demonstra como foi difícil enterrar os filhos com os caixões lacrados para não saber o tipo de tortura sofrida, ou mesmo, entender a dor dos familiares que até hoje não viram os entes mortos, por serem desaparecidos políticos.

Sentimentos, medos e pensamentos atravessam nossa convivência com a pandemia; são as dimensões da nossa subjetividade. O isolamento mobiliza o medo, enquanto a mobilidade deixa a sensação de alívio, quando na verdade, pode se desdobrar, posteriormente, em dor. Nossos medos são reais,

têm razões e são ameaças vivas na vida das famílias. Não sorrimos em isolamentos por isso os artistas cantam e procuram mobilizar nossos sentimentos e instintos de preservação.

A pandemia nos chama a pensar nossas experiências intersubjetivas diante de uma inevitabilidade maior? Uma rede de escuta surge para fazer com que a violência sentida não destrua o que tem de resistência e capacidade de agir para encontrar saídas. Às crianças ensinam: fique em casa, brinquem, leiam e convivam com os familiares, já que o cotidiano do trabalho e da educação ocupam grande parte do tempo das pessoas.

Não são apenas os loucos e os apenados que estão enclausurados. Os índices de isolamento da quarentena reduzem fazendo os dirigentes ameaçarem de medidas enérgicas, porque sabe que se perderem o controle não terão como sustentar 70% de isolamento. Enquanto a curva não desce é meta dos dirigentes para que o sistema de saúde não entre em colapso. Flexibilização só com segurança.

Mas como as pessoas confinadas, a sociedade busca fugas para fugir do isolamento, colocando em risco sua vida e dos demais. Por outro lado, nos conectamos na rede virtual com as pessoas significativas da nossa vida, pois não temos a certeza de que as veremos outra vez e possamos nos abraçar novamente, demonstrando todo nosso afeto. Para não sucumbir a esperança todos os dias, escutamos crianças na TV que dizem aos avós que os amam, mas que fiquem distantes para poder não ter o risco de ser contaminado pelo coronavírus. Nesse contexto, filhos de profissionais de saúde – que há mais de 30 dias se encontram distantes dos pais, pois esses estão nas UTIS salvando vidas – mandam abraço aos pais, como se fossem gente grande, encontrando razão para acalmar a dor da saudade. Nesse caminho, avós idosos continuam cuidando dos netos e solidários aos filhos demonstrando que a dignidade não tem idade.

A dignidade humana e os direitos humanos

A Covid-19 reabre a discussão sobre a dignidade humana quando retrata situações de extrema dor, como o enterro coletivo em valas comunitárias, sem que as famílias possam exercer o direito de despedida de pais e filhos. Estamos aprendendo na dor a resgatar o valor da vida humana.

O medo extremo da morte dos afetados pelo coronavírus nas UTIS espalha-se pela cidade, ao ponto da cidade ter que deixar as luzes acesas com medo das assombrações que a pandemia gera em todos independente da idade e da classe social. Chegamos a uma situação extrema de dor, pois nos encontramos diante de uma situação, em que a vida pode ser dissolvida a qualquer momento se o nosso organismo não for capaz de resistir ao coro-

navírus, apesar de já termos enfrentado tantas guerras. Mesmo com todo o avanço tecnológico alcançado não conseguimos controlar a pandemia.

A banalidade da vida se expressa nas queimadas da Amazônia ou no descaso com os brasileiros amontoados em filas da Caixa Econômica para acessar R\$ 600,00, ou mesmo, na falta de leitos e hospitais para atender ao público permanente do Estado, uma vez que seus dirigentes e parlamentares legitimam medidas de contenção por 20 anos de recursos para saúde, educação e assistência social. A indiferença de dirigentes em comentar o número de mortes como se fosse contar feijão, afirmando que um número x de mortos será natural, e que todos devem voltar ao trabalho.

A espécie humana chegou a um ponto que precisa redefinir os valores se quer proteger a vida de todos os seres vivos. Quando os entes queridos se vão sem mesmo se despedir, a pessoa para e reflete qual o valor que estamos dando a vida humana. Um projeto de educação para os direitos humanos deve mobilizar o que há de mais sensível no ser humano que é ser capaz de escutar os gritos de dor como se fosse à própria carne, afirma Aguirre (1997).

O que estamos ensinando, que afirmamos a vida e que contribuímos para que as pessoas possam ser capazes de refazer os caminhos de uma autoconsciência? Queixávamo-nos das ações afirmativas porque não queríamos compartimentalizar os recursos públicos com todos os brasileiros, incomodávamo-nos com as pessoas com deficiência na escola e na universidade, reclamávamo-nos com as pessoas de vários segmentos sociais andando de avião e frequentando as instituições públicas, como se fosse possível determinar quem é humano. Todos que sobrevivem ao vírus tentam repassar a experiência pedindo aos que duvidam da pandemia: fiquem em casa! Os profissionais de saúde enfrentam a impotência frente a uma pandemia tão violenta que esmaga a prepotência da ciência, a responsabilidade dos governantes e até a capacidade de resistência humana.

Nem a saúde dos agentes da saúde tem sido prioridade dos dirigentes, haja vista, as denúncias e a mortalidade desse segmento essencial para cuidar da população. Quem cuidará dos doentes sem os agentes de saúde? Por acaso a onipotência do econômico?

Artistas do mundo e grupos se formam mobilizando-se pela África, pelos profissionais da saúde e pelos segmentos economicamente subalternizados. Ações coletivas mobilizam a sociedade, ensinando que na dor entendemos e soletramos a palavra solidariedade (outro sentido dos Direitos Humanos). É nesse processo de sensibilização e racionalidade que exercitamos nossa capacidade de alteridade em escutar gritos de dor, indignar-se e agir em direção à vida. Como afirma Aguirre (1997) é na compaixão que nos identificamos e agimos em direção ao outro, pois sem o outro não existirá convivência humana, trabalho e riqueza, cultura, como haverá amor e alegria.

Por uma Psicologia de promoção da vida

Os hospitais na pandemia constituem em espaços de separação e desaparecimento, assim como os cemitérios com as valas coletivas comuns de hoje são os novos campos de refugiados dos que não escaparam da pandemia, dos que com a vida denunciam a ausência da promoção da saúde, um lugar onde os vestígios se apagam retirando a identidade humana (VILELA, 2000).

O SUS foi fruto de lutas, dos movimentos populares de saúde e do movimento sanitaria. Hoje é o SUS que salva vidas humanas.

Lembremos Marcus Vinícius, um psicólogo social assassinado por viver coerente com a luta pela igualdade de todos: “O Brasil tem um problema radical profundo, e se não somos capazes de refletir sobre isso, dificilmente poderemos superar. Por isso colocamos o tema da desigualdade social”². A desigualdade social determina o futuro das pessoas, assim como a pandemia democratiza a dor a todos os segmentos sociais. Famílias são humilhadas ao chegarem à porta de um hospital sem poder receber socorro emergencial, como em uma guerra. Famílias dormem a porta de hospitais sem informação do estado de saúde dos familiares afetados pelo coronavírus. São corpos violados por um vírus que desafia a ciência, as grandes potências econômicas e políticas, “parece que quase ninguém escapa dele”.

O medo, que mobiliza a pandemia, é de não conseguirmos como ser humano cuidar de si e do outro. Os inimigos de hoje não são os jovens estudantes loucos por liberdade, somos nós mesmos que colocamos a economia acima da vida. Por isso, essa crise movida pela pandemia é uma crise de humanidade.

Como interferir com os coletivos, a partir da experiência intersubjetiva, em tempos de pandemia? Como pensar a promoção da saúde quando a comunidade se vê diante do risco maior da vida humana. Erich Fromm, em *O Medo à liberdade*, escrito em 1941, trata do perigo de as sociedades democráticas de serem transformadas em sociedades autoritárias, a partir da interligação de fatores psicológicos, econômicos, culturais e ideológicos.

Fomos compelidos a reconhecer que milhões de alemães estavam dispostos a abrir mão de sua liberdade, do mesmo modo que seus pais estavam dispostos a lutar por ela; que em vez de desejarem a liberdade eles buscavam meios de fugir dela; que outros milhões eram indiferentes e não julgavam valer a pena lutar e morrer pela liberdade (FROM, 1970, p.14).

Não é a toa que setores fascistas nesse momento aproveitam o caos e a insegurança humana coletiva para tentar desmoralizar as instituições pú-

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pPot059qnpw>. Acesso em: 25 abr. 2020.

blicas buscando transformar pela força, o regime democrático em ditadura, chegando ao ponto de invadir hospitais desrespeitando doentes e equipe de saúde. A lição dos tempos de totalitarismo e ditaduras é de que os tiranos não dormem nunca, como afirma Ana Maria Machado (1982), estão sempre rondando ao redor da cidade procurando uma oportunidade para voltar a tyrannizar. Nas sombras da noite eles vigiam e armam esquemas de poder. Cabe a sociedade aprender com os direitos humanos que nem podemos esquecer as lições da escravidão, do holocausto, das ditaduras e da pandemia, mas que precisamos resistir todas as formas de opressão e violência (ADORNO, 2003).

Resistir com as células, resistir com a força mental, resistir com a solidariedade, resistir com o afeto pode clarificar o entendimento dos desafios sem com isso, deixar de defender a liberdade, a vida, a igualdade e a solidariedade. Benevides (1997, p. 12) afirma para essa direção, quando afirma que a educação para a cidadania e os direitos humanos decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos. Cada cidadão (ã) precisa se “reconhecer como sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direitos”.

Sem o Pantanal, a Amazônia e até o Deserto do Atacama não haverá memória, não haverá a permanência do homem e dos seres vivos. A pandemia traduz a linguagem dos direitos humanos, ao alertar que sem a natureza e os defensores da floresta o pulmão da terra não poderá respirar, assim como, sem o trabalhador não haverá produção e lucro.

Da dor brotam formas ativas de solidariedade com os diferentes profissionais que estão na porta da entrada da pandemia. A pandemia ensina todos os dias o valor da solidariedade ativa dos profissionais de saúde, de assistência social, de segurança e dos trabalhadores de cemitérios. Essas pessoas e profissionais em tempos de pandemia representam os direitos humanos, porque são capazes de colocar a vida pessoal em defesa da vida coletiva. São assim, também, os povos indígenas, que desde os tempos pré-colombianos lutam pela defesa das águas e florestas sem a lógica da dominação e do lucro. Convivendo em Pandemia pudemos ressignificar nossas subjetividades, talvez, agora, mas cuidadosos, já que experienciamos o valor da saúde psíquica e biológica. Aprendemos também o quanto à ciência pode ser relevante para preservar a liberdade e a vida dos seres vivos. Mas da solidariedade ouvimos os gritos de dor e agimos em direção, aprendendo direitos humanos através de redes e comitês de solidariedade em escolas e universidade, na internet, no mundo do trabalho e na defesa dos profissionais de saúde.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIRRE, Luis Pérez. Depoimento dos convidados estrangeiros no Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos. *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos* (RBEDH), São Paulo, n. 2, set. p. 7, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação, democracia e direitos humanos. *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos* (RBEDH), São Paulo, n. 1, mai., p. 12, 1997.

FOUCAULT, Michel. O poder e a norma. In: KATZ, Samuel (org.). *Psicanálise, poder e desejo*. Rio de Janeiro: Coleção Ibrapsi, 1979.

FROM, Erich. L. *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Era uma vez um tirano*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.

SILVA, Marcus Vinicius de Oliveira. CREPOP História, avanços e desafios da psicologia nas políticas públicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pPot059qnpw^>. Acesso em: 25 abr. 2020.

VILELA, Eugénia. Os arquivos da dor. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A educação e os limites dos direitos humanos*. Porto: Porto Ed., 2000, p. 125-137.

Ser e estar em um mundo pandêmico: marcas da Covid-19 na subjetividade

- Subjective individual and social marks in the being as a result from the Covid-19 global pandemic

Débora Cristina Fonseca¹

"A alma vale e pode o que vale e pode seu corpo.
O corpo vale e pode o que vale e pode sua alma."
(CHAUI, 1995, p. 66)

Resumo: Apresentamos um ensaio reflexivo, com base nos pressupostos sócio-históricos de conceituação de personalidade e identidade. Nessa perspectiva, a compreensão de qualquer fenômeno só pode ocorrer em sua totalidade e materialidade, em seu contexto histórico e social. Dessa forma, analisamos as marcas da pandemia, da Covid-19 e do isolamento social, na constituição humana; e de modo mais específico, no ser e estar no mundo pandêmico, imerso em contradições e potencialidades. Indicamos aspectos contraditórios que perpassam essa vivência e os modos como afetam subjetivamente cada um, nas dimensões coletiva e particular, em contextos diferenciados, entre eles: negação e medo; confiança e fé; barbárie e cuidado; necessidade e empoderamento. Para finalizar, apontamos a dimensão ético-política como caminho de ressignificação do mundo pandêmico e dos modos de nele ser e estar, pelo implicar-se solidariamente. Nesse caminho, refletir as possibilidades de compreensão da vivência humana que respeite a dignidade humana em suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: Subjetividade. Pandemia. Formação humana. Sofrimento ético-político.

¹ Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro-SP. debora.fonseca@unesp.br

Abstract: We present a reflective essay, based on the socio-historical assumptions of conceptualization of personality and identity. In this perspective, the understanding of any phenomenon can only occur in its totality and materiality, in its historical and social context. In this way, we analyzed the marks of the Covid-19 pandemic and of social isolation, in the human constitution; and more specifically, in being in the pandemic world, immersed in contradictions and potentialities. We indicate contradictory aspects that permeate this experience and the ways in which they subjectively affect each one, in the collective and particular dimensions, in different contexts, among them: denial and fear; trust and faith; barbarism and care; need and empowerment. To conclude, we point out the ethical-political dimension as a way of giving new meaning to the pandemic world and of the ways of existing as personal and social beings in it, by getting involved in solidarity. In this way, we invite to reflect the possibilities of understanding human experience that respects human dignity in its different dimensions.

Keywords: Subjectivity. Pandemic. Human formation. Ethical-political suffering.

Introdução

O nosso modo de ser e estar no mundo se constitui historicamente, em nossas diferentes experiências, nas relações sociais e comunitárias. Essas experiências nos permitem a construção de uma personalidade e identidade. Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão de qualquer fenômeno só pode ocorrer em sua totalidade e materialidade, em seu contexto histórico e social. Os fenômenos sociais e nossas experiências de ser e estar sempre se dão em movimento, de forma dialética. Ou seja, a historicidade e dialeticidade se fazem presentes nos fenômenos considerados subjetivos, como o atualmente vivenciado, nos quais as ações preventivas à contaminação pelo novo coronavírus dependem de cada um de nós e do coletivo. Nesse sentido, o eu se constrói na relação com o outro, ou seja, “Os estados subjetivos – isolados do espaço e de suas causas, não existem por si mesmos. E pela mesma razão, tampouco pode existir a ciência que os estuda”. (VIGOTSKI, 1999, p. 26)

Nessa perspectiva é que nos propomos a refletir neste texto, sobre as marcas da pandemia, da Covid-19 e do isolamento social na constituição humana, de modo mais específico, sobre o ser e estar no mundo pandêmico e suas potencialidades.

Partimos do entendimento de personalidade como marcas pessoais, constituídas no processo de individuação, significadas na cultura e particularizadas na vivência pessoal, bem como a identidade, como um processo múltiplo e mutável, que se constitui nas interações sociais, a começar pelo nome, que localiza cada um em seus diferentes espaços sociais (família, escola, comunidade, trabalho). Cada um de nós, sendo um, também se faz muitos. Em cada papel social que desempenhamos, estão presentes as marcas do humano que nos constituem (PINO, 2005). Ainda, recorrendo a Leontiev:

Uma situação psicológica real, gerada pelo cruzamento de liames do sujeito com o mundo, nos quais são introduzidos, independentemente de sua vontade, cada uma de suas ações e cada um de seus atos de contato com outras pessoas, requer dele uma orientação no sistema destas conexões (1978, s/p.),

Essa orientação, nomearemos como consciência, entendida como uma “forma de conhecimento explicativo, como também no seu aspecto intuitivo-emocional, e o processo de conscientização deve contemplar desejos, necessidades e emoções individuais e coletivas” (SAWAIA, 1995, p. 50). Assim, a constituição do psiquismo é decorrente da transformação de materialidades concretas em produções simbólicas (Pino, 2005) e, portanto, resultado da conversão do social no individual. Como Aguiar (2007) afirma:

Tendo como certo que a busca da gênese da consciência se dá pela compreensão da atividade significativa, atividade de transformação mediada e instrumental do meio, chega-se ao significado da palavra como uma unidade de análise (que contem as propriedades do todo), unidade esta que apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis o pensamento e a linguagem (p. 103-104)

Portanto, nosso modo de ser e estar no mundo carrega essas marcas de nossa história pessoal, social e cultural, dos tempos históricos vividos, experienciados em sua particularidade (REY, 2005). Dos sentimentos e das emoções que se constroem a partir do cotidiano, sob a mediação e construção dos sentidos e significados. (VIGOTSKI, 1999)

Mundo pandêmico e suas marcas

Partindo do pressuposto delineado na introdução e na constituição histórica, observamos que no último século a humanidade e, de modo mais específico, os brasileiros, não se depararam com eventos que pudessem colocar em risco sua vivência social de forma generalizada; ou seja, sabemos que diferentes grupos, por questões raciais, culturais ou outras já experienciam o isolamento social e o medo da morte. Entretanto, de forma geral, são invisibilizados, em processos de exclusão perversas e genocidas. Esse debate pode

ser compreendido em diferentes manifestações artísticas, culturais e análises realizadas por autores de diferentes áreas do conhecimento. Compreendemos que qualquer discussão sobre a constituição humana, deva se atentar às marcas profundas que se inscrevem na experiência concreta e simbólica de todos e cada um de nós.

Deste modo, eis que o ano de 2020 apresenta à humanidade uma experiência diferente do que até então se podia imaginar. Um vírus com alto potencial destrutivo de vidas, se espalhando pelo mundo, sem qualquer fronteira ou classe social. Um vírus de gripe, denominado Covid-19, de fácil transmissão e contaminação, que coloca em xeque os modos de constituição humana, qual seja, das relações sociais, das trocas afetivas e de formação identitária.

Em um primeiro momento, observamos de longe, sem compreender a dimensão desse cenário, em um contexto mundial de negação e incredulidade.

Na constituição humano-histórica e social, nos últimos cem anos, se produziu a crença de que a supremacia da inteligência, religiosa e econômica poderiam imunizar as sociedades, ou parte delas, desse tipo de ameaça, qual seja, de uma doença ou contágio por um vírus, haja vista as diferentes condições sociais, econômicas e políticas. Nunca se supôs que um vírus com potencial letárgico pudesse afetar a todos e todas, “a priori” independentemente de aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos ou outros. O que não se mantém ao chegar a uma sociedade extremamente desigual, principalmente em seus aspectos econômicos e educacionais.

Esses elementos, somados a outros de ordem pessoal, podem explicar a incredulidade sobre este momento. Com o vírus e seu potencial destrutivo, tiveram início as orientações de como se proteger, de como se defender dessa ameaça. Uma narrativa que, aos poucos foi evidenciando o mito de democracia ou falsa democracia do vírus e adoecimento envolto nesse processo, haja vista que o procedimento indicado pelas autoridades em saúde foi o isolamento social.

Passemos então à análise desse fenômeno e suas repercussões nas experiências pessoais e coletivas que marcam o modo de ser e estar no mundo para cada sujeito. Retomando nosso pressuposto de formação humana, em uma perspectiva psicossocial, que compreende a subjetividade como uma dimensão concreta da vivência de cada sujeito, bem como o modo como cada um age e reage ao mundo como manifestação dessa constituição subjetiva significada por cada um. Nessa perspectiva, o isolamento social exige que os sujeitos se revejam no modo de ser e estar no mundo, contrariando o modo de vida e significação até então experienciados e norteadores da cultura ocidental capitalista, mediadas pelo consumo de produtos, de ideias e de modos de ser.

Essa nova configuração/exigência vai impactar de diferentes formas, provocando ações contraditórias e perigosas. Algumas dessas manifestações

humanas, de modo mais específico, no contexto brasileiro, que atravessa um momento político complexo, de negação de direitos e exacerbação da supremacia branca e econômica, pelo uso de práticas autoritárias travestidas de democráticas, carregadas de senso comum ideológico e negação da ciência, nos colocam a refletir sobre a vivência e constituição humano-genérica-particular pautada em sentimentos duais, entre os quais destacamos: a) negação e medo; b) confiança e fé; c) barbárie e cuidado; d) necessidade e empoderamento.

Essas diferentes formas de enfrentamento do novo vai marcar substancialmente cada um, exigindo um posicionamento individual e coletivo, uma compreensão do eu no todo e com o todo. Enquanto se indica o isolamento social, cada vez mais se exige de cada um, contraditoriamente, a coletividade. O modo de ser, pois, exige uma ação individual de auto proteção, ao mesmo tempo em que coloca cada um responsável pelos outros, portanto ação também coletiva, diante de um “vírus” potente de transmissão e destruição do eu-outro.

Essa dimensão da incerteza, presente na experiência com a Covid-19, desencadeia contraditórios modos de ser e estar no mundo. Por não ser visto, o vírus é temido por alguns e negado por outros. Como enfrentar um vírus que pode ser inofensivo para algumas pessoas e altamente destrutivo para outros? A contradição se coloca no fato de que, em sendo um ou outro, o possível coletivamente é o isolamento social/individual. Essa contradição vai se exacerbando, haja vista que somente pela negação é que o sujeito consegue não se isolar. Quando deseja o bem comum, ou de respeito à dignidade humana, no reconhecimento de si no outro, o sentimento de medo e culpa domina, constituindo-se em fator protetivo individual e coletivo.

Portanto, o vírus, por sua característica, desencadeia dois sentimentos que sustentam a vivência humana e, por vezes, os preconceitos, quais sejam, a fé e a confiança, como define Heller (1970): “o sentimento que sustenta o preconceito é a fé” e está em oposição ao saber, ou seja, resiste sem abalos ao pensamento e a experiência; haja vista que “se apoia em sua relação com os objetos da fé e com a necessidade satisfeita pela fé (p. 48)”, enquanto a confiança apoia-se no saber, que se modifica, sendo refutado pelo pensamento e pela experiência. Tratamos aqui dos sentimentos que parecem sustentar as diferentes formas de enfrentamento da pandemia. Esses sentimentos e contradições permeiam a todos, principalmente aos brasileiros, num contexto na qual se faz forte uma retórica negacionista da ciência, em favor de um grupo reacionário, que impõe a descrença e negação como forma psíquica de manutenção da convivência social e manutenção da ordem econômica.

Nós nos questionamos constantemente: como podem desacreditar da ciência?. Essa relação entre fé e confiança ajuda a compreender como psicologicamente cada sujeito adere aos discursos de ódio e violência ou mesmo

narrativas negacionistas da ciência diante de muitos dados e informações científicas. A fé consiste no sentimento que permite ao humano, em sua constituição psíquica, desumanizar o outro e, desta forma, não o reconhecer como igual, portanto ameaçá-lo pelo não isolamento social. Sustenta discursos que exigem que a economia volte a funcionar, ou mesmo, naturaliza a morte de determinados grupos, como o dos idosos. Essa lógica, construída por um grupo com determinados interesses, coopta pela fé, uma massa que vivencia o novo, sem qualquer parâmetro de certeza ou controle sobre esse cenário.

Enquanto outros, atônicos e mobilizados pela confiança, principalmente na ciência, vivem aterrorizados. Esses, dominados pelo medo, pela incerteza e insegurança momentânea e futura, são mobilizados pela necessidade de ações que exigem solidariedade e isolamento, vivenciando contradições profundas em seu modo de ser e estar no mundo nesse momento pandêmico.

Todo esse cenário impacta e produz, sorrateiramente e psicossocialmente, outras formas de adoecimentos. As angústias e incertezas, exacerbadas pelo isolamento social, produzem ansiedades, depressão, estresse, solidão, cansaço, desesperança e o aumento de ideias suicidas, o que denominamos de sofrimentos. Entretanto, o não reconhecimento do sofrimento do outro configura-se como uma prática de barbárie, de negação do cuidado pelo estado ou pela sociedade, não se afetando psiquicamente pelo elevado número de mortes, a exemplo do que uma autoridade política brasileira manifestou diante do aumento no número de casos: *"Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia" ainda "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre"*.

Do sofrimento e da barbárie, destacamos a dimensão ético-política. O mundo pandêmico parece estar produzindo outras formas de sociabilidade, mediadas pela virtualidade das relações, pelo medo do outro, pelo medo de si e do futuro. Essa nova forma de constituição subjetiva, marcada pelas vivências concretas no mundo pandêmico, se entrelaça com sentimentos de solidariedade, de reconhecimento do outro como igual e de pertencimento pela exclusão.

Essa nova sociabilidade, provocada pela pandemia e, de modo mais expresso, pelo isolamento social, carrega em si grandes potencialidades. Isso que significa, segundo Sawaia, "atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, significado e emoção, coletivas e individuais" (1999, p. 113). Potencializar, na perspectiva da autora "pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejo e necessidades, para superar o sofrimento ético-político" (p. 114).

Potencialidades no sentido de promover relações mais fraternas, humanas e educativas, bem como pela exacerbação das desigualdades, diferenças e violências, ou seja, da barbárie. Refiro-me aqui ao acirramento de

práticas autoritárias e a necropolítica vigente no estado brasileiro.

Considerando que a constituição humana se dá nessas contradições, talvez a saída possível esteja no desvelamento dessas dimensões produzidas pelos novos modos de vida, pelo fortalecimento de pautas democráticas e de direitos humanos, bem como pela denúncia de práticas autoritárias e desumanas. Ainda, no reconhecimento da afetividade e das emoções como constitutivas do psiquismo humano, particular e coletivamente. Como aponta Sawaia (1999): a política de afetividade dominante, se particulariza em referências emocionais que medeiam a afetação ou seja, como cada um vivencia essa experiência concretamente.

No desenvolvimento da consciência individual, esses sentimentos devem ser observados, pois estão na base de nossas ações ético-políticas. E para Lane (1999) a emoção está também no que sustenta ideologias, “pois existem laços entre a subjetividade e os papéis institucionais que devemos assumir como ‘naturais’” (p. 24).

Na constituição subjetiva ou psíquica, esses sentimentos devem ser entendidos como implicação, construída nas relações sociais. Na perspectiva espinosiana, significa reconhecer a implicação com algo ou alguém, com o próprio ato de pensar, sentir e agir dos seres humanos, considerando-se que o processo de objetivação e subjetivação são interdependentes e constitutivos no desenvolvimento do homem e de sua singularidade (MIURA; SAWAIA, 2013).

Em uma perspectiva de que as necessidades não são naturais, mas social e historicamente produzidas, elas mobilizam ações. Como afirma Leontiev (1978): “A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade” (p. 115). Neste sentido, temos a oportunidade de ressignificar as necessidades marcadas pelo individualismo, que geralmente recai no particular e que toma o outro como inimigo. O contexto pandêmico, pode mobilizar, como potencialidades, outros modos de sociabilidade, no empoderamento coletivo de novas ações e defesas da dignidade humana, (VIGOTSKI, 2001). Trato aqui da dimensão ético-política e do desafio do reconhecimento de si no outro (sentir com).

Com o mundo virtual, em um caminho sem volta, dominando as relações cotidianas das populações, temos um instrumento potente de produção desses modos de vida. O desafio está em como humanizar o que surge desumano, como produzir confianças e não fé intercambiados por meios digitais, como desenvolver sentimentos efetivos de implicar-se de reconhecimento do sofrimento, que afeta o outro e, desse modo me afeta subjetivamente, na dimensão humano genérica (HELLER, 1970).

A constituição da personalidade e identidade de crianças, irremediavelmente está marcada, nesta e nas próximas gerações, por esse fenômeno. Desenvolver a potencialidade desses instrumentos será, com certeza, o gran-

de desafio para a manutenção da vida humana, sob risco de se vivenciar um potencial destrutivo ainda maior que o Corona Vírus-Covid-19, como é conhecido.

A exigência por novos modos de relações sociais, seja pelo uso de máscaras, distanciamento social, pode trazer um acirramento das desigualdades sociais, da violência e do genocídio de populações mais empobrecidas. O que muitos já vivenciam em sua constituição subjetiva, como por exemplo, a experiência de ser negro em uma sociedade racista, constitui marcas profundas no modo de ser de crianças, adolescentes, adultos e idosos negros. Passaremos a vivenciar essas marcas em relação ao risco de contaminação e não cuidado enquanto política pública excludente.

Esse novo modo de ser e estar no mundo pós pandemia deve caminhar na contradição entre o auto cuidado, cuidado do outro e o fortalecimento da luta pela garantia de direitos fundamentais a todos, pelo incremento das políticas públicas de saúde, educação e bem estar social. Faz-se necessário considerar a dimensão do sofrimento ético-político, que significa tratar da exclusão pela perspectiva “dos que a vivem e refletir sobre o cuidado que o Estado tem com seus cidadãos”, portanto, pensar as políticas públicas pelo “(des)compromisso com o sofrimento humano pelo aparato de estado, pela sociedade e pelo próprio indivíduo”. (SAWAIA, 1999, p. 99).

Essa luta deve ser um caminho, uma marca subjetiva de todos, ainda que em lugares diferentes e que só pode ser traçado pela compreensão de dignidade humana, de reconhecimento de cada um no outro, ou seja, de que aquilo que afeta o outro, também me afeta, pelo sentir com e não do sentir por.

Em uma sociedade desigual e pelo modo como compreendemos a constituição humana, sabemos que mesmo sendo seres social e historicamente constituídos, nunca podemos sentir pelo outro, pois o outro constitui-se em uma particularidade, decorrente de suas histórias de vida e de experiências concretas, mas podemos sentir com, ou seja, implicar-se com o outro. Como afirma Sawaia (1995, p. 167): “Consciência, atividade e afetividade se encadeiam e se determinam reciprocamente”, e nesse sentido:

a dimensão ético-valorativa é sócio-histórica e consequentemente político-econômica, tanto que o sofrimento psicossocial varia quantitativamente e qualitativamente, segundo o contexto social e, em cada um deles, segundo a classe social, o trabalho profissional, a idade, o gênero, bem como variam as ideologias defensivas que o acompanham (SAWAIA, 1995, p. 165).

Essa é a marca fundamental da pandemia e de (sobre)vivência diante da doença, principalmente se considerarmos o contexto brasileiro, de grandes desigualdades. Um dos elementos que se evidencia é a solidariedade, não como um valor moral assistencialista, mas que se coaduna ao ‘sentir-se com’. Como afirma Guareschi: “Solidariedade vem de sólido, e não se entende fora

do social. Solidariedade é a união de diversos na defesa de cada um” (2000, p. 20).

Ensaio de (in)conclusões

As possibilidades de compreensão da vivência humana que respeite a dignidade humana em suas diferentes dimensões sociais, culturais e particulares, me parece ser o caminho ético-político, bem como um dos grandes desafios do mundo pandêmico e principalmente pós-pandêmico.

Exige um exercício pessoal e coletivo de compreensão dessas necessidades. O caminho está na formação humana, na mobilização em diferentes espaços formativos, como a escola que conjecturamos como antes. Nossas crianças, que vivenciam este mundo pandêmico, experiência que gerações anteriores nem sequer sonharam, podem apreender, com a mediação do adulto, outras formas de ser e estar no mundo que reconheçam a humanidade e a solidariedade, pelo caminho da dignidade humana em sua diversidade cultural, social e histórica.

Referências

CHAUÍ, M. *Espinosa - uma filosofia da liberdade*, São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

HELLER, A. Sobre os preconceitos. In: HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 4. ed., 1970.

GUARESCHI, P. Ética, Justiça e Direitos Humanos. In: COIMBRA, C. M. B (org.). *Psicologia, ética e direitos humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2000.

LANE, S. T. M. Os Fundamentos Teóricos. In: LANE, S.T. M.; ARAÚJO, Y. (org.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999. p. 13-33.

LANE, S.T. M; SAWAIA, B. B. (org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciência e personalidade*, 1978a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1978b.

MIURA, P. O.; SAWAIA, B. B. Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, Recife, 25(2), 331-341. 2013.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

REY, F. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo – Pioneira Thomson Learning, 2005.

SAWAIA, B. B. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S.T.M.; SAWAIA, B. B. (org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia

- Inequality, connectivity, and the right to education in times of pandemic

Susana Beatriz Sacavino¹

Vera Maria Candau²

Resumo: O artigo parte da constatação de que a pandemia do COVID-19 escancarou as enormes desigualdades presentes na sociedade brasileira e as inter-relações entre elas. Entende os Direitos Humanos como processos históricos, sempre em construção, na busca permanente de condições de vida justas e dignas para todos. Nesse contexto, situam as questões relativas ao direito à educação. Tem presente os esforços e lutas de diversos grupos sociais, particularmente, a partir da Constituição Brasileira de 1988, para a afirmação desse direito. Assinala que houve conquistas relevantes, mas que ainda temos muito que caminhar para que todos possam ter uma educação de qualidade. Tendo presente o contexto atual e a implantação do “ensino remoto emergencial”, por parte de muitos sistemas municipais e estaduais de educação, afirma que emerge com força a necessidade de garantir o direito de todos ao acesso às tecnologias de comunicação e informação, especialmente as mídias digitais, como um componente fundamental do direito à educação. No entanto, é importante não se ter uma visão meramente instrumental dessa questão, muitas vezes, reduzida à utilização de pacotes oferecidos por diver-

1 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora Executiva da organização não governamental (ONG) Novamerica. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio. sbsacavino@novamerica.org.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2624-4033>

2 Doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). Pesquisadora Sênior do CNPq. vmfc@puc-rio.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885>

sas organizações numa perspectiva mercadológica. É fundamental levar em consideração que a cultura digital está cada vez mais presente em diferentes âmbitos da vida social e afeta diversas dimensões de nossas vidas, individual e coletivamente, e nos desafia a entender, como educadores, formas de aprendizagem múltiplas, suas possibilidades e limites. O texto defende a posição de que, além da universalização do acesso, é fundamental promover processos de letramento digital de forma contínua, processual e sistemática, tanto orientada aos alunos e alunas, como aos professores e professoras, que permitam afirmar o direito à conectividade numa perspectiva educacional reflexiva, crítica e criativa.

Palavras-chave: Direito à educação. Direito à conectividade. Cultura digital. Letramento digital.

Abstract: The starting point of this article is the observation that the COVID-19 pandemic has wide opened the enormous inequalities into Brazilian society and their interrelationships. We understand the Human Rights as historical processes always under construction and in permanent search for fair and decent living conditions for everyone. In this context, we detach the issues related to the right to education. We consider the efforts and struggles of various social groups, particularly since the 1988 Brazilian Constitution, to affirm this right. There have been relevant achievements, but there is still a long way to guarantee quality education to everyone. In the current context of the “emergency remote education” implementation by many municipal and state education systems, we affirm that guarantee everyone’s right to communication and information technologies, especially digital media, is strongly needed as a fundamental component of the right to education. However, it is important not to take a merely instrumental view of this issue, often reduced to the use of packages offered by various organizations from a market perspective. It is fundamental considering that the digital culture is increasingly present in different spheres of social life and affects different dimensions of our lives, individually and collectively. It also challenges us, as educators, to understand multiple forms of learning, their possibilities, and limits. The text defends that, beyond the access universalization, it is important to promote digital literacy processes in a continuous, procedural, and systematic way. Both must be oriented to students and teachers to affirm the right to connectivity in a reflexive, critical, and creative educational perspective.

Keywords: Right to education. Right to connectivity. Digital culture. Digital literacy.

Introdução

Vivemos em um país e num mundo marcados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos, onde cada vez mais uns poucos concentram muitos bens e a grande maioria sofre escassez e exclusão. Não se trata apenas de recursos econômicos, mas de outros aspectos e direitos, como espaço de participação, voz ativa, poder de decisão, informação e oportunidades de aprendizagem.

Certamente, a pandemia escancarou as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Reforçou-as e tornou-as evidentes para todos e todas. Muitas têm sido as análises de cientistas sociais sobre o tema. A afirmação da interrelação entre os diferentes âmbitos – econômico, social, da saúde, da educação, etc. – se fez fortemente visível. A pandemia não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs. Está especialmente presente entre os grupos sociais mais vulneráveis. Neste contexto de desigualdades plurais e articuladas é que se situam as questões sobre o direito à educação.

A afirmação do direito à educação tem suposto, especialmente a partir da Constituição de 1988, uma luta permanente de educadores e educadoras. Do acesso à permanência na escola. Das condições de trabalho dos educadores à infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Da merenda escolar ao livro didático. Da formação dos/as professores/as às salas de leitura. Do transporte ao material escolar. Muitos têm sido os componentes e dimensões do direito à educação visibilizados e objeto de atenção e reivindicação. A promoção do direito a uma educação de qualidade para todos e todas é uma exigência iniludível na construção da democracia.

No presente artigo focalizaremos de modo especial as novas exigências, principalmente visibilizadas na situação da pandemia, referentes à acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação como componente do direito à educação.

Vida digna, direitos humanos e educação

Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar suas condições de existência no mundo. Para tanto, transforma a realidade, convive em sociedade e constrói coletivamente dinâmicas orientadas a aprofundar nas exigências de uma sociedade justa e digna para todos e todas. Ao exercitar estas capacidades, o ser humano faz história, transforma o mundo, agindo nele de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização

dessa vocação humana, entendida a educação em suas diferentes dimensões, no âmbito formal do sistema escolar e no âmbito não formal. Nesta perspectiva, afirma Andrade (2008):

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo (p. 55).

No atual contexto de pandemia, é importante analisar as condições estruturais e materiais vinculadas à institucionalidade dos direitos humanos, que nesta contingência coloca novos desafios em relação à vigência, interdependência e universalidade dos direitos humanos, como garantias de igualdade e não discriminação para todos e todas.

Nesse sentido, é importante afirmar a centralidade da vida como fundamental, os cuidados, a fragilidade, as necessidades e as mudanças que estão afetando aos alunos e alunas e suas famílias neste momento de crise sociossanitária, articuladamente com o respeito da continuidade do ensinar e aprender e os direitos que permitem que isso seja possível com qualidade educativa.

O direito à educação e a educação em direitos humanos se colocam ainda com mais força no atual momento como um imperativo ético, político e um exercício cotidiano, que requer a formação de um nós coletivo, um grupo social que lute pela efetivação e a construção de uma educação e um sistema educativo emancipador. Isso supõe problematizar a necessidade de transformação da escola, questionar as políticas e as lógicas neoliberais e repensar uma educação que tenha como centro a dignidade humana, a luta pela efetivação de direitos, a democracia e a justiça social. Por isso, os direitos humanos constituem a afirmação da luta dos grupos humanos para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que estão situados. A luta pela dignidade humana é a razão e a consequência da luta pela democracia e pela justiça.

De acordo com Herrera Flores (2009), a universalidade dos direitos humanos somente pode ser definida tendo como perspectiva.

O fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida (p. 19).

Tendo presente a centralidade dos direitos humanos é importante reiterar que os direitos não são conquistados de uma vez para sempre, nem são estáticos. Desde o ponto de vista histórico-crítico, os direitos se entendem como processo e como o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida e a dignidade humana.

Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado “a priori” por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. [...] A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja “digna” de ser vivida (HERRERA FLORES, 2009, p. 31).

Hoje, vivemos em sociedades consideradas sociedades do conhecimento. Neste contexto, de acordo com a UNESCO (2020), as sociedades do conhecimento devem ser promovidas e construídas tendo como referência quatro pilares básicos: liberdade de expressão; acesso universal à informação e ao conhecimento; respeito às diversidades cultural e linguística e educação de qualidade para todos.

Direito à educação para quem?

Em 1999, foi criada a Campanha Nacional pelo Direito à Educação³, promovida por um conjunto de organizações da sociedade civil com o objetivo de articular diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção do direito à educação. Esta iniciativa pode ser caracterizada como uma rede que congrega um número significativo de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo escolas, movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais, grupos universitários, juvenis e comunitários, além de cidadãos e cidadãs que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade, gratuita, inclusiva e laica.

Os esforços têm sido árduos, certamente conquistas foram alcançadas, mas o atual contexto da pandemia tem tornado evidente que ainda temos muito que caminhar para que a equidade seja efetivamente uma realidade para todas as crianças e jovens, para que possam ter garantido o direito a uma educação de qualidade.

Um aspecto adquiriu especial visibilidade no atual contexto. Tendo presente os inúmeros esforços que têm sido realizados, muitos de maneira improvisada, por redes públicas de ensino e escolas para desenvolver o “ensino remoto emergencial” no período em que as atividades educacionais presenciais foram suspensas em razão da pandemia, as desigualdades de acesso às tecnologias de comunicação e informação, especialmente as mídias digitais ficaram evidentes.

3 Ver: www.campanhaeducacao.org.br

A acessibilidade às plataformas e dispositivos digitais passou a ser encarada como um componente fundamental do direito à educação numa sociedade em que a cultura virtual se faz cada vez mais presente.

Segundo dados disponibilizados pela UNICEF (2020), no início da pandemia no mês de março, no Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos vivem em domicílios sem acesso à internet. A pesquisa mostra, ainda, que, no país, 11% da população dessa faixa etária não é usuária de internet – não acessando a rede nem em casa e nem em outros lugares nos três meses que antecederam a entrevista. A exclusão é maior entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais (25%), nas regiões Norte e Nordeste (21%) e entre os domicílios das classes D e E (20%).

Nessas condições de exclusão e vulnerabilidade, a vida digna passa pela procura de efetivação dos direitos que garantam o acesso à conexão de internet, que se torna também um componente do direito à educação.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) estabelece a obrigação dos Estados de “garantir o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aqueles que visam à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e de sua saúde física e mental” (UNICEF, 2020, p. 1).

Com a dimensão continental que tem o Brasil e a diversidade de regiões e condições, além do acesso ao mundo digital, que hoje em dia marca a vida da atual geração de crianças e jovens, é importante neste momento de pandemia também a utilização de outros meios de comunicação adequados para o acesso ao ensino remoto emergencial, como são o rádio e a televisão, que podem ampliar as possibilidades de acesso nos lugares onde a conexão digital não é possível ou muito precária.

Apresentamos alguns dados que reforçam os já mencionados da UNICEF, do estudo realizado pelo IBGE (2018), a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD Continua 2017), sobre a evolução do acesso da população brasileira a diferentes mídias:

- O percentual de domicílios que utilizavam a internet subiu de 74,9% para 79,1%, de 2017 para 2018. Nos domicílios rurais, em todas as regiões - subiu de 41,0% em 2017 para 49,2% em 2018. Na área urbana, a utilização da internet subiu de 80,2% para 83,8%.

- O rendimento médio per capita dos domicílios em que havia utilização da Internet era quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam a rede.

- O equipamento mais usado para acessar a Internet foi o celular, encontrado em 99,2% dos domicílios com serviço. O segundo foi o microcomputador, que, no entanto, só era usado em 48,1% desses lares.

- O rendimento médio per capita dos que utilizavam tablet para navegar na internet era o dobro do recebido por aqueles que acessavam a rede pelo celular e 37,7% superior ao dos que usavam computador.
- Entre 2017 e 2018, o percentual de pessoas que tinham celular próprio subiu de 78,2% para 79,3%, chegando a 82,9% nas áreas urbanas e a 57,3% nas rurais.
- O rendimento real médio per capita dos domicílios em que havia utilização da internet (R\$ 1.769) foi quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam a rede (R\$ 940). A grande diferença entre esses dois rendimentos foi observada em todas as regiões do país.

Estes dados evidenciam a expansão da utilização de tecnologias da informação e comunicação no país. No entanto, a brecha entre áreas urbanas e rurais, assim como entre os diferentes grupos socioeconômicos é grande. Não podemos considerar que o aumento do acesso às tecnologias tem favorecido de modo significativo uma maior democratização. Pelo contrário, continua apresentando forte desigualdade, também neste aspecto. Sem uma política sistemática de ampliação do acesso dos grupos socialmente vulneráveis esta brecha tecnológica e digital não será superada.

Esta realidade também está presente nas nossas escolas. Em inúmeros depoimentos de professores e professoras, – em seminários, lives, entrevistas, etc. – neste período de pandemia, são mencionadas as dificuldades de significativo número de alunos e alunas de acessar às tecnologias de informação e comunicação, especialmente as mídias digitais, especialmente dos que vivem nas periferias e pertencem a grupos subalternizados. Além disso, o acesso à internet, quando existe nestas áreas, em geral é de baixa qualidade. Estas realidades também se fazem presentes entre os docentes. As dificuldades de acesso a estes dispositivos têm se revelado um elemento que reforça as desigualdades na efetivação do direito à educação.

Pretto, já em 2008, afirmava:

[...] o desafio está posto: é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, o acesso à internet – agora já escrita com o i minúsculo – com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais. Banda larga para todos deveria ser o novo lema, sem dilema (p. 75-76).

É importante termos presente que, nos últimos anos, com a implementação das políticas neoliberais duras e com medidas perversas que só têm concentrado cada vez mais os lucros e aumentado as desigualdades, a educação pública tem se colocado no centro de disputa como um serviço mercantil gerador de lucros e negócios para os grupos empresariais. No momento atual, também as tecnologias são alvo das grandes empresas que for-

necem plataformas digitais e treinamento para os educadores, assim como das fundações filantrópicas e de diferentes entidades privadas que operam numa lógica mercadológica. No âmbito profissional, através da oferta de pacotes didáticos, comprometem a autonomia da escola e das professoras e professores e implantam uma padronização que nega a diversidade social, cultural e étnica do país e privilegia os mais ricos.

Assumimos uma perspectiva contrária a esta tendência. Não encaramos o direito à conectividade numa perspectiva meramente instrumental. Não se trata simplesmente de dispor da possibilidade de utilizar de alguns dispositivos tecnológicos, por mais importante que isto seja, mas de se ser capaz de entender a cultura digital e trabalhá-la, de modo crítico, reflexivo e criativo, na perspectiva educacional.

Neste sentido, é fundamental levar em consideração que a cultura digital está cada vez mais presente em diferentes âmbitos da vida social. Das operações bancárias à vida doméstica. Da política às relações pessoais. Do mundo do trabalho ao do lazer. Ela afeta nossos modos de aceder e construir conhecimentos, nossas formas de relacionamento, nossas subjetividades, atitudes e comportamentos.

Neste sentido, afirma Almeida (2018):

Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital (p. IX).

As tecnologias são artefatos culturais potentes e sedutores. A cultura digital nos desafia a entender, como educadores, formas de aprendizagem múltiplas, suas possibilidades e limites. Estamos convidados a penetrar em sua lógica e identificar as potencialidades pedagógicas que podem mobilizar diferentes dinâmicas de ensinar-aprender na perspectiva da construção de novas dinâmicas escolares. Não se trata de demonizar nem exaltar a inserção das tecnologias digitais na escola. Elas são um componente potente da contemporaneidade e devem ser trabalhadas pedagogicamente. Como educadores somos os agentes fundamentais para se avançar na construção de culturas escolares mais inclusivas, criativas e democráticas, assim como para explorar o potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir de uma perspectiva reflexiva, crítica e criativa.

Levy (1999), um dos especialistas mais reconhecidos sobre esta temática, perguntado sobre se a cibercultura seria fonte de exclusão, enumera di-

ferentes possíveis respostas e termina afirmando:

É certo que é preciso favorecer todas as formas adequadas de facilidade e redução dos custos de conexão. Mas o problema do “acesso para todos” não pode ser reduzido às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas. Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. Os novos instrumentos deveriam servir prioritariamente para valorizar a cultura, as competências, os recursos e os projetos locais, para ajudar as pessoas a participar de coletivos de ajuda mútua, de grupos de aprendizagem cooperativa, etc. [...] Devem, em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma óptica puramente comercial ou imperial e que têm como efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas (Levy, 1999, p. 243-244).

Letramento digital um direito a ser reivindicado

No entanto, para se avançar na perspectiva de afirmar o direito à educação, estamos chamados a promover processos de letramento digital. É comum a afirmação de que, em geral, as crianças e os jovens, navegam com facilidade no mundo virtual. No entanto, sua experiência está marcada pela espontaneidade, pela busca da interatividade, do lazer, utilização de jogos, do domínio de diferentes aplicativos, etc. Uma vivência certamente enriquecedora, mas não desenvolvida de maneira reflexiva e crítica.

No entanto, o letramento digital nos situa em outro patamar de reflexão e formação. Esta expressão – de caráter polissêmico – vem adquirindo cada vez maior reconhecimento e utilização. Para Aquino (2003)

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais (p. 1-2).

Certamente, estas são habilidades complexas que devem ser desenvolvidas de forma contínua, processual e sistemática. Neste sentido, exigem um trabalho permanente junto aos educadores e educadoras, crianças e jo-

vens. O letramento digital possui diferentes dimensões: técnica, cognitiva, interacional, sociopolítica, ética e cultural. Supõe desenvolver processos de reflexão, criticidade e criatividade.

Esta é a perspectiva que assumimos na afirmação da conectividade como um componente do direito à educação na atualidade.

Nesse sentido, é importante destacar o letramento digital com uma visão ampla, como Souza (2007) o entende, tendo presente o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo entendido como letramento digital.

O letramento digital se constitui como uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (apud FREITAS, 2010, p. 308).

Nessa visão, o letramento digital se refere aos contextos social e cultural e de comunicação, bem como aos dispositivos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado (FREITAS, 2010, p. 308).

Esse momento de pandemia coloca o desafio de efetivar o direito à educação nas sociedades do conhecimento, o que exige promover amplamente letramento digital, especialmente no processo de formação de professoras e professores, assim como entre os alunos e alunas.

Nesse sentido, é importante repensar os tempos, espaços e recursos que temos e a função que as diferentes TICs poderiam desenvolver, tendo presente a relação com os contextos socioculturais específicos. Esta perspectiva exige desacelerar também na escola, dando tempo e respeitando os processos de ensino-aprendizagem de cada pessoa, assim como ressignificar as estratégias pedagógicas e as dinâmicas dos processos educativos.

Para finalizar sem fechar os caminhos

A pandemia com o confinamento social acelerou um processo que já estava em curso de introdução mais intensiva das tecnologias de informação e comunicação na educação escolar.

Os meios tecnológicos são importantes, entendidos como ferramentas para o acesso à informação e à produção de certos tipos de conhecimentos. No entanto, é fundamental a promoção de processos de letramento digital. Nesse sentido, o papel do professor/a é fundamental. Somente assim superaremos uma visão meramente instrumental do uso das tecnologias e afirmaremos o direito à conectividade numa perspectiva educacional crítica e criativa.

Estamos aprendendo juntos, alunos/as e professores/as, a combater o vírus colocando a prova nossas capacidades socioemocionais neste momento de crise da vida em todas suas dimensões, inclusive a planetária. Para lidar com insegurança, desigualdade, ansiedade, medo, isolamento, mudança de rotinas e indefinições é necessário ajudar a desenvolver capacidades tais como, empatia, resiliência, foco, responsabilidade, autonomia, cuidado de si e com o outro.

A implementação do ensino remoto no ensino básico dos sistemas públicos sem os apoios necessários, como já foi evidenciado neste artigo, fere o direito à educação e significa aprofundar as desigualdades socioeducacionais, segregando a maioria dos estudantes. Torna-se urgente promover o acesso às diferentes mídias, assumindo-se o letramento digital numa perspectiva ampla e favorecendo a reflexão e a criticidade.

Em relação ao letramento digital, concordamos com Martín-Barbero (2006) quando afirma:

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas (p. 54).

Fica o desafio nos novos tempos pós-pandêmicos para professores/as e alunos/as de aprender a aprender, desaprender para reaprender. E, em relação a educação pública, será muito importante se posicionar e afirmar o direito à conectividade das maiorias populares, que reconhecemos como um direito social fundamental, integrante do direito à informação e comunicação, numa perspectiva que promove a autoria, a reflexão crítica e a criatividade.

Este seguirá sendo um desafio quando a pandemia retroceder. Continuará em nossas mãos e corações a luta pela construção de uma educação pública de qualidade para todos e todas, em que o direito à educação em suas diferentes dimensões, incluído o direito à conectividade, seja afirmado numa perspectiva crítica, criativa e democrática. Assim como por uma escola que resiste, ensina e sonha com um novo horizonte social, cultural e educacional de justiça e que promova uma vida digna para todos e todas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de Apresentação. In: BACICH, L., MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: Dp et Alli, 2008.

AQUINO, R. Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2005/01/28/490613/usa-bilidade-e-chave-aprendizado-em-ead.html>. Acesso em: 18 jul. 2020

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. GUIA COVID-19. *Educação à Distância*. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020

FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez., 2010.

HERRERA FLORES, Joaquin. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. S. Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, D. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* [online] Salvador: EDUFBA, 2008.

UNESCO. *Transformações e inovações digitais no Brasil*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/digital-transformation-brazil>. Acesso em: 24 jul. 2020.

UNICEF. UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Ensino e aprendizado sobre dignidade e Direitos Humanos a partir da pandemia da Covid-19

- Teaching and learning about dignity and Human Rights from the Covid-19 pandemic

Ana Maria Klein¹

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

Resumo: A violação dos Direitos Humanos no Brasil persiste apesar do reconhecimento constitucional da dignidade humana e dos Direitos Humanos. A educação é uma via importante para formar sujeitos de direitos capazes de olhar para esta realidade e atuar na sua transformação. O Brasil conta com planos e diretrizes que orientam o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos em todos os níveis e modalidades educacionais. Este tipo de educação pressupõe caminhos metodológicos capazes de promover a reflexão e a problematização da realidade. A pandemia da Covid-19 que afetou e afeta todo o planeta durante o ano de 2020 nos confronta diariamente com a necessidade de garantir os Direitos Humanos das pessoas em nome da sua dignidade. Este artigo propõe-se a refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem a partir da problematização do contexto de pandemia em sala de aula.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Dignidade humana. Pandemia da Covid-19.

1 Professora do Departamento de Educação da UNESP/São Jose do Rio Preto. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos UNESP. Foi consultora da UNESCO em Educação em Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora que elaborou as Diretrizes Nacionais para EDH. ana.klein@unesp.br

Abstract: The violation of Human Rights in Brazil persists despite the constitutional recognition of human dignity and Human Rights. Education is an important way to form persons under law capable of looking at this reality and acting on its transformation. Brazil has plans and guidelines that guide the development of Human Rights Education at all levels and educational modalities. This type of education presupposes methodological paths capable of promoting reflection and problematizing reality. The Covid-19 pandemic that affected and still affects the entire planet during the year 2020 confronts us daily with the need to guarantee the people's human rights on account of their dignity. This chapter aims to reflect on the possibilities of teaching and learning by problematizing the context of the pandemic in the classroom.

Keywords: Human Rights Education. Human dignity. Covid Pandemic-19.

Direitos Humanos no Brasil e a dignidade humana

O Informe da Anistia Internacional (2017-18) desenha o cenário dos Direitos Humanos no mundo, apresentando a situação de diversos países. Segundo o documento, no Brasil, a violência e os homicídios aumentaram, afetando principalmente os jovens negros; os defensores dos Direitos Humanos não foram protegidos efetivamente e a polícia respondeu à maioria dos protestos com força excessiva e desnecessária. Além disso, houve retrocessos legais; conflitos por terras e por recursos naturais vitimaram dezenas de pessoas; invasões de garimpeiros e madeireiros ilegais nos territórios dos povos indígenas resultaram em vários episódios de violência e assassinatos contra estes povos; tortura e condições degradantes nas prisões persistem. A população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexos continua sendo discriminada e morta. A intolerância às religiões de matriz africana concretiza-se por meio de ataques cometidos por fanáticos, por gangues criminosas e por integrantes de outras religiões. As unidades do sistema socioeducativo são superlotadas e os internos submetidos a condições desumanas e degradantes com relatos de práticas de tortura (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018, p. 88-89).

E assim, na maioria das vezes que nos referimos aos Direitos Humanos no Brasil, temos este triste e revoltante cenário de violações que ferem a dignidade humana, princípio central dos direitos humanos.

O conceito de dignidade humana passa a ser adotado desde o final do século XI significando honraria. Mas, foi a partir do século XVIII e, sobretudo

após a Segunda Guerra Mundial, que a dignidade da pessoa passa a referir-se a uma condição que é essencialmente própria à pessoa humana. A dignidade humana reconhece a posição eminente do ser humano em relação às outras espécies, enquanto ser dotado de razão e de sentimentos; trata-se de um atributo que independe de merecimento pessoal ou social, pois ela é inerente à vida e, portanto, é um direito pré-estatal (ANTUNES ROCHA, 2001, p. 52-53).

Os horrores praticados na Segunda Guerra Mundial, destituindo seres humanos de sua humanidade, levaram à Declaração Universal dos Direitos Humanos, DUDH, (ONU, 1948) que se fundamenta no princípio da dignidade humana. Até então, os direitos eram garantidos em função de uma cidadania excludente, de bens materiais e de outros marcadores sociais externos aos indivíduos, protegendo uma classe específica de seres humanos. O holocausto atingiu homens brancos, com bens e status social da mesma maneira que atingiu minorias historicamente discriminadas. Marcadores externos não foram suficientes para preservar os direitos de segmentos que, até então, tinham sido preservados dos genocídios praticados contra a humanidade, portanto, ninguém estava livre de discursos de ódio e de preconceitos. Daí decorre a ação articulada de diversas nações para adotar um elemento comum e intrínseco a todos os seres humanos sem distinção de sexo, etnia, status social, poder econômico, religião ou qualquer outro atributo que diferencia os humanos. Tornou-se imprescindível que a DUDH afirmasse a integridade e a inviolabilidade dos seres humanos, transcendendo marcadores externos. A dignidade humana representa este atributo inerente a todo o ser humano independente das características que nos diferenciam; isto significa que todos nós temos dignidade e esta, por sua vez, se constitui em um valor supremo.

A dignidade humana é reconhecida constitucionalmente pelo Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que em seu artigo 1º afirma que a República Federativa do Brasil tem como um de seus fundamentos a dignidade humana. Na interpretação de Antunes Rocha (2001, p. 53), trata-se do fundamento da própria organização política do Estado Democrático de Direito, significando que o Estado existe para assegurar condições políticas, sociais, econômicas e jurídicas tendo como finalidade o ser humano, como sujeito de dignidade que está acima de todos os bens e coisas, inclusive do próprio Estado.

Apesar do reconhecimento constitucional da dignidade humana e dos Direitos Humanos, persiste no Brasil o perverso cenário de violações de direitos vivenciado diariamente pela população brasileira e constatado, registrado e denunciado em relatórios de organismos nacionais e internacionais, como a Anistia Internacional.

A educação como via potencial de transformação social

Obviamente que são necessárias transformações estruturais capazes de enfrentar as desigualdades que estão na base da violação e da negação de direitos no Brasil. A dignidade humana, como princípio da organização estatal implica na adoção de políticas públicas inclusivas capazes de corrigir distorções históricas que aprofundam as desigualdades e resultam em relações injustas e opressoras. Dentre os setores aos quais o Estado deve se dedicar está a educação, que se destaca como uma via imprescindível e necessária para o desenvolvimento das potencialidades humanas e como condição para a realização de outros direitos, uma vez que a educação é ao mesmo tempo um direito e um caminho para a defesa, promoção e reivindicação de direitos econômicos, sociais e culturais.

O Estado brasileiro, desde 2006, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (BRASIL, 2018), assumiu o compromisso em desenvolver a Educação em Direitos Humanos (EDH) como uma política pública. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação promulgou Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), tornando este tipo de educação obrigatória em todas as etapas e modalidades educacionais do país. São dois grandes passos na direção da implementação de uma educação comprometida com os Direitos Humanos, uma vez que as dimensões, princípios, metodologias e bases pedagógicas da EDH estão expressas nestes documentos que servem como referência para redes de ensino, escola e professores.

A EDH é definida pelo PNEDH (BRASIL, 2018, p. 11) como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando cinco dimensões: conhecimentos sobre DH; valores éticos; consciência cidadã; processos metodológicos participativos e práticas individuais e sociais em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. Para além de conteúdos formais, almeja-se uma formação integral capaz de sensibilizar as pessoas para que olhem para os seres humanos e para o mundo com novas lentes. Trata-se de orientar a vida pessoal, institucional e política por meio de valores éticos compatíveis com os Direitos Humanos.

A EDH conforme proposta pelo PNEDH e ratificada pelas Diretrizes é comprometida com a emancipação das pessoas e com a formação de sujeitos de direitos, tendo por horizonte uma dimensão transformadora da sociedade, com cidadãos capazes de enxergar no outro alguém tão humano quanto si próprio.

A resolução que regulamenta as DNEDH (BRASIL 2012, p. 5) em seu

artigo 5º define os objetivos da EDH.

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

A formação desejada pressupõe a organização de atividades pedagógicas de modo a viabilizar a reflexão, a possibilidade de debater e compreender diferentes visões de mundo e o reconhecimento do direito do outro (com todas as suas diferenças). Neste sentido, há que se buscar maneiras de organização dos conteúdos e metodologias que favoreçam a participação ativa e reflexiva dos/das estudantes na problematização dos DH.

O ensino e aprendizagem da EDH em suas dimensões (conhecimentos, valores e práticas) demanda metodologias específicas que implicam na compreensão e interpretação da realidade, conjugando a experiência dos indivíduos às ações coletivas. Para tanto, são necessárias atividades pedagógicas que desenvolvam nos alunos capacidades cognitivas (compreender os conteúdos e os conceitos relacionados aos temas trabalhados) e capacidades afetivas e subjetivas (valorar e atribuir significado).

O ensino e a aprendizagem a partir da problematização de contextos reais envolvendo os Direitos Humanos traz sentido aos conhecimentos relativos à conquista sócio-histórica-política destes direitos. Os estudantes aprendem ao serem confrontados com dilemas éticos, uma vez que problematizam a realidade e ao fazer isso desnudam situações de violações de direitos, talvez invisíveis até então. Torna-se possível enxergar e problematizar preconceitos, discriminações, desigualdades, injustiças, enfim formas de desrespeito à dignidade humana. Com isso, espera-se que os estudantes construam uma visão de mundo crítica e cidadã e sejam capazes de compreender a realidade e, desejavelmente, atuar no sentido de transformá-la.

A pandemia que paralisou o planeta

O ano de 2020 iniciou com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional. Em março de 2020 esta mesma organização classificou o surto como pandemia (OPAS/Brasil, julho 2020, s/p).

Pandemia refere-se à doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc. Etimologicamente a palavra tem origem no grego (pandemias) e signi-

fica todo o povo. (DÍCIO, s/p).

O alto poder de contágio do vírus torna-o transmissível por meio do ar, de superfícies e do contato com pessoas contaminadas. Em poucos dias, grande parte dos países decretaram medidas mais ou menos rigorosas envolvendo isolamento social. Na prática, isso se traduziu na manutenção de atividades consideradas essenciais socialmente e na proibição das demais atividades. De um dia para o outro milhões de pessoas no planeta passaram a ficar confinadas em suas residências e uma solidariedade compulsória fez-se necessária, pois não basta eu ficar confinado se o outro também não estiver, uma vez que a única maneira eficaz de combate ao vírus é não ter contato com pessoas contaminadas que podem não apresentar sintomas e nem saber que são potenciais transmissores do vírus. Desta maneira, a saúde de um depende da saúde do outro.

Em grande parte dos países e mais especificamente no Brasil, as desigualdades sociais intensificaram-se e pelo poder da mídia jornalística e das redes sociais tornaram-se dolorosa e vergonhosamente visíveis. Tornou-se impossível ignorar a realidade que o isolamento social desnudou.

Isolamento social significa para uma grande maioria de pessoas perder sua fonte de rendimentos por não poderem exercer suas atividades laborais e/ou perderem seus empregos. Significa que famílias numerosas que habitam residências precárias com poucos cômodos e sem saneamento básico tiveram que se aglomerar em espaços exíguos com condições limitadas para cumprir os protocolos de higiene requeridos pelo enfrentamento ao vírus. Significa que as pessoas mais pobres que tiveram que manter atividades laborais e dependem de transporte público expõem-se diariamente ao risco de contrair o vírus. Significa que escolas foram fechadas e milhões de estudantes perderam as refeições diárias ali servidas; além disso, a suspensão de aulas presenciais e o desenvolvimento da educação por meio de tecnologias a distancia têm aumentado a desigualdade educacional entre redes públicas e privadas de ensino. Com isso, milhões de estudantes sem acesso à internet e sem computadores em casa estão tendo violado seu direito à educação. No caso de estudantes no último ano do ensino médio trata-se de uma perda irreparável, posto que muitos destes alunos finalizam sua vida estudantil neste nível de ensino e muito provavelmente não terão tido contato com os conteúdos mínimos estabelecidos pelo currículo. O mais grave é que o acesso a conhecimentos científicos dá-se primordialmente por meio da escola e privar jovens destes conhecimentos é deixá-los numa situação de ignorância e desprovidos do pensamento crítico, próprio da ciência. Assim, são presas fáceis de discursos de senso comum e fundamentalistas que atendem a interesses escusos e fascistas. Significa que a imensa desigualdade social do Brasil fere

a dignidade humana de milhões de brasileiros e raramente isso comove as camadas sociais mais ricas da população.

Com o vírus tornou-se impossível ignorar este quadro de violações de direitos, pois o controle da epidemia depende da saúde de cada um. Na nossa sociedade individualista e meritocrática, a vida do outro não me diz respeito, não faz parte do meu conjunto de valores e preocupações. Com o vírus a minha vida passa a depender do cuidado com a vida do outro, não adianta eu me cuidar se milhares de pessoas nas ruas não podem se cuidar e tornam-se potenciais transmissores do vírus. Eu e o outro, desta vez, estamos no mesmo barco. A sociedade foi obrigada a enxergar a pobreza, as habitações precárias, a falta de acesso à água potável, a falta de moradia, a insegurança alimentar de milhões de famílias, a exclusão digital, as desigualdades educacionais, dentre outras violações à dignidade humana.

Mais do que enxergar esta realidade, a solidariedade compulsória fez com que a sociedade demandasse ações capazes de acolher as necessidades das populações excluídas de seus direitos. E quem seria o responsável por garantir condições dignas de vida às populações pobres? A ideologia neoliberal do “cada um que se vire” tornou-se incompatível com a necessidade de garantir a saúde de todos. O Estado passou a ser cobrado pela sociedade para que empreendesse ações que garantissem renda mínima às famílias, acesso ao sistema público de saúde, políticas educacionais inclusivas. O Estado!

Em um artigo publicado em 2001, Cármen Lúcia Antunes Rocha (2001) reflete sobre a dignidade humana e o papel do Estado, cada vez mais demonizado pelas ideias neoliberais.

[...] Os direitos conquistados, especialmente aqueles que representam um avanço da humanidade no sentido do aperfeiçoamento da sociedade e que se revelam nos direitos sociais, não podem ser desprezados ou desconhecidos, devendo, antes, ser encarecidos e podendo ser ampliados.

O que se apregoa com a globalização neoliberal é o oposto deste princípio: é o retrocesso aos parâmetros do século XVIII, quando o homem tinha apenas alguns poucos direitos individuais, formalmente postos e garantidos sem qualquer força ou eficácia, sem que se obrigasse, ainda, o Estado a prover a sociedade de condições econômicas e políticas sujeitas aos interesses de todos, e não apenas de minorias.

A globalização neoliberal quer o não-Estado ou, pelo menos, o Estado do não-direito, no qual governantes cumprem ordens do comando econômico internacional, o qual, à sua vez, é supraestatal e tem como única finalidade o lucro, obtido a qualquer preço, mesmo que seja o preço do homem. (p. 59-60).

O vírus obrigou a sociedade a ressignificar o papel do mercado e do Estado em relação à promoção dos direitos sociais. Como aponta Boaventura

de Souza Santos em entrevista ao site BBC News (PICHEL, 2020, s/p)

Nos últimos 40 anos, temos ouvido que o Estado é ineficiente, é corrupto e que o bom são os mercados, que o mercado é o melhor regulador da vida social. Mas aí vem a pandemia e ninguém pergunta pelos mercados. Ninguém pede ao mercado que nos salve, que nos proteja, mas sim ao Estado. Essa é uma lição muito poderosa, e se realmente vamos aprendê-la, temos que reinvestir em educação, saúde, transporte e infraestrutura que não temos.

A problematização nas salas de aula

A problematização da realidade é fundamental à EDH, pois os Direitos Humanos não são abstrações ou apenas um conjunto de normas, eles tratam de direitos que deveriam fazer parte da vida cotidiana de todos. Assim, olhar para o mundo com a lente dos direitos humanos possibilita perceber sua violação, reconhecer iniciativas voltadas à sua promoção e desenvolver ações criativas, capazes de transformar a realidade.

A realidade desnudada pela pandemia traz importantes aspectos a serem discutidos à luz dos DH: dignidade humana, direitos sociais, educação e saúde como direitos de todos, acesso à água, saneamento básico, renda mínima, segurança alimentar, papel do Estado na promoção de direitos, solidariedade social, dentre outros.

Uma sociedade pautada pelos DH implica necessariamente no reconhecimento do direito e da humanidade do “outro” com todas as suas especificidades, diferenças, modos de viver, pensar, existir. Todos merecem o mesmo respeito, o que significa compreender que um grupo não pode oprimir o outro em razão de qualquer diferença seja biológica, cultural, religiosa ou ideológica. Mas este não é um reconhecimento meramente formal ou legal, implica em sentimentos e neste sentido, a dor causada pelo vírus aproxima a todos, expõe a nossa humanidade, pois ninguém está imune à doença. Cuidar de si próprio passou a significar cuidar do outro também. Na análise de Boaventura de Sousa Santos, o vírus é um professor. “O vírus é um professor no sentido de que ele está nos dando várias lições. O problema é saber se nós vamos escutar e aprender. O cruel é que a única maneira que o vírus tem de nos ensinar é matando, matando inocentes, milhares e milhares deles” (PICHEL, 2020, s/p).

Trabalhar com a EDH traz vários desafios, dentre eles a necessidade de “tocar” os alunos, ir além de uma educação conteudista e provocar a reflexão e o despertar do sentimento de humanidade. Lembro-me da minha querida professora e inspiradora Maria Victoria Benevides (2003, p. 309) dizendo que temos que atingir mentes e corações promovendo o respeito à dignidade humana.

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.

Considerações finais

Professoras e professores podem contribuir para que a pandemia seja vista para além das mortes que ocasionou, para que os seres humanos vitimados ou não e suas condições de vida sejam vistos e considerados como sujeitos de direitos tendo como princípio a dignidade inerente a todas as pessoas.

... E fica a esperança que esse cenário possa ser visto (por mentes e corações) para ser reparado.

Referências

ANTUNES ROCHA, Carmem Lúcia. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, Fortaleza, [S. l.], n. 2, p. 49-67, dez. 2001. Disponível em: <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe 2017/18: O estado dos direitos humanos no Mundo*. Reino Unido, 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/entre-em-acao/carta/informe-anual-20172018-o-estado-dos-direitos-humanos-mundo/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. In: LEITE, Raquel Lazzari (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

DICIO. *Dicionário on line de português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. França, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 26 jul. 2020.

PICHEL, Mar. O coronavírus é um professor cruel porque ensina matando. *BBC News*, 4 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53281462>. Acesso em: 6 jul. 2020.

As culturas do confinamento: um olhar da crise, a partir da realidade dos povos indígenas

- Confinement cultures: a look at the crisis, based on the reality of indigenous peoples

Antonio Hilario Aguilera Urquiza¹

Ana Keila Mosca Pinezi²

Resumo: O presente artigo objetivou desenvolver breve reflexão a respeito de como os povos indígenas brasileiros têm lidado com a pandemia pelo novo coronavírus e como têm sido afetados por ela. Ainda, pretendeu-se discutir o descaso do Estado brasileiro com os direitos humanos dessas populações mais vulneráveis. Em termos metodológicos, foram utilizadas pesquisas acerca do avanço do novo coronavírus entre etnias indígenas brasileiras, além de dados secundários de depoimentos em sites de ONGs e institutos especializados no assunto. A pesquisa nos mostra que a realidade da pandemia escancarou o quanto a sociedade brasileira é desigual em vários níveis e diferentes contextos, e como são tratadas deficientemente as questões de saúde de grupos vulneráveis, como os indígenas. Evidenciou, ainda, que não apenas cada comunidade tem sua maneira própria de conviver com a pandemia, mas também de que não há políticas de saúde adequadas e eficazes voltadas aos grupos vulneráveis que são os que mais sofrem perdas com esta crise sanitária e humanitária.

Palavras chave: Pandemia. Saúde indígena. Direitos humanos. Coronavírus.

1 Doutor em Antropologia de Iberoamérica pela Universidade de Salamanca, Espanha. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil. hilarioaguilera@gmail.com

2 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Brasil. keipinezi@gmail.com

Abstract: This article aimed to develop a brief reflection on how different Brazilian indigenous groups deal with the pandemic caused by the new coronavirus, and how they have been affected by it. Furthermore, it intended to discuss the human rights' neglect by the Brazilian State against those very vulnerable populations. In terms of methodology, the approach taken was based on evaluation of research data about the advancement of the new coronavirus among Brazilian indigenous ethnicities, in addition to secondary testimonial data from NGOs' and subject matter specialized institutes' websites. This research shows evidence of how the pandemic clearly revealed the inequalities within Brazilian society, in various levels and different contexts, and how deficiently handled health issues are among vulnerable populations, like the indigenous groups. In addition, it indicates that not only each community has its own way of dealing with the pandemic, but also that there are no adequate and effective health policies aimed at vulnerable groups, which are the ones that suffer the most from this health and humanitarian crisis.

Keywords: Pandemic. Indigenous health. Human rights. Coronavirus.

Introdução

Escrever acerca do que está ocorrendo na atualidade – a crise humanitária causada pela Covid-19, declarada pandemia pela OMS (fevereiro de 2020) – é um grande desafio e ainda maior quando buscamos escrever em meio aos fatos e à avalanche de consequências provocados pelo caos na área da saúde, da economia e da política. Queremos, aqui, desenvolver uma breve reflexão, a partir da Antropologia e da forma como diferentes culturas enfrentam de formas diversas as adversidades. “La cultura no es la única variable humana existente con influencia en nuestras vidas, pero sí quizá una de las que nos proporciona mayor comprehensividad sobre las mismas” (ESPINA BARRIO, 2020, 12).

A impressão é que no Brasil vivemos essa crise de forma mais intensa que em outras regiões do planeta, tendo em vista a agudização também da crise política, em que no momento mais delicado na vida do país o Estado encontra-se sem um ocupante do cargo de ministro da saúde, o qual pelo menos poderia representar a direção de uma política pública em resposta aos desafios colocados pela crise sanitária.

Imaginemos esse contexto vivido por um grupo minoritário e discriminado pelo Estado brasileiro há mais de 500 anos, como é o caso dos povos indígenas. Notícias atuais dão conta de que um terço das etnias do país está com casos de infecção pelo novo coronavírus, em localidades de difícil acesso

e precário atendimento da SESAI³.

A proposta deste texto, diante desse panorama, é refletir antropológicamente sobre a crise sanitária atual a partir da realidade dos povos indígenas, particularmente da do povo Guarani, no Estado de Mato Grosso do Sul, o qual possui a segunda maior população indígena do país. Ainda, pretendeu-se discutir o descaso do Estado brasileiro com os direitos humanos dessas populações mais vulneráveis.

Em termos metodológicos, foram utilizadas pesquisas acerca do avanço do novo coronavírus entre etnias indígenas brasileiras, além de dados secundários de depoimentos em sites de ONGs e institutos especializados no assunto.

O povo Guarani e o confinamento

Os Guarani⁴, na atualidade, estão entre as cinco maiores etnias do Brasil, e fazem parte da família linguística tupi-guarani. Subdividem-se em três grupos: os Mbya, (mais encontrados no litoral do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul), os Ñandeva e os Kaiowá.

Coube ao governador do Paraguai, Domingos Martinez Irala⁵, a partir de 1548, oficializar a “descoberta” dos Guarani dessa região, conhecidos então como da Província do Itatim. Grupos dessa província foram reduzidos pelos jesuítas a partir de 1632, com o argumento de protegê-los dos “encomendados”, exatamente na região onde atualmente se encontram os atuais Guarani Kaiowá (BRAND, 1997).

Esses Itatim do início do Período Colonial seriam os mesmos Caaguá (ou índios Montesés) do século XVIII, com novos nomes (reconceitualizados) dados pela colonização (bandeirantes). Com a expulsão dos jesuítas em 1768, esses indígenas ficaram sem referências e “este fato certamente aumentou as fugas para o mato, reforçando o contingente Guarani encontrado na re-

3 SESAI (Secretaria de Saúde Indígena) – Objetivo: a proteção, a promoção e a recuperação da saúde dos povos indígenas e exercer a gestão de saúde indígena, bem como orientar o desenvolvimento das ações de atenção integral à saúde indígena e de educação em saúde segundo as peculiaridades, o perfil epidemiológico e a condição sanitária de cada DSEI, em consonância com as políticas e programas do SUS (BRASIL, 2011).

4 No texto referimo-nos ao povo Guarani englobando sempre os Kaiowá e Ñandeva, sabendo que estes são mais conhecidos como “Guarani”, pois essa é a forma de auto identificação dada pelos integrantes do próprio grupo. Quando utilizado o termo “Kaiowá e Guarani” queremos incluir na argumentação ambos os povos (Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva), ressaltando que apesar de falarem línguas muito próximas e de apresentarem aspectos sociais, culturais e econômicos similares, se constituem como povos diferentes e afirmam a sua diferença em diversos momentos oportunos como em disputas políticas internas nas Reservas e Terras Indígenas (AGUILERA URQUIZA & PRADO, 2015, p. 50-51).

5 Domingos Martinez de Irala, foi Governador do Paraguai no século XVI. Em 1544 viaja de Assunção ao Guairá (nome pelo qual vai ser conhecida grande parte do atual Paraná/Brasil), para apressar índios para as encomiendas (forma de trabalho compulsório indígena), antes da catequização dos jesuítas

gião da divisa Brasil/Paraguai” (BRAND, 1997, p. 53). Após esse período, esses grupos se embrenharam nas matas da região do então sul de Mato Grosso e foram impactados apenas com o início dos conflitos da Guerra entre Brasil e Paraguai, na segunda metade do século XIX.

Com o Governo de Getúlio Vargas e a política de “Marcha para o Oeste”, foi incentivada a migração massiva para essa região, considerada “um vazio demográfico” e que precisava ser ocupada e colonizada. No início dos anos de 1940, foi criado o Território Federal de Ponta Porã e a Colônia Agrícola de Dourados, e foram tituladas a quase totalidade das terras, tidas como “devolutas”, para os colonos.

Anos antes, o Governo Federal, através do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) realizou a demarcação de 8 reservas, com algo em torno de 2 a 3 mil h/a, com a intenção de acomodar os Guarani dispersos, confinando-os nessas áreas, para melhor controle e para a liberação do restante do território para a colonização. Muitos pesquisadores, como Brand (1997), chamam a esse movimento de um violento processo de confinamento: a expropriação dos territórios tradicionais dos povos indígenas e seu subsequente controle, através da oferta de saúde e educação.

Quanto, nos tempos atuais, refletimos sobre a condição de vivermos “confinados”, devido à exigência do distanciamento social para conter o avanço do Covid-19, e pensamos que esses povos indígenas vivem essa experiência há cem anos? Vivem em fragmentos dos territórios tradicionais de seus ancestrais, sem espaço para caça, pesca e coleta de seu sustento. Vivem na dependência de políticas públicas quase sempre desrespeitosas de seus direitos humanos básicos.

Foi em meio a essa realidade de marginalização, preconceito veiculado pela mídia, superpopulação nas aldeias, invasão de igrejas pentecostais e neopentecostais, fragmentação de seus modelos de organização social e práticas culturais, altos índices de violência, alcoolismo e consumo de outras drogas, que no final do mês de maio de 2020 a contaminação pelo coronavírus chegou às aldeias Guarani de Mato Grosso do Sul⁶.

Na Amazônia e no Mato Grosso do Sul – a pandemia entre os indígenas

6 “A vulnerabilidade desses povos à covid-19 se agrava com o desmonte das políticas de saúde indígena e a desastrosa condução das ações pelo governo durante a pandemia. ‘Os povos indígenas foram muito afetados pela descontinuidade no Ministério da Saúde’, critica o procurador Delfino de Almeida, que ajuizou uma ação civil para obrigar a Secretaria Especial de Saúde Indígena, do Ministério da Saúde, a fazer o mínimo frente à Covid-19: entregar equipamentos de proteção às equipes de saúde que atendem os guarani em Dourados” Repórter Brasil, junho/2020, Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2020/06/dos-frigorificos-as-plantacoes-de-cana-como-o-agronegocio-expos-indigenas-a-covid-19/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=twitter&utm_source=socialnetwork

Uma vez que a contaminação chega às aldeias, tanto da região amazônica, sobretudo no Alto Rio Solimões (Município de Tabatinga/AM), como no Mato Grosso do Sul, em especial na região de Dourados, a crise humanitária se repete e se alastra, vitimizando ainda mais aqueles que já são discriminados e desrespeitados em seus direitos fundamentais, descritos na própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Além do direito a seus territórios originários, são direitos conquistados o reconhecimento de sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições. No entanto, sistematicamente, o Estado se nega a respeitar direitos básicos, sobretudo em relação ao atendimento diferenciado no âmbito da saúde indígena.

A crise atual tem mostrado a importância de termos no Brasil um sistema público de saúde, o qual, apesar de suas falhas e de ter sofrido ataques sistemáticos nos últimos governos, segue mostrando seu valor e o de seus milhares de funcionários: profissionais da área da saúde, técnicos e gestores. Nunca o papel do Estado foi tão importante e valorizado, inclusive pelos defensores do neoliberalismo e do Estado mínimo. Ao lado da importância do SUS (Sistema Único de Saúde), a pandemia expõe cruelmente e de forma escancarada as desigualdades sociais e nelas os grupos mais fragilizados, pois ela não afeta igualmente a população, como mostram estudos como o de Werneck e Carvalho (2020). Assim, os povos indígenas, dada sua situação marginal na sociedade brasileira, podem ser classificados como grupo de risco para Covid-19. De acordo com carta publicada na Revista Science, isso se explica por que

Indigenous and traditional peoples can be expected to be especially vulnerable to severe acute respiratory syndrome-coronavirus 2 (SARS-CoV-2), the virus that causes COVID-19. In addition to their history of susceptibility to epidemics, many of these isolated communities lack medical posts, doctors, and basic medications, to say nothing of the ventilators that would be needed to treat a COVID-19 outbreak. Bolsonaro's administration recently dismissed 8000 Cuban doctors who served small communities in the country's interior, which has been especially harmful to Indigenous and traditional communities in the Amazon region (FERRANTE & FEARNESIDE, 2020, p. 251).

Segundo dados da Articulação de Povos Indígenas (APIB), uma organização que compila dados da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena), do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena e das Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde e Ministério Público Federal sobre a infecção por Covid-19

entre os indígenas, em 30 de junho de 2020 havia 8722 indígenas infectados, 377 mortos e 120 povos indígenas afetados⁷.

O indicador da fragilidade indígena, composto por análise dos dados de vulnerabilidade social, disponibilidade de leitos hospitalares, números de casos por município, número de óbitos, perfil etário da população indígena, vias de acesso e outros fatores relacionados com a estrutura de atendimento da saúde indígena e mobilidade territorial, mostra-se, segundo o ISA (Instituto Socioambiental), em patamar elevado no que tange ao Covid-19.

As últimas informações dão conta de que a pandemia avança sobre as aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul, especialmente os Guarani, reforçando o estigma e o preconceito, por um lado, e por outro, aumentando a fome e a desolação fruto das mortes causadas pela Covid-19. Estudos apontam também que

A população indígena em zona urbana reside majoritariamente em municípios com alto risco para COVID-19, totalizando 190.767 indígenas nessa situação. Corresponde a 67,5% da população indígena urbana do Centro-Oeste e 79,4% da região Sul-Sudeste (FIOCRUZ, 4º Relatório 2020, p. 3).

Mesmo com a elaboração de pequenos livretos⁸ em língua guarani, explicando sobre o vírus, seu *modus operandi* e consequências para as aldeias, assim como evitar o contágio, muitas famílias não conseguem entender a periculosidade do mesmo, assim como há pessoas infectadas que se recusam a ser internadas em hospitais nas cidades e seguem nas aldeias infectando outros familiares.

Outra dificuldade é a concepção de “ficar em casa”, prática que não faz parte da tradição indígena. Para muitos desses povos, a casa sempre muito pequena, é um lugar para dormir. As pessoas passam o dia ao ar livre, buscando alimentos. No caso dos povos indígenas, são culturas da coletividade, passam quase todo o dia em interações intensas. Como propor para essas famílias que devem ficar em casa? Situação semelhante constatou-se em muitas favelas, nas periferias das grandes cidades: famílias numerosas vivendo em espaços minúsculos, o que inviabiliza a prática do afastamento social.

Concretamente, nos casos dos indígenas do centro sul do Brasil, inúmeros casos de contaminação pela Covid-19 ocorreram em razão de empresas que seguiram funcionando, mesmo durante a quarentena, como o caso dos frigoríficos em Mato Grosso do Sul. Muitas aldeias tiveram seus primeiros

7 Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>.

8 Trata-se de material paradidático, elaborado como subsídio de informação, nesse momento de crise sanitária, fruto da ação voluntária de professores/as (indígenas e não indígenas) da Ação Saberes Indígenas na Escola, um projeto financiado pelo MEC, até o final de 2018, e atualmente sem recursos do governo federal. Mesmo assim, muitos/as seguem mobilizados nas aldeias e cidades e seguem trabalhando dentro dessa proposta.

surtos de contaminação, através de indígenas trabalhadores nesses frigoríficos, que retornaram com a doença para suas aldeias.

Especificidades culturais, sociabilidade e a pandemia entre os povos indígenas.

A vulnerabilidade dos povos indígenas é indiscutível. Os dados e as condições a que estão submetidos deixam isso patente: são mais elevados que na população brasileira os níveis de desnutrição, diarreia e anemia em crianças e mulheres indígenas. Estas últimas também apresentam altos índices de sobrepeso, obesidade, diabetes e anemia, segundo dados do Primeiro Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas (COIMBRA et al., 2013).

Essas precárias condições de saúde estão vinculadas ao desrespeito aos territórios indígenas, a invasões que geram contaminações ambientais, a questões referentes à sustentabilidade alimentar e atenção à saúde, conforme aponta o 4º Relatório (2020).⁹

O que poderíamos nos perguntar, como o fez Buchillet (2004), é justamente como essa população entende uma epidemia ou uma pandemia, no caso da Covid-19: como a iminência da doença ou a própria doença é vista por eles em termos geracionais, de gênero, de tratamentos tradicionais e não-tradicionais e como pensam, especificamente, a quarentena, algo que os obrigaria a desvincular-se, mesmo que temporariamente, da coletividade, o que é fundamental na cosmovisão e convívio deles. Outro complicador se impõe nesse caso: como saber o que pensam os indígenas sem que haja o diálogo por meio de entrevistas, grupos focais, etnografia ou quaisquer outros métodos e técnicas de pesquisa desse tipo, uma vez que o isolamento no caso da pandemia é condição essencial para conter o avanço da doença?

Lembramos aqui que a nosologia indígena não costuma ser a mesma das equipes de saúde, como bem aponta Buchillet (2004, p. 60) em seu estudo:

[...] Vale salientar que as percepções dos índios acerca da situação de saúde comunitária e das causas eventuais de sua melhora ou piora podem não coincidir com aquelas dos profissionais de saúde. Além das concepções divergentes em matéria de saúde, doença e cura, os profissionais de saúde podem se preocupar com uma doença não categorizada como doença pela comunidade, não reconhecida como sendo de competência da medicina ocidental ou, ainda, não

9 4º Relatório – 8 de abril – Risco de espalhamento da Covid-19 em populações indígenas: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sociodemográfica. Abril de 2020. Núcleo de Métodos Analíticos para Vigilância Epidemiológica do PROCC/Fiocruz e EMap/FGV e GT sobre Vulnerabilidade Sociodemográfica e Epidemiológica dos Povos Indígenas no Brasil à Pandemia de Covid-19 e colaboradores.

percebida como problema prioritário de saúde nessa comunidade específica.

Compreender, portanto, como os indígenas lidam com a doença, como a classificam, ao que ou a quem a atribuem é uma das etapas primeiras para implementar, em trabalho relacional e conjunto, formas de combatê-la. A utilização das pesquisas etnográficas sobre essa questão já realizadas pode oferecer subsídios para as políticas de saúde pública entre os indígenas em situações como a que vivenciamos com a pandemia.

Voltamos à questão do isolamento social, fundamental para evitar o espalhamento da infecção por Covid-19. Sabe-se que a coletividade entre os povos indígenas é característica cultural marcante. Pensando o processo saúde/doença como um construto sociocultural é necessário que a atenção biomédica leve em consideração as práticas locais e as peculiaridades culturais. Assim, no caso dos povos indígenas, a noção de isolamento social precisa ser pensada a partir do olhar deles e quais as soluções que eles sugerem diante dessa situação. Dessa maneira, o foco não é mais o profissional de saúde, mas os atores sociais envolvidos e, no caso específico dos indígenas, a coletividade. Evocamos aqui o conceito de práticas de “autoatenção” definidas como “as representações e práticas que a população utiliza no nível do sujeito e do grupo social para diagnosticar, explicar, atender, controlar, aliviar, aguentar, curar, solucionar ou prevenir os processos que afetam sua saúde em termos reais ou imaginários, sem a intervenção direta, central e intencional de curadores profissionais” (MENÉNDEZ, 2009, p. 48). A autonomia é o fundamento desse conceito, mas que pressupõe a troca de conhecimentos, em que há influências mútuas no processo constante de construção e reconstrução de modelos de saúde. Daí, então, surgem práticas terapêuticas combinadas que não estão acabadas ou fechadas em um modelo biomédico, mas que são fruto de trocas fundamentadas em respeito mútuo e reconhecimento das peculiaridades culturais. Para isso, portanto, é indispensável a participação de indígenas na gestão dos serviços de saúde, algo já bastante discutido e reivindicado pelos próprios indígenas.

Sobre essa questão, a da autoatenção, Cardoso (2015, p. 101) destaca que:

Garnelo (2001) salienta, por exemplo, que entre os Baniwa o discurso “autorizado” sobre saúde é apropriado pela cultura local, que seleciona, dentre o conjunto de informações transmitidas, os elementos que apresentam tanto “relações de congruência com os saberes preexistentes”, tanto quanto aqueles que podem “subsidiar e legitimar as práticas e demandas políticas e sociais” atuais da população nativa.

Cardoso (2015) mostra, em sua pesquisa, a trajetória da política de

saúde indígena no Brasil e que houve um movimento com o objetivo de ultrapassar a dicotomia, vinda do modelo biomédico, entre conhecimento científico positivista e o reconhecimento do complexo conhecimento nativo das peculiaridades culturais e as práticas locais. Esse movimento foi feito por meio da criação de subsistemas de saúde nomeados Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), incorporados ao SUS, que foram criados em 1999. Em tese, os conselhos distritais e a comunidade local teriam o “controle social” na gestão de políticas públicas em saúde, que substituiria o modelo clássico sanitário. Entre vários pontos do projeto, os DSEIs deveriam promover a formação de Agentes Indígenas de Saúde (AISs) para que atuassem em suas próprias comunidades. Os DSEIs seriam unidades gestores autônomas. Contudo, houve, com a oficialização da SESAI em 2010, vinculado ao Ministério da Saúde, uma “departamentalização burocrática” e uma gestão centralizada na “organização administrativa dos DSEIs” (CARDOSO, 2015) em detrimento da autonomia indígena no que se refere à prestação de serviços em atenção em saúde à população indígena. Ainda, Cardoso mostra os problemas na formação dos agentes de saúde indígenas cujo projeto pedagógico, pautado no modelo biomédico, pretendia marcar as diferenças de concepção de saúde e doença entre indígenas e não-indígenas, inferiorizando os saberes nativos.

Observamos os instrutores procurando explicar aos Agentes Indígenas que “o coração é que faz funcionar o corpo”, que “cada corpo é um corpo (separado e distinto dos demais)”, que o uso da “camisinha não irá sufocar a criança”, entre outras “informações” que procuram marcar a diferença entre “crenças”, a serem “respeitadas” e o “conhecimento científico”, aquilo que comprovadamente se “sabe” e deve ser transmitido para a “produção da saúde” (CARDOSO, 2015, p. 100).

Segundo Cardoso (2015, p. 89), “o modelo assistencial implantado nos distritos segue a lógica da produção de serviços, centrado na concepção médico-curativa e na tecnificação da assistência”, sem conseguir atender às necessidades dessa população. Além do “controle social”, segundo aponta Cardoso (2015), os indígenas entendem a noção de autonomia também no plano político na gestão de políticas de saúde, da qual foram alijados, apesar do documento que concebe a “Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena” prever justamente o contrário:

Com o objetivo de garantir o acesso à atenção de média e alta complexidade, deverão ser definidos procedimentos de referência, contrarreferência e incentivo a unidades de saúde pela oferta de serviços diferenciados com influência sobre o processo de recuperação e cura dos pacientes indígenas (como os relativos a restrições/ prescrições alimentares, acompanhamento por parentes e/ou intérprete, visita de terapeutas tradicionais, instalação de redes, entre outros) quando considerados necessários pelos próprios usuários e

negociados com o prestador de serviços (BRASIL, 2000, p. 15).

Não é escopo deste artigo explorar a trajetória de como se constituiu institucionalmente a política de saúde indígena no Brasil, mas apontar que a “autoatenção” indígena, que envolve autonomia e controle político e social nas políticas públicas de atenção à saúde, não se concluiu, mesmo com as DSEIs, o que poderia, nesta pandemia, mudar o panorama da situação de vulnerabilidade dos povos indígenas frente a essa crise humanitária.

Ainda são vistos como crenças, em oposição à ciência ocidental, elementos dos sistemas (complexos) indígenas no que se refere à saúde e doença, ao corpo, às terapias e ao autocuidado, por exemplo. Como bem apontou Mendonça (2005, p. 09), há desigualdades de poder no encontro dessas visões de mundo:

De um lado a sociedade industrializada; de outro, sociedades indígenas. De um lado um sistema médico “moderno” no qual, segundo Clavreul (1978), “a doença definida, de acordo com o ideal democrático, é semelhante em todos os homens e está excluída radicalmente da influência de forças inobjetíveis, isto é, separadas do domínio da religião e da magia. Dessa forma, a prática da medicina ocidental é estabelecida à custa da negação da singularidade tanto individual como social do indivíduo, em benefício da afirmação da universalidade do homem”. De outro lado, a medicina tradicional na qual a doença, e principalmente o estar doente, é inscrita no conjunto das representações do homem, de suas atividades em sociedade e de seu meio natural. Para estas, a doença não existe fora de seu contexto sociocultural e, portanto, de um contexto singular.

Assim, a supremacia da sociedade envolvente é reforçada em relação aos povos indígenas, uma vez que o modelo biomédico, ainda hegemônico, ao desqualificar o sistema de conhecimentos indígena obstrui o entendimento do universo cultural do outro e o possível diálogo/articulação no processo de formação dos agentes de saúde indígenas e de novas conformações terapêuticas. Em lugar desse modelo biomédico fechado usado no processo terapêutico propõe-se o que a antropologia médica sob a perspectiva interpretativa-crítica advoga:

Quando emprega a abordagem crítica-interpretativa, a antropologia médica não é mais o estudo de sistemas médicos alternativos, crenças e práticas... O enfoque é mudado para examinar a maneira em que todo o conhecimento relacionado ao corpo, saúde e doença é construído culturalmente, negociado e renegociado num processo dinâmico através do tempo e do espaço (LOCK; SCHEPER-HUGHES, 1990, p. 49; apud LANGDON, 1994, p. 116).

Entendendo a doença como “[...] um processo “experiencial” – suas manifestações dependem de fatores culturais, sociais e psicológicos, operando conjuntamente com processos psicobiológicos” (LANGDON, 1994, p. 115), é

possível afirmar que o enfrentamento de uma pandemia, como a que vivemos, provocada pela Covid-19, necessariamente precisa ser pensado com base no significado que esse evento tem dentro dos incontáveis universos culturais que não são estáticos, mas fluidos, e tampouco homogêneos e que, abertos como são, reconstroem-se por meio da interação social concreta.

Em relação aos povos indígenas, não se pretende restringir a situação de vulnerabilidade deles aos problemas do sistema de atenção de saúde indígena. Há outras dimensões correlacionadas, já aqui apontadas, que contribuem para essa situação como o avanço do agronegócio em terras indígenas e o trabalho de indígenas em lavouras e em empresas como as frigoríficas. Em 24 de junho de 2020, matéria do Repórter Brasil¹⁰ mostra que houve o registro da primeira morte por Covid-19 de um indígena da Reserva Indígena de Dourados. Segundo a reportagem, o coronavírus entrou na aldeia por meio de uma funcionária da JBS, frigorífico onde trabalhava. Houve afastamento de funcionários indígenas de frigoríficos como a JBS, mas isso demorou a acontecer, conforme noticiado na reportagem. Erileide Domingues, uma das indígenas, que trabalha nas 20 barreiras das aldeias Guarani e Kaiowá, diz que não consegue barrar a saída dos que vão trabalhar nas plantações ou em setores terceirizados do agronegócio: *Alguns saem para trabalhar... Se estiver contaminado, volta e acaba contagiando seis ou doze pessoas que estão dentro de casa.*

Erileide explica “que as lideranças defendem, desde o início da pandemia, o afastamento temporário dos trabalhadores indígenas, tanto das lavouras quanto dos frigoríficos” (REPÓRTER BRASIL, 2020). Ainda segundo essa reportagem,

Para Tonico Benites, antropólogo indígena e membro da Aty Guasu, grande assembleia dos povos kaiowá e guarani, houve descaso da JBS com as comunidades indígenas. Ele quer que empresas e governo federal sejam responsabilizados pelo contágio e está acionando o Ministério Público Federal neste sentido. A Comissão Guarani Yvyrupa também registrou denúncia junto ao MPT e ao MPF, cobrando medidas de proteção para os trabalhadores indígenas e as comunidades guarani.

Como se vê, há inúmeros aspectos que estão envolvidos na condição de vulnerabilidade dos indígenas que envolvem questões políticas, sociais e de reconhecimento identitário. A pandemia pelo novo coronavírus deixou essa condição escancarada e despiu o modelo tradicional biomédico expondo-o como ineficaz e ultrapassado para lidar com saúde/doença em contextos multiétnicos.

10 Dos frigoríficos às plantações de cana: como o agronegócio expôs indígenas à Covid-19. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2020/06/dos-frigorificos-as-plantacoes-de-cana-como-o-agronegocio-expos-indigenas-a-covid-19/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=twitter&utm_source=socialnetwork. Acesso em: 26 jun. 2020.

O “bem viver” – o que aprender dos indígenas

Os indígenas sempre defenderam o direito a viver em um meio ambiente saudável, o que está garantido, inclusive no ordenamento jurídico internacional, em especial na Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho de 1989). O primeiro elemento importante para o “bem viver”, na concepção desses povos tradicionais, é exatamente a relação harmoniosa com a natureza, entendida aqui não apenas em seu aspecto material, mas, sobretudo, espiritual.

Assim como estamos percebendo em nossa sociedade ocorre de forma ainda mais aguda com os povos indígenas: a crise provocada por essa pandemia traz consigo um profundo “mal-estar”, desestabilizando não apenas as relações entre humanos, mas a relação consigo mesmo e com o cosmos. Imaginemos o desconforto para essas comunidades tradicionais que não podem realizar seus rituais, inclusive xamanísticos, para afastar os perigos e proteger a coletividade.

O direito em ver respeitada sua língua e cultura é outro elemento fundamental para a qualidade de vida desses povos indígenas, garantido no artigo 231 da Constituição Federal de 1988, além de ser sinal de valorização da cultura e identidade indígena. No entanto, no contexto da pandemia em que estamos vivendo, o mais importante talvez seja o direito em ter uma assistência à saúde que leve em consideração códigos e práticas culturais dos indígenas.

A crise provocada mundialmente pela Covid-19 demonstra que cada cultura tem suas concepções próprias do que seja saúde, doença e prevenção. Para os povos indígenas, saúde não é apenas ausência de enfermidades, ou “comorbidades” (palavra que entrou na moda agora), mas é o “bem viver”, em uma situação de equilíbrio e harmonia, que eles chamam em sua língua “*teko porã*”, que traduzida literalmente seria “o viver bonito”. Assim, mais um elemento importante quando falamos em direitos humanos é a sensibilidade em respeitar as particularidades culturais, em especial no momento de cuidado com o corpo e a saúde das pessoas.

Considerações finais

Falar em direitos humanos, durante a pandemia causada pelo novo coronavírus e a partir da Antropologia, leva-nos a ampliar o olhar para outros horizontes, aqueles que nos posicionam para fora da nossa cultura, na possibilidade de outras compreensões do mundo e do próprio contexto que nos assola. Neste sentido, nosso ponto de referência foi a situação dos povos

indígenas, os quais estão entre as principais vítimas nesse momento de crise sanitária. Enquanto estão recolhidos em suas aldeias, seus territórios tradicionais são invadidos, como é o caso do povo Yanomami, por madeireiros e garimpeiros, os quais além da violência ambiental, ainda transmitem o vírus letal para os indígenas. Diante da omissão do Governo Federal, eles são os mais vulneráveis, pois enquanto a taxa de letalidade da população brasileira para a Covid-19 é de 5,6%, a indígena chega a 9,6%, conforme dados da APIB (Associação dos Povos Indígenas no Brasil), conforme opinião no Jornal Folha de São Paulo.

Não poder cuidar dos seus mortos ou serem obrigados a cumprir protocolos de afastamento social que não compreendem, pois, toda a vida deles apenas tem significado no social, no coletivo, são situações limites, em especial para os povos indígenas, mas também para todos nós, o que nos oferece a oportunidade para repensarmos nosso modelo de vida consumista/individualista. O respeito à dignidade humana é um compromisso de todos.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guaraní no sul de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande-MS, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre na tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: Ministério da Saúde; Fundação Nacional de Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde/Secretaria Especial de Saúde Indígena. Ministério da Saúde/Secretaria Especial de Saúde Indígena, 2011.

BUCHILLET, D. Cultura e saúde pública: reflexões sobre o Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro. In: LANGDON, E. J.; GARNELO, L. (org.). *Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa*. RJ: ABA, 2004. p. 53- 67.

CARDOSO, Marina. Políticas de saúde indígena no Brasil: do modelo assistencial à representação política. In: LANGDON, E. J.; CARDOSO, M. D. *Saúde indígena: políticas comparadas na América Latina*. Florianópolis: Ed. da UFSC,

2015. p. 83-106.

COIMBRA, C. E. A., *et al.* The First National Survey of Indigenous People's Health and Nutrition in Brazil: Rationale, methodology, and overview of results. *BMC Public Health*, 13 (1), 52. 2013.

ESPINA BARRIO, Ángel Baldomero. Pandemias y culturas: diversas formas socio-culturales de afrontar las desgracias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos* – RIEL. Comitán de Domínguez, Chiapas (México), v. 4, n. 2, p. 11-18, jun. 2020.

FERRANTE, L.; FEARNSIDE, P. M. Protect Indigenous peoples from COVID-19. *Science*, Washington - DC, v. 368, Issue 6488, p. 251, 17 apr. 2020. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/368/6488/251.1>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). 4º relatório sobre risco de espalhamento da COVID-19 em populações indígenas. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/4oretorio-sobre-risco-de-espalhamento-da-covid-19-em-populacoes-indigenas>. Acesso em: 26 de jun. 2020

ISA – Instituto Socioambiental. COVID19 entre os indígenas. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

LANGDON, E. J. Representações de doença e itinerário terapêutico entre os Siona da Amazônia Colombiana. In: SANTOS, R. V.; COIMBRA, C. (org.). *Saúde e povos indígenas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. p. 115-142.

MENDONÇA, S. B. M. O agente indígena de saúde no Parque Indígena do Xingu: reflexões. In: BARUZZI, R.; JUNQUEIRA, C. (org.). *Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história*. São Paulo: Unifesp: Terra Virgem, 2005. p. 227-244.

MENÉNDEZ, E. L. *Sujeitos, saberes e estruturas: uma introdução ao enfoque relacional no estudo da saúde coletiva*. São Paulo: HUCITEC, 2009.

PIMENTEL, Spensy Kamitta. Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani. Dissertação de Mestrado, Antropologia Social da USP/SP, 2012, 375 p.

REPÓRTER BRASIL. Dos frigoríficos às plantações de cana: como o agrone-

gócio expôs indígenas à Covid-19. Por Nataly Foscaches e Tatiane Klein | 24/06/20. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2020/06/dos-frigorificos-as-plantacoes-de-cana-como-o-agronegocio-expos-indigenas-a-covid-19/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=twitter&utm_source=socialnetwork. Acesso em: 26 jun. 2020.

WERNECK, G. L. & CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 36(5), p.1-4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n5/e00068820/pt>. Acesso em: 26 jun.2020.

De la teoría y la aplicación lingüística a la construcción de la dignidad y los derechos humanos

- From Linguistic Theory and Application Towards the Construction of Dignity and Human Rights

Ana María Rodino¹

Resumen: La ciencia lingüística no dejó una marca particular, fácilmente identificable en el constructo de *dignidad humana* consagrado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Su contribución fue más bien indirecta, inspiradora y principista, pero significativa porque hizo un doble aporte. Primero, se sumó a otras fuentes que respaldaron el discurso de los derechos humanos en la idea de dignidad como rasgo distintivo de los seres humanos. Segundo, contribuyó al razonamiento dialéctico que ese discurso construyó entre *semejanza y diferencias* para articular las dimensiones de la persona: miembro de la especie, integrante de una sociedad, e individuo autónomo. Sobre lo primero, la Lingüística y la Sociolingüística ofrecieron conocimientos científicos sobre las particularidades de la especie humana que hacen a sus miembros seres dignos de reconocimiento y protección. Enfatizaron nuestra unidad como especie singular (*homo loquens*, hombre que habla) a la vez que distinguieron nuestras diferencias como individuos y grupos sociales hablantes de distintas lenguas. Así, el estudio científico del lenguaje y las lenguas permitió conocer mejor a sus hablantes, sus facultades y creaciones, y a caracterizarlos como individuos libres, iguales y también cooperativos, en cuanto constructores de sociedades. Sobre lo segundo, estas disciplinas ejemplificaron un discurso elaborado que reconoció nuestra semejanza esencial como familia humana –la facultad del

1 Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Rosario, Argentina. Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Máster y Doctora en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. anamariarodino@gmail.com

lenguaje— en oposición y a la vez en complementación con nuestras diferencias evidentes como sociedades e individuos hablantes –las distintas lenguas naturales del planeta y las distintas variedades de cada lengua natural—. Articularon los dos reconocimientos en un discurso dialéctico e integrador, que no negó las tensiones entre ellos, pero tampoco las presentó como irresolubles. Las explicó y propuso políticas superadoras, sociales y educativas. De tal forma impulsaron su desarrollo como ciencias y también el discurso de los derechos humanos.

Palabras clave: Lingüística. Sociolingüística. Lingüística educativa. Dignidad. Derechos humanos. Pandemia.

Abstract: Linguistic science did not leave a particular, easily detectable mark in the *human dignity* construct acknowledged by the *Universal Declaration of Human Rights*. Its contribution was mainly indirect, inspirational, and of principle but significant since it made a double contribution. First, it added to other sources supporting the human rights discourse in the notion of dignity as a distinctive feature of human beings. Second, it contributed to the dialectical reasoning the human rights discourse developed between *similarity and differences* in order to articulate the various dimensions of a person: member of the human species, participant of a society, and autonomous individual.

About the first, Linguistics and Sociolinguistics put forward scientific knowledge about the particularities of the human species that make its members creatures deserving recognition and protection. They emphasized our unity as a singular species (*homo loquens*, speaking man) while at the same time distinguished our differences as individuals and social groups speaking different languages. Therefore, the scientific study of language and natural languages allowed a better understanding of their speakers, their faculties and creations, and their portrayal as individuals who are free, equal and also cooperative as society builders.

About the second, these scientific disciplines displayed a complex discourse recognizing our essential similarity as members of the human family –the faculty of language— in contrast with our visible differences as societies and speakers –the different world languages, and the different varieties within each language. Both recognitions were articulated in an including and dialectic discourse, which neither denied the tensions between them nor presented them as unsolvable. Such a discourse explained the tensions while proposing comprehensive social and educational policies to deal with them. In such a way these sciences further their development, and the development of the

human rights discourse.

Key words: Linguistics. Sociolinguistics. Educational Linguistics. Dignity. Human Rights. Pandemic

1. El porqué de estas reflexiones... (continúa al final)

El lenguaje fue mi amor primero, intenso y perdurable. No me abandonó nunca a lo largo de mi vida. En realidad, debería decir que yo nunca lo abandoné: lo estudié y practiqué apasionadamente y él me correspondió concediéndome una riqueza de relaciones, meditaciones, disfrutes, creaciones y provocaciones.

Claro, no solo a mí... El lenguaje nos abre a todos infinitas posibilidades de pensamiento y acción. Porque está en todo lo que hacemos. Es el mediador de nuestras relaciones con nosotros mismos y con los demás en cada momento de la existencia: nos guía en la introspección, el juicio crítico, la producción artística, los vínculos afectivos, las labores del trabajo y la participación ciudadana –por citar sólo algunas de nuestras prácticas vitales. Está en todos los cruces posibles entre el mundo individual y el social.

Mi amor por el lenguaje me condujo a la Lingüística. Por eso este texto reúne apuntes y reflexiones desde mi perspectiva de lingüista buscando caminos que me acerquen a mi otro gran amor y compromiso profesional: la Educación en Derechos Humanos. Digo, apenas algunos caminos relevantes, porque es ilusorio querer abarcar la vastedad de ambas disciplinas en unas pocas páginas.

A continuación exploraré, primero, lo que considero aportes teóricos, aunque indirectos, de la ciencia lingüística y una de sus ramas a la noción de *dignidad humana*. Después, destacaré sus contribuciones interdisciplinarias directas al concepto más relevante que derivamos de la noción de dignidad humana: *los derechos humanos*.

2. Las miradas teóricas de la Lingüística y la Sociolingüística

En occidente, el interés por el lenguaje es antiguo. Desde que nació dentro de la filosofía griega motivó muchos trabajos, por mucho tiempo de carácter filosófico-especulativo y después, ya en el siglo XIX, de carácter histórico y comparado, centrados en el origen y evolución de las formas lingüísticas, principalmente las europeas, y su grado de superioridad o perfección. Pero la preocupación realmente científica por el lenguaje y la lengua en sí mismos, como campo de estudio autónomo, llega en las primeras décadas

del siglo XX con la corriente del estructuralismo lingüístico, que funda la Lingüística moderna.² Esta corriente inicia el estudio sistemático de las lenguas en su realidad y sus estructuras actuales –no en su evolución ni comparándolas entre sí para jerarquizarlas. Es decir, su estudio formal como códigos.

La Lingüística moderna tiene un objeto de estudio doble: es ciencia del *lenguaje* –facultad característica, universal e inmutable de la especie *homo sapiens*—y de la *lengua o las lenguas naturales* –siempre particulares y variables, pues son productos de sociedades humanas concretas, resultantes de las interacciones acumuladas entre los individuos, independientemente de los genes.³ Esta disciplina le concede igual interés y valor a todas las lenguas, escritas o no, europeas o no, y desarrolla métodos rigurosos para describirlas. Y en su trabajo por comprender las lenguas, ayuda a comprender a sus hablantes: los seres humanos.

La facultad humana del lenguaje, materializada en las lenguas, media entre el individuo y la sociedad. Ninguna sociedad es posible sin la acción de la lengua y tampoco el sujeto es posible sin ella. Como ejemplifica un lingüista, el despertar de la conciencia en los niños y niñas coincide con el aprendizaje de su lengua materna, la cual los introduce poco a poco como individuos en su sociedad de origen.⁴

El lenguaje tiene tal rol fundacional porque constituye la forma más elevada de una capacidad propia de la condición humana: la de *simbolizar*. Simbolizar permite formar los conceptos (una representación) como algo diferente a los objetos de la realidad. Pensar es poder construir y operar con representaciones mentales. Esta capacidad que está en la base de las operaciones conceptuales no aparece más que en el ser humano: el salto de la función sensorial a la función simbólica sólo lo ha dado, hasta la fecha, nuestra especie.

La capacidad simbólica del lenguaje sirve al sujeto para variados usos o funciones: transmitir información sobre referentes de su contexto, del mundo real o del pensamiento (función referencial o informativa); expresar su subjetividad y sentimientos (función expresiva o emotiva); apelar a su/s oyente/s buscando influir en ellos (función apelativa); pensar sobre el propio lenguaje (función metalingüística); producir creaciones estéticas con el lenguaje (función poética o estética) y crear o mantener abierto el canal de comunicación con otro/s (función relacional o fática).⁵ Aún esta escueta revisión nos da una

2 Su comienzo se marca generalmente con la publicación del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure (1916), que da inicio a la corriente del estructuralismo lingüístico.

3 BENVENISTE, Emile [1966], *Problemas de Lingüística General*, Tomo I. Siglo XXI, México DF, 1971; MATTHEWS, H. P. *Linguistics: A Very Short Introduction*, New York: Oxford University Press. 2003.

4 BENVENISTE, Emile. *Op. cit*

5 JAKOVSON, Roman. *Linguistics and Poetics*. En: SEBEOK, Thomas A. *Style In Language*. Cambridge, Massachu-

buena idea de las múltiples labores del lenguaje, facultad poderosa que habilita a los individuos a construir su identidad, comunicarse, pensar, aprender y cooperar con incontables otros individuos, aun los desconocidos, en pos de metas comunes, algunas tan abstractas como crear estados, religiones o sistemas de justicia.⁶ En este proceso se fundan las sociedades y las culturas. Pero si la facultad del lenguaje es una sola, común a todos los seres humanos, las *lenguas naturales* creadas por las sociedades humanas son muchas y muy diversas. Sin embargo, todas las lenguas (idiomas) del mundo comparten el ser códigos, es decir, sistemas de signos articulados, formados por unidades que se definen por las relaciones que guardan entre sí, cuyo número limitado permite construir significados ilimitados.

Las lenguas del mundo son todas flexibles por igual, aptas para cumplir las diferentes funciones del lenguaje, e interesantes y merecedoras de atención científica. La estructura de cada lengua puede ser más simple o más compleja según el tipo de signos que emplee y sus reglas para combinarlos, pero estos son rasgos descriptivos de su organización interna, no de valor. La expansión territorial de cada lengua puede haber originado que tengo un mayor o menor número de variantes lingüísticas, pero este es un dato de su historia, no un indicador de rango frente a otras lenguas. En la Lingüística no tienen cabida juicios de valor o jerárquicos entre lenguas, sus hablantes o sus culturas. Lo dice con claridad un notable lingüista y antropólogo: “no importa en qué nivel de la cultura se encuentran tipos de lenguas simples y complejos con número infinito de variedades, que vistas las cosas desde aquí no hay diferencia, por tratarse de la misma lengua, entre un criador de cerdos macedonio y Platón.”⁷

La Lingüística se suma así a la Antropología para rebatir nociones previas fuertemente eurocentristas, que hoy día consideramos racistas. Una, la de “cultura” entendida como las formas superiores de las bellas artes y las humanidades –reservadas a sociedades “superiores”— para definirla como el conjunto de bienes materiales y espirituales de cada sociedad, incluyendo su lengua, saberes, creencias, pautas de conducta, tradiciones, valores y herramientas. Otra, la de “lenguas de cultura” versus “lenguas primitivas”, estas últimas habladas por pueblos supuestamente “primitivos” o “salvajes”, como con frecuencia se describía a aquellos que fueron sometidos por la conquista europea del mundo.

Comprender que el lenguaje, realizado en la lengua, hace la mediación entre individuo y sociedad condujo lógicamente al interés por estudiar de

setts: MIT Press. 1960.

6 HARARI, Yuval Noah. *Sapiens. A Brief History of Mankind*. New York: Harper Collins. 2015.

7 Cita de Edward Sapir reproducida en BENVENISTE, E. [1974], *Problemas de Lingüística General*, Tomo II. México DF: Siglo XXI, 3. ed., 1979. p. 96.

manera científica esta relación: cómo funciona cada lengua en el contexto social concreto en que se aprende y se usa. La inquietud da origen, hacia mediados del siglo XX, a una rama de la Lingüística que estudia las interrelaciones entre lengua y sociedad. Se la conoce como Sociolingüística y cubre un amplio espectro de temas y problemas, analizados con diversas perspectivas, al punto que puede asumir otros nombres como Sociología del lenguaje o Etnolingüística.

La teoría sociolingüística se pregunta qué sucede con la lengua en los usos concretos de los hablantes mientras a sus necesidades comunicativas. Cuando lo hace, comprueba que el carácter social más notable de cualquier lengua (y de todas) es que no se manifiesta de una manera única y homogénea sino, al contrario, de maneras variadas. En otras palabras, presenta variantes de uso. De allí que una definición más exacta de la Sociolingüística es decir que estudia la diversidad y la variedad al interior de las lenguas.

Las lenguas varían de acuerdo con cuatro variables. Cambian a través del tiempo (variantes diacrónicas), del espacio (dialectos), de los grupos sociales (sociolectos) y de las situaciones sociales en las que se usan (registros). En breve, según uno de sus grandes representantes, la Sociolingüista se dedica a tratar de determinar *quién habla cuál variedad de cuál lengua, cuándo, a propósito de qué y con cuáles interlocutores*.⁸

Las variantes que describen los estudios sociolingüísticos no implican evaluación de unas frente a otras. No las hay mejores ni peores; son distintas pero todas equivalentes desde la mirada científica. Si existen juicios despectivos hacia determinadas variantes de una lengua en una sociedad – que sí existen – son los que crea la misma sociedad por razones no lingüísticas sino relativas a los hablantes que las usan (valoraciones según región geográfica, clase, nivel económico, raza o etnia, educación u ocupación, entre otros factores) o a las situaciones en que se usan (por ejemplo, en una conferencia académica versus un partido de fútbol).

Menospreciar alguna o algunas variantes de una lengua – o a lenguas minoritarias dentro de un Estado – se ha justificado siempre con argumentos valorativos: X variante o lengua es más pobre, más rústica, menos comprensible, menos expresiva, menos elegante... Estos argumentos no tienen base científica, sus razones son extra-lingüísticas y hay que buscarlas en las diferencias y animosidades entre distintos grupos sociales dentro de cada Estado. En suma, no hay lengua homogénea: existen muchas variedades de lengua, cada una con sus reglas de uso. Desde esta óptica, es falso postular una norma “correcta” frente a otras incorrectas, erradas, descuidadas o antigramaticales. Y el juicio tan usado de “errores en el uso de la lengua” debe verse desde otra

8 FISHMAN, Joshua. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.

perspectiva. El sociolingüista entiende que no hay modos de hablar correctos o errados, gramaticales o antigramaticales, sino solamente modos de hablar “diversos”, pertenecientes a variedades distintas de la lengua.

3. Aportes lingüísticos y sociolingüísticos al concepto de dignidad humana

Los argumentos disciplinarios que resumí no dejaron una marca directa específica, que se pueda identificar a primera vista en el concepto de dignidad humana consagrado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Sostengo que su contribución fue más bien indirecta, inspiradora y principista, pero es significativa porque hizo un doble aporte. Por un lado, a las fuentes teóricas que respaldaron el discurso contemporáneo de los derechos humanos en la idea de dignidad como rasgo propio y distintivo de los seres humanos. Por otro, a la dialéctica que ese discurso construyó entre *unidad y diversidad* –o, en otras palabras, entre semejanza y diferencia— para articular las dimensiones de *la persona*: miembro de la especie, integrante de la sociedad e individuo autónomo.⁹

En cuanto al primer aporte, los enfoques y comprobaciones teóricas de la Lingüística y la Sociolingüística, sumados a los de la Antropología, ofrecieron conocimientos científicos sólidos sobre las singularidades de la especie humana y de sus miembros, singularidades que la diferenciaban de otras especies animales y hacían a su condición de seres dignos de reconocimiento y protección. En breve, la ciencia lingüística aportó a que se comprendiera que:

- El lenguaje articulado, con su distintiva y excepcional capacidad simbólica, es una facultad exclusivamente humana.
- El lenguaje cumple variedad de funciones que responden a los requerimientos de todos los seres humanos, sin exclusiones ni diferenciaciones al interior de la familia humana;
- Las lenguas naturales son producto de la facultad del lenguaje, pero construidas por cada sociedad; por ello son tan diversas como lo son las mismas sociedades humanas del planeta.
- Las lenguas naturales son constructos que median entre el individuo y la sociedad y que se fundan mutuamente entre sí.

Estos postulados valorizan nuestra unidad como especie única – homo loquens, hombre que habla – al tiempo que distinguen nuestras diferencias como individuos y grupos sociales hablantes de distintas lenguas naturales. Y

9 MORIN, Edgar. [1999]. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. p. 112.

sustentan que el lenguaje, mediante las lenguas naturales, es el instrumento humano constructor de la “razón y conciencia” subjetiva¹⁰, así como de los vínculos intersubjetivos que arman el tejido social.

Por su parte, la rama sociolingüística hizo otros aportes para sostener que los seres humanos son todos igualmente dignos al reconocer que:

- Todas las lenguas naturales del mundo son medios plenos de pensamiento e interacción social, independientemente de quiénes o cuántas personas las hablen, cómo o dónde.
- Las distintas variantes existentes en cualquier lengua natural surgen de que en su uso inciden factores geográficos, sociales y situacionales, sin que esto implique asignarle valoraciones desiguales en virtud de sus rasgos lingüísticos propios o de quiénes las hablen.

El primer postulado negó diferencias de valor entre lenguas “desarrolladas” y “primitivas” – paralela a las diferencias entre sociedades “civilizadas” y “primitivas” que justificó la conquista y dominación colonial de muchos pueblos en la historia. El segundo, refutó los juicios peyorativos que, dentro de cada Estado, se dirigían hacia quienes usaban, por ejemplo, dialectos regionales diferentes a la variedad dominante, sociolectos poco prestigiosos, o registros situacionales descalificados y dejó en evidencia que eran meros disfraces de la discriminación hacia ciertos colectivos de hablantes para enmascarar la hegemonía política y económica de determinadas clases o sectores sociales.

Así cuestionó prejuicios vigentes sobre ciertas lenguas o variedades de lengua que, en realidad, apuntaban a sus hablantes y sus respectivas culturas. Respaldó la libertad y originalidad de las creaciones culturales y la igualdad entre ellas, que es decir, entre sus creadores.

No dudo que el estudio científico del lenguaje y las lenguas permitió conocer mejor a sus hablantes, sus facultades y creaciones, y a caracterizarlos como individuos libres, iguales y también cooperativos, en cuanto constructores de sociedades. Después, a la hora histórica de definirlos como sujetos de derechos, estos rasgos se subsumirán en la idea de dignidad, que representará lo que nos une como humanos y será la piedra basal para asentar la gran creación socio-política del siglo XX: el discurso de los derechos humanos, en constante desarrollo.

En cuanto al segundo aporte apuntado al inicio de la sección, la Lingüística y la Sociolingüística ejemplifican un discurso elaborado que reconoció nuestra semejanza esencial como familia humana – la facultad del lenguaje – en oposición y a la vez en complementación con nuestras diferencias evidentes como sociedades e individuos hablantes – las distintas lenguas

10 NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. Art. 1º.

naturales del planeta, tanto como las distintas variedades de cada lengua. Estas ciencias articularon ambos reconocimientos en un discurso dialéctico e integrador, que no negó las tensiones entre ellos, tensiones sociales e individuales, pero tampoco las presentó como irresolubles. Las exhibió, explicó y propuso políticas superadoras. De este modo impulsaron su desarrollo como ciencias y también, sostengo, el discurso de los derechos humanos.

Con un planteamiento análogo, el discurso de los derechos humanos erigió un valor abstracto como común y privativo de la especie humana – la dignidad – y lo hizo fuente de derechos iguales e irrenunciables que los Estados deben garantizar. Simultáneamente reconoció las muchas diferencias concretas que distinguen a los seres humanos en la realidad –por ejemplo de raza y etnia, sexo y género, origen nacional, lenguas y culturas, creencias religiosas, ideologías políticas, capacidades individuales y opciones de vida— como diferencias legítimas que también merecen respeto y protección.

Tanto el discurso lingüístico como el de los derechos humanos ilustran las oposiciones entre *unidad y diversidad* que caracterizan las relaciones individuo/sociedad/especie del *homo sapiens u homo loquens*. Explicar y entender estas relaciones en las que existen rasgos opuestos en tensión, tanto en el campo de la lengua como el de los derechos humanos, es gran desafío para la vida en democracia y para la socialización de nuevas generaciones porque nuestro futuro depende de cómo se comprendan, practiquen y enseñen.

Se ha observado que es en el cruce de la triple vinculación entre *individuo, sociedad y especie* donde surge la conciencia o el espíritu propiamente humano y donde debe asentarse una ética con esperanza de futuro.¹¹ Utilizando los términos más precisos del enfoque de derechos, diré que es en esa tríada donde se afirma la noción de persona o *sujeto de derechos* y se funda el paradigma ético y político de los derechos humanos.

4. La mirada aplicada de la Lingüística Educativa

Hasta aquí exploré aportes de la ciencia lingüística a la base teórica de los derechos humanos: el constructo de dignidad humana. Pero hizo mucho más. Ella también asistió y asiste para formular derechos humanos específicos reconocidos por instrumentos internacionales y regionales. Las suyas fueron y son contribuciones técnicas directas, orientadas a concretar y proteger ciertos derechos, en particular los que se relacionan con el lenguaje y la/s lengua/s. Pueden ser para definir el contenido de un derecho, para perfilar políticas públicas a fin de promoverlo en las sociedades, o para ofrecer abordajes

11 MORIN, Edgar. *Op. cit.* p. 112.

y herramientas pedagógicas a la educación en derechos y corrientes afines –educación para la democracia, la paz, la ciudadanía mundial, la tolerancia y la interculturalidad, entre otras.

Acepto que ahora me desvíó algo de la propuesta del Dossier, pero no puedo concluir sin hacer por lo menos algunas referencias a esta otra dimensión multidisciplinaria donde los conocimientos de la Lingüística son relevantes para avanzar hacia el “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse”¹², el horizonte ético que nos moviliza. A ella se lo debo por convicción y por amor. Permítanme entonces esbozar unos pocos casos ilustrativos de otras contribuciones lingüísticas que allanan caminos para efectivizar derechos humanos.

Un caso en el que ella ayuda a definir el contenido del derecho y las correspondientes obligaciones del Estado es el de *los derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas*, que en la realidad enfrentan muchos obstáculos para hacerse efectivos. El uso del lenguaje y la lengua, como señalé al principio, son primordiales para los seres humanos porque son un fuerte componente de su cultura y de su identidad personal y colectiva. Además, las cuestiones lingüísticas tienen un significado emocional y social especial para las comunidades minoritarias de un país que desean mantener diferenciada su identidad cultural y de grupo, sobre todo si sufren, como ocurre a menudo, situaciones de marginalidad y discriminación.

La ciencia lingüística participa en el diálogo multidisciplinario para establecer, por una parte, el contenido de los derechos lingüísticos en general y de las minorías en particular, derechos que son a la vez individuales y colectivos, y, por otra parte, para fijar las responsabilidades del Estado en instrumentos internacionales de derechos humanos y otros documentos orientadores internacionales y regionales. Como ejemplo, considérense los principales problemas que afectan a las minorías lingüísticas: las amenazas a la existencia misma de los idiomas minoritarios y de las minorías lingüísticas; el reconocimiento de esos idiomas y los derechos lingüísticos de sus hablantes; el uso de esos idiomas en distintos contextos cruciales –la vida pública, la educación, los medios de comunicación, la administración pública y el sistema judicial–; el uso de los idiomas minoritarios en los nombres personales, de lugares y en la señalización pública; la presencia de esos idiomas y la participación de su comunidad hablante en la vida económica y política del país, y la difusión de información y servicios en idiomas minoritarios.¹³ Sería imposible compren-

12 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Naciones Unidas, Preámbulo.

13 IZÁK-NDIAYE, Rita. Relatora Especial de Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una guía práctica para su aplicación*. Ginebra: Oficina de las Naciones Unidas. 2017.

der el alcance pleno de estas cuestiones y estipular las acciones de protección que ellas demandan sin una contribución especializada de la Lingüística y sus ramas aplicadas, como la Lingüística Educativa.

Ampliando el caso anterior, nótese que cada cuestión normativa sobre la cual hay que concretar las responsabilidades estatales requiere también de asesoría experta en el diseño de políticas públicas específicas, las que pueden ser lingüísticas o educativas, aunque en esta materia ambas suelen ir de la mano.

De tal forma, otros asuntos que demandan apoyos científicos de la Lingüística Educativa, en conjunción con otras disciplinas pertinentes, son la elaboración de políticas para, por ejemplo, montar campañas de alfabetización; fomentar las competencias de lectura y escritura de la población escolar o de colectivos particulares que sufren rezagos en la materia; justificar y disponer la enseñanza bilingüe en el sistema educativo nacional o la incorporación de asignaturas sobre la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras; razonar y promover la comunicación intercultural, y propiciar políticas editoriales y de medios de comunicación acordes con las iniciativas antes mencionadas, entre muchas otras acciones públicas posibles.

Un último caso que menciono es el de ofrecer abordajes y herramientas pedagógicas a la Educación en Derechos Humanos para destacar la importancia de la lengua y enseñar su manejo amplio y variado desde edades tempranas. Nunca destacaré lo suficiente el papel decisivo que cumple para las personas en su construcción identitaria y de un proyecto de vida digna, su convivencia social y el ejercicio de sus derechos. ¿Por qué? Porque las prácticas humanas se regulan por medio de las competencias (destrezas o habilidades) lingüísticas y comunicativas. Sin ellas, sólo nos queda recurrir a la fuerza, que es la vía opuesta a la razón. Y la razón se expresa a través del lenguaje.

En la construcción de su identidad y de su narrativa de vida las personas necesitan, por un lado, articular ideas con claridad y exactitud. Pensemos un aspecto en apariencia simple de la expresión personal: el vocabulario. Cuanto mayor riqueza y precisión léxica manejen las personas, mayores posibilidades tienen para examinarse a sí mismos y darse a entender a otros, así como de comprender a los otros. Esto significa mayores posibilidades de conocer. Paulo Freire lo expresó inmejorablemente: “conocer la palabra es conocer al mundo”.¹⁴ Por otro lado, necesitan saber conectar lógicamente los sucesos y sus representaciones mentales en un discurso coherente, comprensible y convincente para sus interlocutores. Estos ejemplos mínimos muestran la centralidad del uso del lenguaje para elaborar y compartir nuestras experiencias vividas, nuestro mundo mental y nuestros proyectos de futuro.

14 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva. 1970.

La convivencia y el ejercicio de derechos también se benefician de buenas competencias lingüísticas y comunicativas. Primero, de las *competencias básicas*, las más generales: escuchar, expresarse oralmente, leer y escribir. Entre ellas son clave las *competencias alfabéticas* (leer y escribir) porque abren a los sujetos el acceso al medio escrito, reservorio de la cultura de la humanidad, y potencian su desarrollo cognitivo, aumentan sus oportunidades educativas, laborales, sociales y políticas, y le facilitan enfrentar desigualdades sociales de origen. Estas destrezas no son espontáneas, sino resultado del aprendizaje sistemático, escolar. Segundo, de las *competencias discursivas y deliberativas*, que engloban variadas destrezas particulares y focalizadas, que se apoyan a su vez en las competencias básicas: construir discursos, dialogar, justificar y demostrar, investigar, argumentar, rebatir, mediar, negociar posiciones, deliberar y un largo etc.¹⁵

Relacionado con lo anterior, hay otra cuestión sobre la cual el estudio de la lengua da una asistencia hoy más que nunca apremiante a la educación en derechos. Me refiero a develar los usos y mecanismos, a veces sutiles, del discurso discriminatorio (sea racista, sexista, paternalista, xenofóbico, homofóbico o de cualquier otro sesgo) y a enseñar a analizar los prejuicios y estereotipos que entraña a fin de de-construirlos. Así, como parte de un enfoque de derechos, el aprendizaje de la lengua está contribuyendo a una cultura de equidad y solidaridad.

En breve, de la Educación en Derechos Humanos a las disciplinas lingüísticas, ¡un profundo agradecimiento!

5. ...en tiempos de pandemia

Al final, rescato de estas notas la contribución de la ciencia lingüística sobre la igualdad orgánica y funcional entre las lenguas humanas por encima de sus visibles diversidades, la cual nutrió el consenso contemporáneo de la igualdad entre sus hablantes –también diversos entre sí– que sostiene el discurso de derechos humanos. Asimismo rescato los conocimientos que aporta para definir e impulsar derechos humanos particulares, igual que para desarrollar las competencias de lenguaje y comunicación de las personas como instrumentos potentes de pensamiento y acción en general y, en especial, de ejercicio y defensa de derechos.

Creo muy justo y necesario destacar estas ideas en nuestros tiempos de pandemia. Tiempos extraños y difíciles, que evidencian de manera pal-

15 RODINO, Ana María. *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. San José, Costa Rica: EUNED. 2015.

pable y desvergonzada las violaciones de derechos humanos en nuestras sociedades. Violaciones surgidas de situaciones viejas e irresueltas, como las profundas desigualdades socio-económicas entre los habitantes de nuestro continente, u otros lugares del mundo, y la indiferencia hacia los colectivos en condiciones de vulnerabilidad.

Hoy los más pobres y desprotegidos no pueden cumplir con el distanciamiento social y las normas de higiene recomendadas cuando viven precariamente, en hacinamiento y sin servicios básicos de agua potable, cloacas y electricidad; o poner al alcance de sus niños los recursos tecnológicos y la conectividad a fin de sostener, aunque sea con las uñas, el derecho a la educación frente a escuelas cerradas; u obtener pronto servicios de salud para ser testeados y atendidos por el sistema sanitario público si resultan infectados; o acceder a fuentes de sustento si pierden su trabajo o su ingreso depende de actividades informales que realizan en el día a día en las calles... La pandemia pone en foco estas situaciones, las exhibe brutalmente sin disimulo Y demuestra –por si alguna duda quedara– que la inequidad mata. Arrebata la alegría de vivir, la educación, la salud, el sustento y hasta la vida de muchas, demasiadas personas, por lo habitual las más necesitadas de cada sociedad

Por esto hoy revalorizo los aportes de mi entrañable Lingüística a la idea de la igualdad entre humanos como uno de los puntales del constructo de dignidad humana. Más allá de que la dignidad se entienda como un consenso ético e histórico –posición que suscribo–, o que se la conciba como un rasgo natural y preexistente de la especie humana, creo que debemos seguir haciendo de ella una bandera de lucha y enarbolándola muy alta porque en estos tiempos de pandemia necesitamos, más que nunca, defenderla con todas las herramientas de la razón que tengamos a nuestro alcance.

Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana

- Contributions of Mathematics Education to the culture of respect for human dignity

Lygianne Batista Vieira¹

Geraldo Eustáquio Moreira²

Resumo: Este texto tem o propósito de apresentar as contribuições da Educação Matemática no desafio de construir uma cultura de respeito à dignidade humana, excepcionalmente, em tempo de pandemia e, permanentemente, no pós-pandemia. Utilizamos as produções de Ubiratan D'Ambrosio, de Ole Skovsmose e de Eric Gutstein com o argumento de que a Educação Matemática também deve se responsabilizar pela formação sociopolítica dos estudantes. Para tanto, iniciamos o texto, discorrendo sobre a concepção de dignidade humana como construção intersubjetiva, tendo como principal interlocutor Boaventura de Sousa Santos. Em nossa reflexão, enfatizamos que a falta de consciência sociopolítica dos direitos, bem como, de dignidade humana, resulta na banalização das situações de injustiças e de opressões vividas pela sociedade brasileira. E que as desigualdades sociais são problemas que impedem o enfrentamento da Covid-19. Na busca do lugar de fala da Educação Matemática diante deste cenário, reforçamos o *Triângulo Primordial* de Ubiratan D'Ambrosio compreendido como: *um indivíduo*, *um outro indivíduo* e, portanto, a sociedade, e a natureza como possibilidade filosófica e metodológica de atuação. Aliado a isso, o

1 Doutora em Educação (UnB). Professora substituta da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM. E-mail: lygivieira@gmail.com

2 Pós-Doutor em Educação (UERJ); Doutor em Educação Matemática (PUC-SP). Professor Adjunto da UnB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB. Brasília, DF, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM. E-mail: geust2007@gmail.com.

poder de formatação da sociedade de Skovsmose e o “ler” e “escrever” o mundo de Gutstein representam uma forma de inserção da matemática no desafio de construir uma sociedade que respeita a dignidade humana. Ciente deste papel, é preciso que a Educação Matemática reconheça seu potencial transformador primando pela formação de jovens amparada pelos princípios da humanização, da sustentabilidade e da paz.

Palavras-chave: Educação Matemática. Dignidade humana. Pandemia. Pós-pandemia. Formação sociopolítica.

Abstract: This text aims to present the contributions of Mathematics Education in the challenge of building a culture of respect for human dignity, exceptionally, in a time of pandemic and, permanently, in the post-pandemic. We use the productions of Ubiratan D'Ambrosio, Ole Skovsmose and Eric Gutstein with the argument that Mathematics Education should also be responsible for the socio-political formation of students. To this end, we begin the text, discussing the conception of human dignity as an intersubjective construction, having as main interlocutor Boa Ventura de Sousa Santos. In our reflection, we emphasize the lack of socio-political awareness of rights, as well as human dignity, results in trivialization of situations of injustice and oppression experienced by Brazilian society. And that social inequalities are problems that prevent Covid-19 from being faced. In the search for the place to speak of Mathematical Education in this scenario, we reinforce the Primordial Triangle of Ubiratan D'Ambrosio understood as: an individual, another individual and, therefore, society, and nature as a philosophical and methodological possibility of action. Allied to this, the formatting power of Skovsmose's society and the “read” and “write” of Gutstein's world represent a form of insertion of mathematics in the challenge of building a society that respects human dignity. Aware of this role, it is necessary that Mathematics Education recognizes its transforming potential, excelling in the formation of young people supported by the principles of humanization, sustainability and peace.

Keywords: Mathematics Education. Human dignity. Pandemic. Post-pandemic. Socio-political formation.

Apresentação

Em face ao contexto social contemporâneo marcado por intolerâncias, exclusões e, principalmente, por violações da dignidade humana acentuadas

pelo cenário de pandemia da doença Covid-19, trazemos, neste texto, reflexões sobre o papel da Educação Matemática enquanto promotora dos direitos humanos e da cultura de respeito à dignidade humana. Utilizamos, como interlocutores, os pesquisadores D'Ambrosio (1996; 2005a; 2005b; 2013; 2018), Skovsmose (2005; 2013; 2014; 2017) e Gutstein (2006; 2016) para obter o lugar de fala da Educação Matemática no desafio de construir uma sociedade que preza a vida digna para todos.

Ora, ambicionar uma sociedade que preserva a dignidade humana em todas as suas nuances, é crer que a educação seja protagonista na construção de um processo formativo de estudantes capazes de trilharem sua trajetória com alteridade e dignidade, respeitando as diferenças e reconhecendo o 'outro'. Esse processo prima por transformar a sociedade. No entanto, sabemos não ser apenas a educação incumbida em tal enfrentamento; é preciso políticas públicas e ações efetivas do Estado e, sobretudo, de mobilizações dos movimentos sociais e da sociedade civil. A emblemática frase de Paulo Freire dá força para essa reflexão: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 31). Vejam como a educação é posta como protagonista na transformação da vida!

Assim também, a Educação Matemática deve se responsabilizar na formação para vida! Reconhecendo, no seio da sociedade, os problemas sociais e as violações dos direitos para utilizar de seus instrumentos na defesa da equidade, da justiça social e da vida digna. Como isso é possível? É o que pretendemos argumentar com este texto.

Se, para Moreira (2020b, p. 10), "a escola, como instituição social que é, é a grande responsável por realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, que prepara o primeiro para enfrentar e contribuir para os problemas da segunda", para nós, a conjugação da teoria com a prática – o que, por si, demonstra grande capacidade de ajudar a conhecer a realidade educacional assentada em uma via de mão única, que não dá voz a todos os atores educacionais ali envolvidos – propicia condições ao professor de matemática planejar o resultado gerado por esse processo de mudança social e educacional a que almejamos, que é a prática social da matemática.

Não é fácil convencer que a matemática pode atingir dimensões além da cognição e da técnica, visto que ainda é considerada uma área "rígida, fria e austera", afirma D'Ambrosio (2013, p. 13). Apontar que ela caminha e permeia confortavelmente por diferentes áreas e dimensões, tais como: artes, filosofia, antropologia, história, política, ética e estética; bem como, fortemente, situa-se nas questões socioculturais e sociopolíticas da sociedade, muitas vezes é considerado por leigos, estudantes ou até por professores de matemática, como falácias utópicas. Mas "como ser educador sem uma utopia?", provoca D'Ambrosio (2005b, p. 105).

Em consonância, Moreira (2020a, p. 14) traz a seguinte reflexão: “Se ela [matemática] pode flertar com os pensamentos educacionais, filosóficos, artísticos, políticos e, principalmente, com a promoção dos direitos humanos, ela é libertadora!” Para este caminho, organizamos o ensaio em três seções, além desta apresentação e das reflexões finais. Na primeira, apresentamos a concepção de dignidade humana que sustenta nossas reflexões. Na segunda seção, refletimos sobre a sociedade brasileira em tempo de pandemia. E por fim, na terceira seção, trazemos as contribuições da Educação Matemática para a promoção da cultura de respeito à dignidade humana.

A dignidade humana como construção intersubjetiva

A defesa da dignidade humana ocupa lugar central no discurso apregoado pela perspectiva emancipatória e intercultural dos direitos humanos proposto por Boaventura de Sousa Santos. O sociólogo faz severas críticas na concepção ocidental dos direitos humanos defendida nos principais tratados e declarações universais, assim como, identifica a “fragilidade dos direitos humanos enquanto gramática de dignidade humana” (SANTOS, 2014, p. 12).

Os direitos humanos, na concepção ocidental, representam uma linguagem hegemônica da dignidade, portanto, a grande maioria da população não é sujeito de direitos humanos, pois foi historicamente concebida para vigorar apenas o “lado de cá da linha abissal” (SANTOS, 2014, p. 17) e que, desse modo, tem produzido exclusões radicais. À vista disso e diante de um mundo cada vez mais plural e complexo, Santos (2014) propõe uma concepção contra-hegemônica baseada na linguagem de emancipação social e humana. Essa concepção busca a transformação social radical e progressista para a construção de uma sociedade mais justa e mais digna para todos,

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 30).

Duas palavras podem expressar essa reflexão: diversidade e equidade. Isso, em nosso entendimento e diante do cenário atual, significa que é preciso reconhecer a diversidade do povo brasileiro em todas as suas pluralidades étnicas, raciais, sexuais, culturais, religiosas e, sobretudo, as pluralidades sociais. Além disso, expressa o direito de sermos diferentes na coexistência e de termos a igualdade de condições na sociedade, concomitantemente à liberdade

de sermos o que somos.

Essa compreensão de direitos humanos substancia que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, uma vez que são incompletas e problemáticas nas suas concepções. Essa incompletude reforça a dinâmica dos direitos humanos e da sua construção intersubjetiva de dignidade humana.

Por outras palavras, Benevides (2005, p. 12) traz uma compreensão de dignidade humana semelhante a que é defendida por Santos (2014) e que faz interlocução com a nossa compreensão:

[...] dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant: “as coisas têm preço; as pessoas, dignidade”.

Destacamos que a dignidade humana, como a apresentada por Benevides (2005), considera o direito humano da realização plena, da proteção de sua integridade e do respeito a suas singularidades independentemente do reconhecimento dessa dignidade em leis e tratados. Conclui-se, deste modo, que a universalidade dos direitos humanos apresentada pelos tratados ‘ocidentais’ e fortemente rejeitada por Santos (2014), não representa e não caracteriza todos os povos e todas as culturas. Assim, não é possível falar em direitos humanos únicos, tão pouco em dignidade humana única, é preciso reconhecer a complexidade e a pluralidade do mundo contemporâneo, assim como as intersubjetividades que compõem a construção desses conceitos.

Sobre a vida digna, Santos (1997) nos instiga a refletir sobre a importância de não reduzirmos a realidade ao que existe, ao que está posto, porque, assim, seríamos obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja. Interessante analisar essa afirmação e, ao mesmo tempo desolador, pois escancara o fato de naturalizarmos, por exemplo, as perdas dos direitos, as exclusões e, até mesmo, as barbáries que, ao nosso ver, foram potencializadas pela crise sanitária na qual estamos inseridos.

Presenciamos neste cenário, a conformidade do próprio oprimido ao ter seus direitos suprimidos, assim como ao sofrer diversos tipos de violências. Seguramente, a falta de consciência sociopolítica dos direitos e, especialmente, de dignidade humana, banalizam as situações de injustiças e de opressões vividas, por essa razão, é tão importante que a educação esteja comprometida em promover essa conscientização para que se possa transformar esta

realidade em um lugar justo para todos.

Sociedade brasileira e o cenário de pandemia

O ano é 2020 e nele, experienciamos a crise sanitária mais intensa e de mais difícil prognóstico dos últimos tempos. O momento exige reflexões, visto que não será a última pandemia dada pelas projeções científicas; portanto, é substancial pensarmos no coletivo, na solidariedade e, essencialmente, no valor da vida humana.

Em meio à crise e diante de um país desigual como o nosso, é evidente que as misérias na sociedade se agravaram e, por esse motivo, é preciso construir pontes para o novo, praticar a empatia, reconhecer os direitos sociais e políticos, preservar a dignidade humana e enxergar o 'outro' para que, assim, possamos evitar o esvaziamento dos sentimentos e da humanidade que nos leva a banalizar as injustiças. Exige-se do Estado, mais do que em outros tempos, adotar uma postura de responsabilidade social e de criar legislações sanitárias emergenciais e permanentes, bem como políticas públicas sociais para que, nós, brasileiros, estejamos amparados pela política, pelo social, pela educação e pela ciência.

Nesse contexto, o coletivo sobressai o individual, não faz sentido acreditarmos nas expressões populares "salve-se quem puder" ou "cada um com os seus problemas", visto que, duramente, a crise sanitária tem evidenciado que não é este o caminho. Resgatando a icônica reflexão de Immanuel Kant, já lembrada neste texto por Benevides (2005, p. 12): "as coisas têm preço; as pessoas, dignidade". Mesmo que o Estado, junto aos donos do capital, esteja reforçando o contrário, o povo brasileiro chora pelas vidas perdidas pela Covid-19 e pelas desigualdades sociais que, há longas datas, vem massacrando o povo brasileiro. A gravidade se assenta de tal forma que, somente na educação, os dados pandêmicos são alarmantes e, segundo a Unesco (2020), 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% de estudantes da América Latina estão fora da escola devido à Covid-19 (MOREIRA, 2020b).

O fato é que a situação de crise sanitária nos deixou expostos, uma vez que foram escancarados os perversos abismos sociais do nosso país. Dessa maneira, a dignidade humana não está ameaçada por causa da pandemia, sempre esteve! A diferença é que agora enxergamos, com lupa, o nosso maior problema: a desigualdade social. Por isso, é complexo e problemático falar de dignidade humana quando temos imenso número de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade, que não têm sequer água potável, que precisam atravessar a cidade em transporte público para chegar ao trabalho, que moram em pequenos cômodos com inúmeros familiares ou que nem moradia

têm. Sabemos que a lista das desigualdades é grande, mas estes são exemplos evidentes do quanto o problema é grave e desolador!

Se temos diversas realidades sociais e econômicas no Brasil, temos também diversas concepções de dignidade humana em tempo de pandemia. Para alguns, as discussões giram em torno de melhorar os serviços de *delivery* e da qualidade das aulas remotas da escola privada, para outros tantos, baseiam-se na melhoria do transporte público e para uma significativa parcela da sociedade, limita-se à busca por alimentação e por sobrevivência. Logo, a realidade que temos é que o vírus afeta desigualmente os desiguais! E que por isso, não sofremos apenas com a crise sanitária e econômica, mas também com a crise da democracia, da política, da educação e, tristemente, da humanidade.

A ciência, a política, a educação e a sociedade têm buscado formas de compreender e de combater a crise pandêmica por meio de ações a fim de amenizar as profundas perdas nos âmbitos, primeiramente, humano, por conseguinte, social, educacional e econômico do país, mesmo que essa não seja, necessariamente, a ordem de importância dada pelo Estado brasileiro. Aproveitando, é importante destacar que, em nossa reflexão, por motivo de foco, não entraremos no âmbito do descaso e das negligências do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, contudo, manifestamos nosso entendimento em relação a sua falta de empatia, de solidariedade e de consciência humana frente a tantas mortes causadas pela Covid-19. Na mesma direção, ressaltamos “que é por meio da educação que se liberta um povo; para dizer que é preciso combater todo “*talkey*” com muita desconfiança e sabedoria” (MOREIRA, 2020a, p. 16), que objetiva, entre outros absurdos, deixar a população à própria sorte.

Seguindo com a reflexão sobre a busca por respostas e ações para o enfrentamento das crises vivenciadas, bem como de suas consequências, trazemos o seguinte questionamento: de que forma a Educação Matemática – sendo área de conhecimento que permeia a ciência e a sociedade e que, também atua na educação nas dimensões política e social – poderá contribuir para a construção de uma cultura de dignidade humana? Ou melhor, em que medida a Educação Matemática tem seu lugar de fala diante do atual cenário de crise sanitária e das violações da dignidade humana? Apresentamos, na seção seguinte, as aproximações teóricas para responder a esses questionamentos.

Educação Matemática e suas contribuições para promoção da cultura de respeito à dignidade humana

Além do cenário de pandemia, vivemos em uma sociedade cada dia mais violenta e excludente. Nela, acentua-se nas relações sociais, o medo, a ganância, o individualismo e o desrespeito aos direitos essenciais de uma vida

digna. Mesmo diante dessa realidade, muitos professores julgam que sua ação educativa é politicamente neutra, sendo este, um equívoco ingênuo! Educar é um ato político! Por essa razão, a responsabilidade maior do professor vai além da sua disciplina específica (D'AMBROSIO, 1996). Com efeito, a dimensão política do educar abrange tantas outras ações em todo o processo educativo, tal como promover a cultura do respeito à dignidade humana.

Como dito, para obtermos o lugar de fala da Educação Matemática diante deste desafio, utilizamos as produções de Ubiratan D'Ambrosio, de Ole Skovsmose e de Eric Gutstein, considerados estimados pesquisadores da área. Para esses autores, a Educação Matemática deve ser crítica e, cada autor a sua maneira, apontam para a "fragilidade do estruturalismo pedagógico dominante" (D'AMBROSIO, 1996, p. 120). A exemplo, Skovsmose (2013, p. 21) considera que "os pressupostos do estruturalismo exemplificam uma negação quase que completa da Educação Crítica".

Isto impõe reconhecer que o indivíduo é um todo integral e, por esse motivo, não deve ser desvinculado do contexto histórico no qual o processo se dá, argumenta D'Ambrosio (1996) e continua:

A essência da minha proposta é uma educação universal, atingindo toda a população, proporcionando a todos o espaço adequado para o pleno desenvolvimento de criatividade desinibida, que ao mesmo tempo em que preserva a diversidade e elimina as inequidades, conduz a novas formas de relações intra e interculturais sobre as quais se estruturam novas relações sociais e uma nova organização planetária (p. 121).

A compreensão, portanto, de Educação Matemática dado por Ubiratan D'Ambrosio, busca a educação para "ética da diversidade", consistindo em respeito, solidariedade e cooperação. Para ele, a ética deveria pautar o comportamento de todos os professores (e indivíduos), pois conduziria à *paz interior*, à *paz social*, à *paz ambiental* e à *paz militar*. Vejam que a preocupação repousa na formação para além da racionalidade técnica e para além do "já desgastado ensino-aprendizagem baseado numa relação obsoleta de causa-efeito" (D'AMBROSIO, 1996, p. 121).

Defensor da Educação Matemática para a Paz, D'Ambrosio (2005a; 2005b; 2018) vê a importância de a matemática escolar focalizar suas ações em prol da melhoria da qualidade de vida e da dignidade humana como um todo e que a dignidade de cada indivíduo se manifesta no encontro com outros indivíduos. Nesse sentido, a paz interior diz respeito aos problemas e as dificuldades que enfrentamos no dia a dia, bem como ao relacionamento com o outro. A paz social é o estado que essas dificuldades não se apresentam, e a solidariedade com o próximo é essencial para atingi-la. A paz ambiental re-

fere-se ao desenvolvimento e ao progresso de forma sustentável, tal qual a matemática não seja usada para a destruição na natureza. E como consequência, teremos a paz militar se todas as outras forem alcançadas. Por outras palavras, Skovsmose (2014, p. 31) fala da importância do aspecto político do ensino e da aprendizagem, visto que as “guerras e outras formas de violência na sociedade têm influência direta no modo como o “ir à escola” se estrutura entre a população”. A responsabilidade social é destaque nesse aspecto e a Educação Matemática pode ser praticada nessa dimensão, para tanto, na raiz desse processo, está a possibilidade de a Educação Matemática causar impactos, não só educacionais, mas, também, de ordem social e política, bem como promover uma visão de mundo diferenciada em termos de justiça, paz, valores e coletividade.

Isso vem ao encontro do que Skovsmose (2013) chama do poder de formação da matemática, ou seja, qual o papel da matemática na sociedade? Ela pode fazer intervenções na realidade? Diante disso, o autor argumenta:

A matemática intervém na realidade ao criar uma “segunda natureza” ao nosso redor, oferecendo não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para a alteração de comportamentos [...]. As estruturas matemáticas vêm a ter um papel na vida social tão fundamental quanto as das estruturas ideológicas na organização da realidade (SKOVSMOSE, 2013, p. 83).

A respeito da prática educativa nessa perspectiva, a Educação Matemática baseia-se na matemática que faz parte das práticas culturais dos estudantes, sempre levando em consideração a diversidade social, cultural e econômica, inclusive dos estudantes que pertencem às faixas marginalizadas da população (SKOVSMOSE, 2014).

O conceito de *matemacia* dado por Skovsmose (2017) trata-se do aspecto da responsabilidade social e da concepção de Educação Matemática para a cidadania, leitura e escrita do mundo com a matemática. Comparavelmente, para D'Ambrosio (2005a; 2005b; 2013) o termo *materacia* é capacidade crítica de inferir e propor hipóteses a partir de dados matemáticos, a preocupação vai além do contar e medir, pois propõe reflexões acerca dos seres humanos e da sociedade para compreender a realidade, significa assumir uma postura intelectual. Também nos estudos de Gutstein (2006), a leitura e a escrita com a matemática são referidas; “ler” tem o sentido de interpretar o mundo e “escrever” trata-se das formas de agir no mundo.

A abordagem de Gutstein para a concepção do papel da Educação Matemática está, em nossa interpretação, em consonância com a de D'Ambrosio e com a de Skovsmose. Pois Gutstein explica que sua tese em relação ao ensino e aprendizagem de matemática sustenta-se no fato de que “os estu-

dantes precisam ser preparados através da educação matemática para investigar e criticar a injustiça, e para desafiar, em palavras e ações, atos e estruturas opressivas – isto significa “ler e escrever o mundo” com a matemática” (MOURA; FAUSTINO, 2017 p. 13).

[...] os alunos desenvolvem uma consciência sociopolítica mais profunda através da aprendizagem e uso da matemática para estudar a realidade, que os prepara para moldar a sociedade usando a matemática, agora e no futuro. Os alunos passam a ver a matemática como útil nesse processo (uma mudança de disposição), reconhecem algumas de suas limitações e também aprendem que a matemática é apenas uma maneira de ler e escrever o mundo. Através da compreensão e atuação no mundo – mesmo que suas ações sejam limitadas por estarem na escola – eles também se transformam. (GUTSTEIN, 2016, p. 457, tradução nossa).

O desenvolvimento da consciência sociopolítica através da matemática é ponto chave defendida por Gutstein e, da mesma forma, a Educação Matemática Crítica “relaciona-se aos diferentes e possíveis papéis que ela poderia assumir em uma instância sociopolítica particular” (SKOVSMOSE, 2005, p. 136). Trata-se, por conseguinte, de reconhecer, por meio da matemática, os problemas sociais existentes, para tomar decisões baseadas na ética e atuar em sociedade de forma justa e digna, respeitando o outro e exercendo sua cidadania.

É importante destacar que, não se trata de uma cidadania submissa “na qual nossos estudantes aceitam regras e códigos que violam a dignidade humana” (D’AMBROSIO, 2013, p. 5). O cenário de pandemia, junto às desigualdades sociais alarmantes que vivenciamos e a cultura da violência e do ódio imposta pela polarização de classe, de gênero, de sexo, de raça, de cultura e, claro, pela polarização política, nos impõe pensarmos e aprendermos sobre como (sobre)viveremos a tudo isto com dignidade.

D’Ambrosio (2013), identifica três elementos fundamentais para que a vida se realize plenamente e com dignidade, nomeado por ele de *Triângulo Primordial*: um *indivíduo*, um *outro* indivíduo e, portanto, a sociedade, e a natureza. A eliminação de qualquer um desses três elementos, interrompe a vida e, para nós, minimamente, isso pode causar desastrosos danos a vida planetária, tal qual temos visto a partir do surgimento do implacável vírus SARS-CoV-2 e tantos outros males que já vivenciamos.

Em suma, não podemos mais educar ignorando as questões de sobrevivência da espécie! Muito menos deixar que apenas uma parcela de professores (áreas humanas) faça o trabalho de conscientização para vida. A matemática, seguramente, “é um instrumento poderoso para alcançar a justiça social, ou seja, o equilíbrio e a segurança, num mundo ameaçado pela exaustão de recursos, que leva à guerra e ao medo” (D’AMBROSIO, 2013, p.

16). Vendo dessa forma, o propósito da ciência, da política e, evidentemente, da educação é focar na existência humana e na sobrevivência com vida digna para todos, respeitando a si mesmo, o outro e a natureza. Sem esse propósito, infelizmente, caminhamos para a direção errada!

Com isso, a Educação Matemática tem o papel de formar jovens que compreendam que é preciso ser solidários para viver no coletivo, que é preciso ter ética para atuar em sua profissão, que é preciso ter consciência sustentável para o bem viver e que é preciso reconhecer as diversidades para vivermos sem preconceitos. Trazemos, portanto, situações dadas pelos interlocutores do nosso referencial, para exemplificarmos como a matemática pode atuar nessa direção.

A respeito da desigualdade social no Brasil, Skovsmose (2017) traz a atividade matemática que aborda o Programa Social Bolsa Família. Diante da temática e dos instrumentos da matemática, esclarece-se, por exemplo, quanto dinheiro está envolvido no programa, quantas famílias recebem, quanto de imposto é gasto, qual percentual de aumento de renda de quem recebe, entre outros, de modo a realizar uma leitura mais completa do Programa, para depois tomar consciência do que ele realmente representa.

Na mesma direção, Gutstein desenvolve um trabalho em escolas públicas de Chicago de classe trabalhadora, ele utiliza a matemática para investigar questões de injustiça que são do interesse e do contexto social dos alunos, o que inclui racismo, violência, criminalização, predatórias práticas de empréstimos para a habitação, imigração, desenvolvimento imobiliário urbano - que exclui as famílias da classe trabalhadora (MOURA; FAUSTINO, 2017). Todas as atividades tendo como base a matemática como instrumento de leitura e interpretação.

Como terceiro exemplo, será possível compreender o trinômio de 2º grau e, ao mesmo tempo desenvolver a Educação Matemática para paz, para a ética e para os princípios da dignidade humana? Ubiratan D'Ambrosio (2005b) afirma que sim! Como possibilidade, ele apresenta o exemplo da trajetória de um projétil de canhão:

[...] aquele belíssimo instrumental matemático, que é o trinômio de 2º grau, é o que dá a certos indivíduos — artilheiros profissionais, que foram, provavelmente, os melhores alunos de matemática da sua turma — a capacidade de dispararem uma bomba mortífera de um canhão para atingir uma população de seres humanos, de carne e osso, de emoções e desejos, e matá-los, destruir suas casas e templos, destruindo árvores e animais que estejam por perto, poluindo lagoas ou rios próximos. E ao voltar da missão, receber com tranquilidade elogios e condecorações. A mensagem implícita acaba sendo: aprenda bem o trinômio do 2º grau e você terá a oportunidade de fazer tudo isso, pois somente quem for bem em Matemática terá suficiente base teórica para apontar canhões sobre populações (p. 106).

Os exemplos são mostram o poder que a matemática tem de mudar mentalidades através da atividade crítica e com temas sociopolíticos. Já mencionamos que o mundo está ameaçado não somente pelas agressões ao meio ambiente e a natureza, mas, essencialmente, está ameaçado com o aumento das violações à dignidade humana, pois estamos com vidas humanas subordinadas ao medo, ao ódio e à violação dos princípios básicos sobre os quais repousa a civilização (D'AMBROSIO, 2018. p. 197).

A Educação Matemática, com vista em contribuir para a cultura de respeito à dignidade humana nas acepções teóricas de D'Ambrosio, Skovsmose e Gutstein, repousa na perspectiva que temos defendido de Educar em Direitos Humanos (VIEIRA; MOREIRA, 2018, 2020a, 2020b, 2020c), nessa ótica, tomamos os direitos humanos como "princípio educativo e como perspectiva educacional que atende aos anseios da formação pela dignidade humana e pela justiça social" (VIEIRA; MOREIRA, 2020a, p. 624).

Por fim, a partir das questões levantadas neste texto e das argumentações teóricas sobre o papel da Educação Matemática na promoção do respeito à dignidade humana, evidenciamos o quanto é importante a ressignificação dos propósitos da educação, especialmente, da Educação Matemática, uma vez que "a Matemática, uma das áreas nobres da Educação, é um direito universal!" (MOREIRA, 2020a, p. 16). É inconcebível e desumano, passarmos por tanta tristeza, por tantas perdas profundas e irre recuperáveis, para depois retornarmos à escola da mesma forma que antes.

Merece ser lembrado aqui o irlandês George Bernard Shaw, prêmio Nobel de Literatura de 1925, que assevera: "nós aprendemos da história que nós aprendemos nada da história". Ainda assim, preferimos crer na mudança e na inversão positiva do papel do professor e da educação, bem como crer que a pandemia sirva para refletirmos sobre o que temos 'ensinado' nas escolas e se esses 'ensinamentos' ainda valem a pena.

Reflexões finais

Hoje, mais do que em outras discussões de mudanças de paradigmas na educação, é imprescindível (re)pensarmos no papel da educação no pós-pandemia. Buscando argumentações sobre essa necessidade de mudança e sobre as possibilidades imensas da Educação Matemática em contribuir com esse contexto, iniciamos o texto com a concepção de dignidade humana como construção intersubjetiva.

Além disso, buscamos situar a sociedade brasileira no cenário de pandemia e que as misérias se agravaram diante desta crise sanitária. Em função disso, o momento exige práticas de empatia e solidariedade, sobretudo, da

ação do Estado, da sociedade civil e dos educadores para garantir uma educação crítica e humana no pós-pandemia.

Em síntese, vimos que educar é um ato político e que abrange a formação em outras dimensões. Ressaltamos a promoção da consciência socio-política através da matemática, isto é, utilizar instrumentos da matemática para ler e interpretar o mundo, visando a atuação responsável na sociedade, baseado na ética, na sustentabilidade, na humanização e na paz.

No campo da Educação Matemática, citamos o *Triângulo Primordial* como possibilidade de equilíbrio e de construção de uma sociedade sustentável, ética, democrática e, antes de tudo, de vida digna. Esse triângulo é compreendido como um *indivíduo*, um *outro* indivíduo e, portanto, a sociedade, e a natureza. A não manutenção desses elementos, envolve o risco de sobrevivência da humanidade e da natureza.

A temática aqui tratada nos faz recordar os últimos escritos de Paulo Freire têm referência ao líder indígena da etnia pataxó-hã-hã-hãe Galdino Jesus dos Santos assassinado, em abril de 1997, por cinco jovens em Brasília que atearam fogo em seu corpo enquanto dormia. “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (FREIRE, 2000, p. 31). Este fato de 1997 é estarrecedor, mas sabemos, infelizmente, que não é uma violência isolada, dado que de lá para cá inúmeros episódios de barbárie têm ocorrido.

Esse contexto reforça ainda mais a necessidade de que é preciso “refletir sobre as incertezas que multiplicam-se na sociedade brasileira, principalmente porque as *fake news* ganham velocidade avassaladora, capaz de destruir sonhos e retroceder a democracia de nosso país ao seu embrião”, e, então, “temos de superá-las e isso se faz com boa instrução, com matematização!” (MOREIRA, 2020a, p. 13).

Certamente, tão doloroso quanto a disseminação do vírus que nos aflige, é a disseminação do ódio contra indígenas, negros, pobres, mulheres, LGBTQIAP+³, imigrantes, obesos, deficientes e tantos outros excluídos. De fato, os elementos do triângulo apresentado por Ubiratan D'Ambrosio fazem todo sentido nessa análise, o *indivíduo*, o *outro* e a *natureza* precisam coexistir harmoniosamente. Na falta de um, os outros não sobrevivem! Tão logo, é a inviabilização da vida digna e o do equilíbrio planetário!

Em suma, nas aproximações do lugar de fala da Educação Matemática diante deste cenário, reforçamos o *Triângulo Primordial* de Ubiratan D'Ambro-

3 Sigla que serve para se referir às pessoas que são (ou se identificam como) Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais.

sio como possibilidade filosófica e metodológica de atuação. Aliado a isso, o poder de formatação da sociedade de Skovsmose e o “ler” e “escrever” o mundo de Gutstein representam uma forma de inserção da matemática no desafio de construir uma sociedade que respeita a dignidade humana. Ciente deste papel, é preciso que a Educação Matemática reconheça seu potencial transformador primando pela formação de jovens amparada pelos princípios da humanização, da sustentabilidade e da paz.

Na certeza disso, cabe recordar um trecho da música de Johnny Hooker que diz: “*Um novo tempo há de vencer; Para que a gente possa florescer; E, baby, amar, amar sem temer; Eles não vão vencer*”. Quem ou o quê não vencerá? Para nós, será a ganância, o fundamentalismo, o conservadorismo, o preconceito, a violência, a guerra, a pobreza, a injustiça, o coronavírus, a corrupção, o capitalismo, o desmatamento, as *fake news* e tantos outros funestos “eles” que impedem nosso “florescer”.

Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-17.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Um sentido mais amplo de ensino da matemática para a justiça social. In: *I Congresso de Educación Matemática de América Central y el Caribe*. Santo Domingo, República Dominicana, 2013.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300189. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

GUTSTEIN, Eric. *Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for social justice*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

GUTSTEIN, Eric. "Our Issues, Our People—Math as Our Weapon": Critical mathematics in a Chicago neighborhood high school. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston-VA, v. 47, n. 5, p. 454-504, nov. 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresmetheduc.47.5.0454>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOURA, Amanda Queiroz; FAUSTINO, Ana Carolina. Eric Gutstein e a leitura e escrita do mundo com a matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão-PR, v. 6, n.12, jul.-dez. 2017, p. 10-17. Disponível em: <http://rpem.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/viewArticle/1656>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Dzeta Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: MOREIRA, G. E. *Práticas de Ensino de Matemática em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: oficinas como instrumentos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020a. p. 13-17.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Universidade de Brasília: Edital COPEI-DPI/DEX Nº 01/2020, 2020b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra-PT, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. *Zetetike*, Campinas, v. 13, n. 24, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646990>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: A questão da democracia*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção perspectiva em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. 1. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2014. (Perspectivas em educação matemática).

SKOVSMOSE, Ole. O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes? *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão-PR, v. 6, n. 12, jul./dez., p.18-37, 2017. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1562/pdf_231. Acesso em: 13 jun. 2020.

UNESCO. Global Monitoring of school closures caused by COVID-19. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>. Acesso em: 13 jun. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Direitos Humanos e Educação: o professor de Matemática como agente sociocultural e político. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, n. 20, 2018. p. 548-564, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/174>. Acesso em: 13 jun. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O estudante imigrante e o papel do professor de Matemática como agente sociocultural e político. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p.185-199, jan./abr. 2020a. Disponível em: [https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path\[\]=16711](https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path[]=16711). Acesso em: 14 jun. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Políticas Públicas no âmbito da Educação em Direitos Humanos: conexões com a Educação Matemática. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá-MT, v. 8, n. 2, p. 622-647, maio/ago. 2020b. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10500>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Sociedade Contemporânea e o Ensino de Matemática: Conexões com a Educação em Direitos Humanos. *Revista Brazilian Applied Science Review*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 478-490, 2020c. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/7872/7426>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Geografia e direitos humanos: uma reflexão em tempo de pandemia Covid-19

- Geography and human rights: a reflection in time of the pandemic Covid-19

Alberto Pereira dos Santos¹

Resumo: Como a Geografia contribuiu, contribui e/ou pode contribuir para os avanços (e/ou para os recuos) do processo histórico de construção de uma cultura de respeito à dignidade humana? O objetivo deste sucinto artigo é responder a essa questão, como parte da proposta deste dossiê que almeja a reflexão acerca de como cada ciência, neste caso a Geografia, dialoga com os direitos humanos, no contexto deste tempo de pandemia da Covid-19. Nosso caminho ou método principal é o diálogo teórico com alguns geógrafos/as brasileiros e internacionais, que suscitam a aproximação com aspectos da temática deste escrito. As preocupações com os direitos humanos estão dispersas na Geografia, ou em obras de diversos geógrafos. O ensino de Geografia é um dos instrumentos para a democratização dos direitos humanos em todos os níveis de escolaridade, especialmente na Educação Básica.

Palavras-chave: Geografia. Direitos humanos. Ensino de Geografia, Geoética.

Abstract: How did Geography contribute, contribute and / or can contribute to the advances (and / or setbacks) of the historical process of building a culture of respect for human dignity? The purpose of this succinct article is to answer this question, as part of the proposal of this Dossier that aims to reflect on how each science, in this case Geography, dialogues with Human

1 Doutor em Geografia Humana pela FFLCH-USP. Professor do Instituto de Geografia da UERJ. E-mail: albert.geo@uol.com.br

Rights, in the context of this time of the Covid-19 pandemic. Our main path or method is the theoretical dialogue with some Brazilian and international geographers, who bring us closer to aspects of the theme of this writing. Concerns about Human Rights are dispersed in Geography, or in the works of several geographers. The teaching of Geography is one of the instruments for the democratization of Human Rights at all levels of education, especially in Basic Education.

Keywords: Geography. Human Rights. Teaching Geography. Geoethics.

Introdução

A Geografia deve ensinar-nos, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade. Em uma época como a nossa, de guerras, de sentimentos nacionalistas, e ódio habilmente alimentado por pessoas que perseguem seus próprios egoísticos interesses pessoais e de classe, a geografia deve ser — na medida em que a escola pode fazer algo para contrabalançar as influências hostis — um meio para dissipar esses preconceitos e para criar outros sentimentos mais dignos da humanidade. (KROPOTKIN, 2014, p. 38)

A epígrafe acima, do geógrafo russo Piotr Kropotkin, preconizada na Sociedade Geográfica Russa, em 1885, nos estimula a pensar sobre a seguinte questão: O que tem a ver a Geografia com os Direitos Humanos e com o processo histórico de construção de uma cultura de respeito à dignidade humana? O objetivo deste sucinto artigo é responder a essa questão, como parte integrante da proposta deste Dossiê que almeja a reflexão acerca de como cada *ciência especializada* dialoga com os Direitos Humanos, no contexto deste tempo de pandemia da Covid-19 neste século XXI.

Em tempo de pandemia da Covid-19, estamos assistindo a um retrocesso do papel do Brasil nas relações internacionais, como protagonista histórico e primeiro signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil – que através de seu diplomata, o médico Geraldo de Paula Souza, propôs a criação da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948 e já foi um dos principais defensores deste organismo – hoje tem um governo que ataca e tenta desqualificar a OMS.

É evidente que *direitos e deveres*, individuais e coletivos, devem caminhar juntos. Os Direitos Humanos estão presentes nas teorias de relações internacionais, no direito internacional, nas aulas de geografia política que

estuda a *geopolítica*. Nesse sentido, os Direitos Humanos são estudados pela Escola Superior de Guerra (ESG) no Estado Maior das Forças Armadas (PEREIRA DOS SANTOS, 2018).

Durante a *Guerra Fria* (1947 a 1991) a ONU esteve sob as influências das duas superpotências militares – EUA e URSS –, fato que dificultou seu papel na defesa e promoção dos Direitos Humanos. Lembremos que em 1991 os Estados Unidos invadiram o Iraque sem a autorização do Conselho de Segurança. Com a criação do Conselho de Direitos Humanos em 2016, a questão dos direitos humanos se fortalece nas relações internacionais neste século XXI.

O Conselho de Direitos Humanos é formado por 47 membros, eleitos para o mandato de três anos. Em 2019 o Brasil foi reeleito com 153 votos, um pouco a mais que os 137 votos da eleição de 2016. Isso, porém, não significa anuência e concordância da ONU em relação à postura e ações do atual governo brasileiro. Ao contrário, ser membro desse órgão significa estar sob os olhos e análises das Nações Unidas. A propósito, em 2018, Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, decidiu abandonar esse Conselho, assim como também abandonou a OMS.

Minha preocupação com os Direitos Humanos existe desde o início da década de 1990, quando iniciei a carreira de geógrafo educador ou professor de geografia na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. A Constituição Federal de 1988 era um livro inspirador utilizado para o ensino de Geografia na Educação Básica. Em 2016 e 2017 aprofundei essa experiência na pesquisa do pós-doutorado realizada na Universidade de São Paulo - USP. Surpreendente e revelador foi me deparar com o desconhecimento e/ou o senso comum por parte de alguns servidores públicos, com nível superior, no tocante aos Direitos Humanos (PEREIRA DOS SANTOS, 2018).

Como geógrafo educador há mais de trinta anos atuando no Ensino de Geografia –, desde a Educação Básica (ensino fundamental e médio, ensino magistério formação de professores e EJA – Educação de Jovens e Adultos) até o Ensino Superior e em programa de pós-graduação em Geografia – pude conviver com pessoas de todos os níveis de escolaridade, etnias, faixas etárias, condições socioeconômicas, culturais, religiosas, partidárias e de gênero. Esse convívio social e profissional favorece ao processo de auscultar as narrativas das pessoas acerca do *respeito à dignidade humana* ou sobre os Direitos Humanos nas múltiplas territorialidades das populações em seus diferentes territórios e lugares.

Quanto ao método para escrever este texto, optei por um breve diálogo com o pensamento de alguns geógrafos/as brasileiros e internacionais, cujas ideias e produções tangenciam a questão dos Direitos Humanos. Além disso, em razão do necessário “isolamento social” para enfrentar a pandemia da Covid-19, participei do espaço virtual ou ciberespaço através da rede social

Facebook para auscultar um conjunto aleatório de diferentes pessoas que livremente responderam a uma única pergunta: O que você entende por respeito à dignidade humana? Em suma, as respostas convergiram para a noção acerca do respeito aos “*direitos e deveres individuais e coletivos*” (Art. 5, da Constituição Federal de 1988).

É um desafio enorme refletir sobre o que tem a ver a Geografia com os Direitos Humanos, afinal a gênese histórica da Geografia foi engendrada, pelo menos, a partir do século XIX. Além do tempo histórico – dialético e não linear –, existe diversidade teórica, métodos e epistemologias na ciência geográfica. Quanto à forma de apresentação, além da *Introdução e Palavras finais*, este artigo está organizado em duas partes complementares: a) Descobrimos os Direitos Humanos na Geografia; b) Ensino de Geografia e os Direitos Humanos na Escola. Na primeira parte a questão é: *O que tem a ver a Geografia com os direitos humanos?* E na segunda parte a questão é: *como o ensino de geografia pode contribuir para promover a cultura de respeito à dignidade humana e aos direitos humanos?* Responderemos a essas questões de modo sucinto em razão das limitações de espaço deste escrito.

Descobrimos os direitos humanos na Geografia

A Geografia é uma ciência que estuda o espaço geográfico que é a totalidade, o planeta Terra, objeto de pesquisa e estudo dos geógrafos e geógrafas (SANTOS, 1978; VESENTINI, 1986, 1992; LACOSTE, 1989). Mas os geógrafos/as que produzem as geografias são seres humanos como os outros humanos; são *sujeitos históricos* engajados em seus lugares e territórios com suas *territorialidades* carregadas de sentido, de razão e emoção, de ideias e ideologias, de crenças e descrenças, de ateísmo e religiosidades, de objetividades e subjetividades; territorialidades essas que se misturam através da intersubjetividade com outras territorialidades de outros humanos em busca permanente – a meu ver – da *felicidade* ou de um mundo no qual possa haver pleno respeito à dignidade humana. Essas territorialidades também são entendidas como relações interpessoais e/ou relações de poder nos territórios (RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 1987)

Uma das lições que podemos aprender com a Geografia é aquela ensinada pelo geógrafo russo Piotr Kropotkin, proferida na Sociedade Geográfica Russa em 1885, texto em destaque como epígrafe na introdução deste escrito.

Admite-se uma “pré-história da Geografia” na Grécia Antiga com alguns pensadores como Heródoto (484-420 a. C), Hipócrates (460-370 a. C), Aristóteles (385-323 a. C). Entretanto, somente no século XIX, na Alemanha, se deu a sistematização da Geografia como ciência. (SANTOS, 1978; MORAES,

1987). Esses pensadores antigos não eram, propriamente dizendo, “geógrafos”, porém, utilizavam as ideias conceituais de espaço, paisagem, território em suas abordagens integradoras ou holísticas.

Contudo, enfatiza-se que a Geografia foi sistematizada como ciência no século XIX e, salvo exceções, fortemente influenciada pelo paradigma cartesiano, mecanicista, reducionista (CAPRA, 1994). Esse paradigma contribuiu para a formulação da visão fragmentadora de duas principais correntes teóricas na história do pensamento geográfico: Geografia Positivista e Geografia Marxista.

Sob a influência do cartesianismo – visão mecanicista, fragmentadora e reducionista – são vastamente conhecidas entre os/as geógrafos/as as ideias e argumentos acerca de duas “Escolas Geográficas”: a) o *determinismo geográfico* ou ambiental, principalmente no pensamento do geógrafo alemão Friedrich Ratzel; b) o *possibilismo geográfico*, representado principalmente nas ideias do geógrafo francês Paul Vidal de La Blach (SANTOS, 1978). Entretanto, para além dessas duas visões, uma terceira visão merece ser considerada, a “Geografia libertária” representada nos escritos do geógrafo francês Élisée Reclu e do geógrafo russo Piotr Kropotkin (VESENTINI, 1986; ANDRADE, 1987).

Mas onde estariam tais contribuições da Geografia para o respeito à dignidade humana e a valorização e defesa dos Direitos Humanos? Estariam escritas ou impressas em algum período específico da história da Geografia, ou em alguma corrente de pensamento ou epistemologia geográfica? Essas contribuições estão dispersas nas reflexões de diferentes geógrafos.

Se analisarmos o século XIX, na gênese da Geografia na Europa, podemos constatar que as principais obras do geógrafo alemão Friedrich Ratzel e do francês Paul Vidal de La Blache, em grande medida, não expressaram a preocupação com o que hoje se entende por direitos humanos. Isso porque ambos, cada um a seu modo, produziram uma “Geografia do Poder” a serviço de seus respectivos Estados-nacionais com suas ideias e conceitos que legitimaram os expansionismos e os imperialismos da Alemanha e da França (VESENTINI, 1986; LACOSTE, 1989).

Contudo, no século XIX o geógrafo francês Élisée Reclu e o geógrafo russo Piotr Kropotkin produziram obras que se identificaram com o que hoje entendemos como direitos humanos. Se considerarmos, por exemplo, o Artigo 25 da DUDH – direito ao bem-estar da pessoa e de sua família, à saúde, à alimentação, à moradia, à assistência médica – podemos dizer que esses direitos elementares estão presentes, de modo explícito ou implícito, nos escritos do geógrafo russo Piotr Kropotkin em sua obra *“A conquista do pão”*, publicada inicialmente em 1888.

Sobre Kropotkin, o geógrafo Manuel Correia de Andrade (1987, p. 61) afirma que

O ensino não é neutro, nem a ciência, admitindo que a Geografia [...] deveria encaminhar os estudantes para maior compreensão dos vários povos, fazendo desaparecer as fronteiras existentes, alimentar um sentimento fraterno com as diversas culturas e contribuir para a paz e a compreensão internacionais.

Por sua vez, a geógrafa Sandra Lencioni (1999), afirma que para o geógrafo russo “as ideias holísticas e a reforma social deveriam fazer parte da ciência. Para ele, não era possível se dedicar à ciência sem levar em consideração as condições sociais” (p. 112).

O geógrafo francês Yves Lacoste também tem algumas contribuições para o debate acerca dos direitos humanos, especialmente quando revela as desigualdades sociais entre países subdesenvolvidos ou países do chamado “Terceiro Mundo”. Esse pensador também influenciou o pensamento geográfico brasileiro para os temas políticos e sociais (e dos direitos humanos) nas décadas de 1970 e 1980.

Embora no Brasil o pensamento geográfico tenha sido influenciado pelas “escolas geográficas” europeias, como a Geografia Tradicional positivista, da década de 1940 a 1960 – com maior domínio das obras do geógrafo Aroldo de Azevedo – podemos identificar a preocupação com temas relacionados aos Direitos Humanos nas obras do geógrafo Josué de Castro – *Geografia da fome* (1946) e *Geopolítica da fome* (1951).

Ainda no pensamento geográfico brasileiro da década de 1970 em diante, podemos identificar a preocupação com os Direitos Humanos em obras de distintos geógrafos: - Manuel Correia de Andrade, com suas obras que tratam das desigualdades regionais, dos preconceitos regionais na obra *A questão do território*, da exploração e colonialismo do sul/sudeste sobre o Nordeste brasileiro; - nas obras de Milton Santos, que enfatiza os direitos sociais (*O espaço do cidadão*, de 1987) e a exploração humana na globalização perversa e tirania do dinheiro; - nas obras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira que tratam sobre a questão agrária, o direito à terra, os direitos dos trabalhadores rurais; - em Walter Porto Gonçalves, que trata sobre a questão ambiental e o direito ao meio ambiente; - nas obras de José William Vesentini que tratam sobre a Educação e/ou o ensino de Geografia, a formação de professores, os direitos humanos no cenário das *novas geopolíticas*; - em Lana Cavalcanti também sobre ensino de geografia e formação de professores; - em Raul Borges Guimarães sobre a geografia da saúde; e entre outros inúmeros geógrafos e geógrafas que tratam da geografia urbana e de outros subcampos de pesquisas e estudos geográficos (PEREIRA DOS SANTOS, 2018).

Contudo, o ensino de Geografia na Educação Básica é, a meu ver, um meio esperançoso para o processo de construção de uma cultura de respeito

aos direitos humanos.

Ensino de Geografia e os direitos humanos na escola

Ensino de Geografia e Direitos Humanos nas Escolas é uma relação profícua, necessária e possível. Podemos dizer que é inseparável a existência de geógrafos educadores/as ou professores de geografia na escola e os Direitos Humanos, afinal, a docência requer fundamentos éticos (verdade, ação correta, paz, amor e não-violência). Quando iniciei minha carreira de professor de geografia em 1990, o Brasil havia saído do regime de ditadura de governos militares (1964-1985). O país estava saindo de um governo civil transitório – presidente Tancredo Neves e o vice José Sarney – eleito pelo Congresso Nacional em 15 de janeiro de 1985.

Ensinar geografia com a Constituição Federal de 1988 era uma das motivações na perspectiva de uma *geografia humana* alicerçada em valores ético-políticos. Afinal, conforme o Art. 3, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são: “I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; II) garantir o desenvolvimento nacional; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. O Art. 5 estabelece os *direitos e deveres* individuais e coletivos. O direito ao meio ambiente saudável e equilibrado e a Educação Ambiental estão no Art. 225. Enfim, nossa Constituição Federal de 1988 está em consonância e sintonia com a DUDH proclamada na Assembleia Geral da ONU em 1948.

Nos anos da década de 1980 era comum a mídia, especialmente no rádio, promover o discurso de que *direitos humanos é coisa de bandido*. Afinal, a pena de morte seria – na visão dos armamentistas e imediatistas – a solução do problema em relação a uma parcela dos migrantes, dos pobres, dos negros nos territórios periféricos da cidade de São Paulo. Na década de 1990, o discurso da pena de morte invadia as escolas públicas através do *senso comum* das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nesse sentido, havia motivação pedagógica para integrar o ensino de geografia com os direitos humanos a partir da Constituição Federal do Brasil. Ou seja, havia intuitivamente a preocupação em promover a cultura de respeito à dignidade humana e sensibilizar os estudantes no tocante aos direitos humanos a partir do ensino de geografia na Educação Básica.

As possibilidades de relacionar o ensino de geografia e os direitos humanos são amplas, porém, não se deve descuidar dos conteúdos básicos nos respectivos níveis de escolaridade no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse processo de ensino-aprendizagem que integra a geografia e o respeito aos direitos humanos pode ser adaptado a partir dos conteúdos e suas res-

pectivas séries ou anos escolares. Indicaremos, de modo sucinto, os seguintes exemplos: a) populações das regiões brasileiras, b) Nordeste e preconceito regional, c) geografia das religiões/tolerância religiosa, d) populações negras/ cultura africana, e) acessibilidade das populações idosas e das pessoas com deficiência física.

Ao tratar-se do conteúdo das populações brasileiras a partir das cinco regiões geográficas – norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul – pode-se, de um lado, desenvolver com os estudantes o ensino-aprendizagem do conhecimento das diversidades culturais – étnicas, linguísticas, religiosas, alimentares e outras – das respectivas populações regionais e estaduais e, por outro lado, promover a sensibilização para a cultura de respeito às diferenças no tocante ao modo de vida local, a exemplo do sertanejo (do sertão do nordeste), do caiçara (povos tradicionais do litoral paulista), dos indígenas (das regiões amazônicas), dos quilombolas (povos negros descendentes dos escravos), dos povos ribeirinhos (das florestas e margens dos rios), entre outros aspectos das culturas regionais.

Em relação ao Nordeste brasileiro, por exemplo, a geografia pode contribuir para o respeito à dignidade humana, com suas diferenças, ao ensinar que essa não é uma região homogênea; ao contrário, existem diversidades históricas, étnicas, culturais distintas entre as populações dos nove estados (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia) que formam a aquela região.

Em razão das intensas migrações das populações do Nordeste para a cidade de São Paulo, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, na capital paulista havia enorme preconceito na expressão pejorativa “baianos”, bastante utilizada para se referir às populações nordestinas. Atualmente, porém, com o desenvolvimento social, a modernização e o processo de urbanização, o preconceito vem sendo diluído. Ademais, somadas às culturas dos migrantes de todos os 27 estados brasileiros, há – em São Paulo – mais de setenta nacionalidades dos imigrantes – italianos, portugueses, poloneses, japoneses, chineses, turcos, libaneses, bolivianos, venezuelanos, haitianos, nigerianos, entre outros –, nessa marcante *cidade cosmopolita*.

Por sua vez, na cidade do Rio de Janeiro, muitos cariocas ainda utilizam a expressão pejorativa “paraíba” para se referirem, de modo geral, às populações migrantes do Nordeste².

Ao tratar do Nordeste brasileiro, o ensino de geografia pode também sensibilizar os estudantes a refletirem sobre as contribuições de Josué de Castro (nas-

2 Como exemplo, recentemente o atual presidente da República, numa reunião ministerial, usou a expressão “daqueles governadores de Paraíba [...]” para se referir aos governadores dos nove estados da região Nordeste. Cf. noticiado pela grande imprensa em 20 de julho de 2019.

cido no estado de Pernambuco) e de Milton Santos (nascido no estado da Bahia). Ambos geógrafos brasileiros são internacionalmente conhecidos pelas suas análises acerca das desigualdades sociais que tanto ferem a dignidade humana.

A obra *Geografia da Fome* (CASTRO, 1946) analisa as carências nutricionais das populações nordestinas e de outras regiões brasileiras, demonstrando que a fome no Brasil se trata sobretudo de um problema político. Na obra *Geopolítica da Fome* (CASTRO, 1951) o mesmo autor demonstra que a fome é um flagelo social e político que ocorre em escala do espaço mundial – na América Latina, na África e em países do chamado Oriente Médio.

Por sua vez, as obras de Milton Santos são fundamentais para se entender as desigualdades sociais no território brasileiro. Por exemplo, *O Espaço do Cidadão*, de 1987, o autor analisa as desigualdades sociais nos territórios do espaço urbano, demonstrando entre outros problemas o *cidadão mutilado*, isto é, as fragilidades do cidadão no cotidiano que sofre as carências de serviços públicos (saúde, transporte, lazer, educação), que se configura como *cidadania atrofiada*, sobretudo nas periferias das cidades por ausência de políticas públicas do Estado nos três níveis de governos: municipal, estadual e federal. Desse mesmo autor, a obra *Por uma outra Globalização*, de 2000, contribui também para sensibilizar os estudantes acerca da tirania da *informação no atual sistema ideológico*, demonstrando que a *violência da informação* através dos meios de comunicação produz a *globalização perversa* que fere profundamente a dignidade humana em todas as escalas do espaço geográfico – nos níveis locais e municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

Ainda em relação às populações negras (africanas ou afro-brasileiras) no território brasileiro, a geografia pode contribuir para promover o respeito à dignidade humana através do ensino da África e demonstrar as múltiplas fronteiras territoriais entre os Estados-nações naquele continente, bem como suas características e diferenças culturais, étnicas, linguísticas e religiosas. Pedagogicamente o ensino de geografia pode demonstrar a influência da cultura e da história das populações africanas no território brasileiro, a exemplo da culinária, da dança, da capoeira e das religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda) conservadas nas comunidades quilombolas.

É possível sensibilizar os estudantes para o conhecimento científico da geografia das religiões demonstrando, por exemplo, que o candomblé tem origem na cultura ioruba africana, e que chegou ao Brasil através do tráfico humano ou de pessoas – *tráfico negreiro* – parcelas de etnias de populações africanas foram vendidas como mercadorias e aprisionadas no sistema de trabalho escravo no Brasil, principalmente nos engenhos de cana-de-açúcar, na mineração e em outros trabalhos escravos. Por essa razão as populações africanas trouxeram suas crenças religiosas que foram sincretizadas com o ca-

tolicismo, engendrando o que chamamos de *candomblé*.

É importante considerar que também é papel da educação pública sensibilizar estudantes para a tolerância religiosa como atitude ética e democrática. Nesse sentido, é válido ressaltar que, em 2008, o governo do estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, introduziu a *Geografia das Religiões* como parte do conteúdo da proposta oficial de *ensino de geografia* no Caderno de Geografia do 3º ano do Ensino Médio. Essa proposta, que vigorou até 2018, foi fundamentada a partir de uma produção científica em Geografia Humana publicada em 2002 (PEREIRA DOS SANTOS, 2002).

Nesse sentido, o conteúdo de geografia das religiões, na perspectiva de sensibilizar estudantes para a aprendizagem e a prática da tolerância religiosa é, também, uma forma de ensino de Geografia se configurar com uma *Educação em Direitos Humanos*, na medida em que promove a cultura do respeito à dignidade humana, a exemplo do respeito e defesa do Art.18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Quanto ao direito humano à acessibilidade das pessoas com deficiência física, pessoas idosas e pessoas com dificuldades de mobilidade, o ensino de geografia pode contribuir para promover a cultura de respeito à dignidade humana sensibilizando e estimulando os estudantes (crianças, jovens e adultos) à observação da paisagem e do espaço público urbano reservado para essas pessoas. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, são mais 45 milhões de pessoas (23,68% do total da população) com pelo menos uma das deficiências (visual, motora, auditiva, mental) investigadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Quanto à população idosa, com mais de 65 anos de idades, são mais de 14 milhões de pessoas ou 7,38% do total da população.

Nesse sentido, ao sensibilizar os estudantes a observar a paisagem e o espaço público com *rampas de acessibilidade* (nas escolas, parques públicos, praças, hospitais, ruas e avenidas), *vagas reservados em estacionamento*, bem como observar os *assentos reservados* no transporte público para as pessoas idosas e com alguma deficiência física ou dificuldade de mobilidade, o ensino de geografia contribui para desconstruir o equívoco de que os “direitos humanos é coisa de bandido” – como os preconceituosos afirmam. Desse modo, o ensino de geografia também se configura como Educação em Direitos Humanos.

Palavras finais

Os direitos humanos, enquanto construção histórica dos homens e mulheres no espaço e no tempo, merecem ser entendidos como uma meta a

ser alcançada pela humanidade, ou melhor, como um *projeto humano* para o futuro da humanidade. Isso transcende, ou seja, está para além das ideologias de “esquerda” ou “direita”. Trata-se de um compromisso ético-político.

Respeitar, defender e promover os direitos humanos é uma atitude ética. *Ética* é o “*bem supremo*”, segundo Aristóteles, e *ser ético* é algo que se aprende praticando atitudes e/ou ações éticas. Nesse sentido, o processo de sensibilização e de vivências no ensino-aprendizagem acerca dos direitos humanos é uma alternativa ou caminho para a construção histórica de uma sociedade na qual o “projeto humano” seja a “*Ética dos direitos humanos*”.

O *direito ao bem-estar para todos* é uma premissa da *Ética dos Direitos Humanos*. Nesse sentido, “*A conquista do pão*”, do geógrafo russo Kropotkin (2014), – como ele escreveu com *letras maiúsculas* – continua atual neste século XXI:

A humanidade andou bastante desde o tempo em que a pedra lascada lhe serviu para fabricar suas armas, para lutar desesperadamente pela existência. Esse período durou milhares e milhares de anos durante os quais o gênero humano acumulou tesouros incensuráveis [...]. Hoje, o homem civilizado já ao nascer encontra um capital imenso, acumulado pelos seus antepassados. [...] O que nós proclamamos é o DIREITO AO BEM ESTAR. O BEM-ESTAR PARA TODOS. O bem-estar para todos não é um sonho. É possível, razoável, depois do que nossos maiores fizeram para tornar fecunda a nossa força de trabalho (p. 19-25).

Ainda há muito o que fazer na educação e na sociedade brasileira na defesa do respeito à dignidade humana. A questão da democracia e do Estado de Direito não é uma questão de ser ou não ser religioso, como não é uma questão de ser deísta ou ateu, o maior desafio é cada cidadão ou cidadã (inclusive os políticos profissionais) pautar suas ações cotidianas em princípios e valores éticos e sensibilizar-se para a defesa dos direitos humanos.

Tanto a religião como a ciência podem contribuir para a valorização dos direitos humanos, assim como essas duas formas de entender e compreender o mundo também colaboraram (e colaboram) para a produção de estruturas econômicas e políticas que provocaram guerras e destruição ao longo da história da civilização humana.

Como parte da democracia, *partidos e igrejas* têm semelhanças, ou melhor, caminham juntos, a exemplo de “parlamentares religiosos” no Congresso Nacional que atuam para seus interesses pessoais e das *geopolíticas das igrejas*. De modo geral, as alianças entre partidos e igrejas – a exemplo da Frente Parlamentar Evangélica, ou “*bancada evangélica*” – não têm interesse na educação para a autonomia das pessoas, não trabalham para a *emancipação espiritual* de seus seguidores (PEREIRA DOS SANTOS, 2015).

A Covid-19 não faz distinção entre as pessoas adeptas das ideologias partidárias, tampouco entre pessoas das distintas religiões e igrejas. Parece

que os dogmatismos e os pensamentos autoritários de Lenin e Hitler ainda têm seus seguidores no Brasil e no mundo. E quem quiser que fique com essas ideologias. A liberdade de escolha, ou o *livre arbítrio* é um dos princípios da democracia. Nesse cenário de extremismos, acredito que o ensino de geografia na interface com os direitos humanos é um caminho alternativo para a defesa da democracia e da laicidade do Estado brasileiro.

Somente após milênios de história da humanidade – desde as civilizações do Egito, Mesopotâmia, China e outras – a ONU promulgou a Declaração Universal em 1948. Penso que a Educação em Direitos Humanos (EDH) está apenas começando neste século XXI. Vale lembrar que a proposta da EDH foi aprovada na ONU³ somente a partir da década de 1990, uma vez que as disputas militares e ideológicas entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética, durante a Guerra Fria, dificultaram o processo educativo no tocante aos direitos humanos, como sugere George Andreopoulos ao tratar do tema *Educação em direitos humanos no contexto do pós-Guerra Fria*. (ANREOPOULOS, 2007).

A Educação em direitos humanos é um dos maiores desafios para nós humanos, um longo processo histórico e dialético sem data limite. A Terra é uma só, embora as fronteiras territoriais separem os Estados-nação, a humanidade é uma só. Ainda que existam as diferenças culturais – étnicas, linguísticas, religiosas, políticas –, a realidade nos desafia para a abertura aos diálogos e à aprendizagem de conviver com tolerâncias mútuas. Esse processo, porém, não exclui os conflitos interpessoais inerentes à natureza humana, à essência do *homo-complexus* (MORIN, 2005) que sente amor e ódio; que tem razão e intuição, riso e choro, egoísmo e altruísmo, sabedoria e loucura.

A Geografia, e seu ensino, também serve para sensibilizar as crianças, os jovens e os adultos para o exercício da cidadania nos territórios de seus municípios, defendendo o direito à saúde, o direito à moradia, o direito à alimentação, o direito à educação, o direito à religião, o direito ao lazer, o direito ao trabalho, o direito ao meio ambiente saudável, enfim o compromisso ético para com os direitos humanos. Todavia, carecemos ainda, a meu ver, de uma síntese que também perpassasse Geografia, Ética e Direitos Humanos, um encontro ontológico e epistemológico em uma Geoética⁴.

3 Na Conferência de Viena (Áustria, junho de 1993), a Conferência Mundial dos Direitos Humanos aprovou a criação do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU.

4 Sobre o assunto, cf. obras de Alberto Pereira dos Santos, citadas no artigo.

Referências

ANDRADE, Manuel C. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANDREOPOULOS, George J. Educação em direitos humanos no contexto pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, Richard P. & ANDREOPOULOS, George J. (org.). *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos sobre a Violência, 2007, p. 45-60.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome: a fome no Brasil*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1946.

CASTRO, Josué de. *Geopolítica da Fome*. Rio de Janeiro: Caso do Estudante, 1951.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro, 2010.

KROPOTKIN, P. O que a geografia deve ser? In: KROPOTKIN, P.; RÉCLUS, É. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Terra Livre, 2014.

KROPOTKIN, P. *A conquista do pão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2014.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

MORAES, Antonio C. R. *Geografia – pequena história crítica*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2005.

PEREIRA DOS SANTOS, Alberto. Geografia e educação em direitos humanos na cidade de São Paulo. *GeoUERJ*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 1-22, 2018.

PEREIRA DOS SANTOS, Alberto. *Geopolítica das igrejas e anarquia religiosa no Brasil: por uma Geoética*. Rio de Janeiro: Faperj/Gramma, 2015.

PEREIRA DOS SANTOS, Alberto. Geoética e relações internacionais. *GeoUERJ*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 479-508, 2012.

PEREIRA DOS SANTOS, Alberto. Introdução à Geografia das religiões. *GEOUSP*, São Paulo, n. 11, p. 22-33, 2002.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Hucitec, 1987.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VESENTINI, J. William. *A capital da geopolítica*. São Paulo: Ática, 1986.

VESENTINI, J. William. *Para uma geografia crítica na escola*

* Agradeço a todas as pessoas que participaram virtualmente da pesquisa respondendo o que entendem por respeito à dignidade humana: Adão, Adão Barbosa, Afonso, Alexandre, Alessandra, Amália, Angélica, Ângela, Aroldo, Ana Maria, Carla, Cleber, Damiano, Dulce, Eliane, Eliene, Eliete, Gislene, Homero, José Carlos, Joceli, Letícia, Luciana, Marcia, Marta, Rogério, Sabrina, Valéria e Vitória.

Reescrever a história para a dignidade humana¹

- Rewriting history for the human dignity

Rosângela de Lima Vieira²

*“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério;
é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”*

Cora Coralina

Resumo: A proposta do artigo consiste inicialmente em refletir sobre as transformações pelas quais passou a história enquanto área do conhecimento e como seu processo de ampliação do objeto de estudo, do conceito de sujeito histórico e das múltiplas temporalidades transformou nossa percepção de ação pedagógica. Em seguida utilizamos essas novas posturas da Nova História, e nela o legado de Fernand Braudel, para pensar a contribuição da área de história na construção da dignidade humana. Ilustramos nossa argumentação com duas estruturas históricas de longa duração: o machismo e o racismo. Assim, foi possível apontar, para a dignidade humana, a condição de sujeito histórico individual e coletivamente consciente das possibilidades de mudanças e permanências históricas.

Palavras-chave: Nova História. Estruturas históricas. Sujeito histórico. Machismo. Racismo.

1 Dedico esse texto a todas e todos que, tendo estado na situação de minha aluna e de meu aluno, compreenderem e me fizeram compreender também que escolhemos todos os dias sermos sujeitos de nossas vidas e das outras pessoas, no curto espaço da nossa ação nas estruturas históricas.

2 Doutorado em História, Pós-doutorado em Economia, docente do departamento de Ciências Políticas e Econômicas FFC – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Programa Mestrado Profissional em Sociologia. rosangela.vieira@unesp.br

Abstract: The proposed article consists initially in reflecting on the transformations in which history, as an area of knowledge, went through and how its object of study ampliation process, from concept of historical subject and the multiple temporalities transformed our perception in pedagogic action. Next we utilize these new postures of New History, and in it the legacy of Fernand Braudel, to think the contribution of the area of history in the construction of human dignity. We illustrate our argument with two historic structures of long duration: sexism and racism. This way, was possible to point, for human dignity, the condition of individual historic subject and collectively conscient of the possibilities of historic changes and permanences.

Keywords: New History. Historic structures. Historical subject. Sexism. Racism.

Introdução

A conjuntura da pandemia de Covid-19 traz para mim um duplo sentimento paradoxal: ao mesmo tempo em que a situação de *stand by* de muitos projetos nos coloca em suspensão, também um sentido de urgência aflorou diante do perigo iminente, da consciência da fragilidade e da finitude. Esses sentimentos se definem como a busca de prioridade, seja por aceitar o isolamento social por um lado, seja por averiguar o que realmente queremos deixar para as novas gerações. Nesse sentido, uma pergunta se impôs: qual o legado da professora de história?

Dentro dessa conjuntura e desses sentimentos me sinto instigada pela proposta de pensar na contribuição da área de história para a construção da dignidade humana em conjuntura de pandemia. Desse modo, aponta-se para mim uma tarefa complexa, mas também agradável. Permite refletir sobre a função social e política da história e da historiografia. Isto porque é possível refazer o caminho de autorreflexão do *métier* do historiador. Percurso que já fiz algumas vezes, dada meus interesses acadêmicos, mas que agora ganham muito mais significado.

O termo história apresenta uma duplicidade interessante. Ao mesmo tempo é uma ciência e a experiência vivida por todos. Nesse segundo sentido é uma necessidade humana surgida como elemento fundamental na construção da identidade coletiva, de sentir-se fazendo parte do grupo social; então constroem-se laços de sociabilidade. Assim podemos remontar a civilizações antigas e também a grupos pré-históricos que criaram seus elos de sociabilidade a partir dos relatos dos mais velhos, inventados ou não, não faz diferença.

Na mediada em que se desenvolveram as civilizações e a sua capa-

cidade de escrita, a história foi sendo cada vez mais importante, sobretudo para os grupos dominantes, que assim asseguravam suas justificativas para a dominação. E foram se justapondo o vivido e a ciência sobre o passado.

No entanto com a progressiva valorização da ciência moderna, geradora de soluções e de produtos, a história – tal como as demais ciências chamadas de humanas (Não são todas as ciências humanas?) – estava em descrédito, embora permanecesse vital na construção do Estado nacional, sendo considerada mais próxima das artes do que das ciências. Isso acarreta um demérito social e consequentemente econômico.

A proposta de A. Comte formulava uma valorização das ciências humanas e em especial a história. Para isso criou um método que a tornasse cientificamente aceita como produtora de conhecimento verdadeiro e passível de comprovação, atingindo, portanto, o status de ciência.

A história positivista se impôs como modelo científico ao longo do século XIX, no entanto alguns historiadores se incomodavam com seus postulados. Mas a institucionalidade da história comteana, dificultava uma crítica mais significativa.

Somente nas primeiras décadas do século XX essa crítica pode estruturar-se. O grupo mais significativo nesse percurso são os *Annales*³, que entre outros feitos criou a revista na qual as novas formas de se produzir conhecimento histórico tiveram espaço. Dentre as críticas e novas propostas do grupo destacamos algumas⁴.

A história positivista parte do pressuposto de que a realidade é imutável, logo a verdade história é acessível plenamente. Já para a Nova História, a realidade é social ou culturalmente construída. O que aponta para diferentes perspectivas, de acordo com o historiador, suas fontes, suas questões, e sendo assim de suas explicações.

Enquanto no caso da história tradicional a temática abordada é a política; já para a Nova História “tudo é história”; ou seja, toda atividade humana tem uma construção no tempo, e deste modo uma explicação histórica. Esse processo de abertura empreendido pela história nova levou ao questionamento da cronologia tradicional, a qual apresentava uma narrativa dos acontecimentos. Fernand Braudel, membro da segunda geração dos *Annales*, propôs que trabalhássemos com o conceito de múltiplas temporalidades. Ele observou o processo histórico a partir da dialética entre mudanças e permanências. Indicou que as análises históricas busquem observar três durações

3 Em 1929, surgiu na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch.

4 Cf. BURKE, Peter Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, 1992, p. 7-37.

temporais (curta, média e longa), ou seja, as relações entre os fatos, as conjunturas e as estruturas históricas⁵.

Outro aspecto a ser destacado é que para a história tradicional os sujeitos históricos são os 'grandes personagens'. Para a história nova todas as pessoas são sujeitos históricos, inclusive as pessoas comuns, também os sujeitos coletivos são sujeitos históricos, e há outros tipos também como um discurso ou uma ideia, por exemplo.

Na história tradicional as fontes documentais são necessariamente os documentos oficiais, uma vez que assim se comprova a informação e neles está a verdade. Ora a Nova História parte da ideia de que não é porque um documento é oficial que ele é a verdade. O importante é a crítica profunda ao documento: quem produziu? Com que intenção? Quem preservou? Por que preservou? E avança na ideia do que pode ser uma fonte, tudo pode ser uma fonte histórica: iconografia, imprensa, relatos orais, dados quantitativos, documentos de todos os tipos. O importante é passar pelo crivo da crítica profunda.

Esses elementos do processo de transformação da área de história são suficientes para apontar o processo de renovação e de ampliação pelo qual os historiadores debateram ao longo do século XX. Como dito anteriormente, a história é ciência e também o nosso vivido, e consiste também em disciplina escolar; logo as mudanças pelas quais a história – enquanto ciência – passa, interferem na forma como é ensinada e, portanto em como vemos nossas próprias experiências.

Aqui dada à proposta de reflexão, destacaremos a questão do sujeito histórico. A história tradicional ao apontar apenas os grandes personagens e seus grandes feitos como temas históricos aparta-nos a todos do processo histórico. Somos meros mortais e espectadores da história. A nova história, ao ampliar a condição de sujeito histórico, nos coloca, a todos, como agentes no processo histórico, quer tenhamos ou não consciência disso. Logo a consciência nos leva a outro patamar de participação social ativa. Assim, o ensino de história sob essa perspectiva passa a outro aspecto da história ciência: sua função social e política. A formação de crianças e jovens que se reconhecem no processo histórico, uma vez que seus antepassados são sujeitos daquela história serão provavelmente cidadãos mais ativos.

A cidadania passiva, muito conveniente no intento conservador de manutenção do *status quo* vigente, explica a dificuldade de implantação da história nova na escola brasileira. Há de se destacar ainda que o ensino da história tradicional privilegia a memorização, enquanto mudança conceitual

5 Para maior detalhamento cf. VIEIRA, Rosângela de Lima. Fernand Braudel: a relação do método historiográfico e o conhecimento histórico. 10/10/2002. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 26 set. 2002.

a nova história, dado seu propósito, reformula seu caráter pedagógico então pede compreensão, explicação.

Feita essa sintética exposição da autorreflexão da história, vamos exemplificar a partir de duas estruturas históricas na nossa sociedade: o machismo e o racismo.

Machismo estrutural

Iniciamos refletindo sobre o processo histórico da construção da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. É de conhecimento que a construção da proposta, sua discussão e aprovação ocorrem na conjuntura da Revolução Francesa. Muito embora seja razoavelmente comum simplesmente se indicar a data de sua promulgação pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa, em 26 de agosto de 1789. Quando me reporto ao processo histórico da declaração almejo mais do que a data, mas como já referi, a conjuntura. Interessa-me resgatar os múltiplos sujeitos envolvidos para a sua elaboração e aprovação; se houve propostas dissonantes não aprovadas etc; mais especificamente desejo fazer uma pergunta: essa era a única proposta?

Em pesquisa é possível descobrimos que a resposta é NÃO. Houve também a proposta de Olympe de Gouges⁶. Ela é autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã⁷, de 1791. Certamente para muitos será surpresa ter conhecimento de ter existido tal pessoa, bem como o próprio documento. A Declaração de Gouges tem como preâmbulo

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração possa

6 Em Montauban (Sul da França) em 1748, nasce Marie Gouze, filha açougueiro e criada sob as convenções da França setecentista. Aos 18 anos, mãe e viúva, se vê livre para expressar suas ideias e adota o pseudônimo Olympe de Gouges. Anos depois se muda para Paris, onde participou ativamente da vida política e cultural. Fiel leitora de Rousseau, inspirada pelas ideias libertárias da França pré-revolucionária, Olympe se dedica intensamente à escrita – atividade que levaria até os últimos dias de sua vida e que lhe causaria muitos problemas. Conquistou inimizades e escandalizou os mais conservadores, porém jamais deixou de defender seus ideais libertários. Em 1791, redigiu a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, reivindicando a igualdade entre os sexos e o direito ao voto. Produziu panfletos e petições em uma grande variedade de frentes de luta, incluindo a escravidão, em que lutou para sua extirpação. Opõe-se abertamente a Robespierre e acaba por ser guilhotinada em 1793, condenada como contra revolucionária e denunciada como uma mulher “desnaturada”. In: SALGADO, Luiza M.; SOUSA, Aída C. R. de. *Antologia de Escritoras do século XVIII*. Biografias. Olympe de Gouges. Disponível em: https://mnemosineantologiasdotcom.files.wordpress.com/2015/07/gouges_bio.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

7 Este documento foi proposto à Assembleia Nacional da França, durante a Revolução Francesa (1789-1799). Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*.

lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem estar geral. Em consequência, o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, em presença, e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã [...]»⁸

Dentre muitos aspectos do documento, vamos destacar a ideia de que todos os membros do corpo social têm direitos e deveres, e mais ainda quando isso é proposto pelas mulheres. Que civilização teríamos construído com direitos iguais entre homens e mulheres?

No entanto nem sabemos que houve a proposta; claro, mulheres não são sujeitos históricos, na história tradicional dos 'grandes homens'; logo, esse documento não se constituiu num tema escolar. Aliás, como inúmeros outros. No caso Brasil, por exemplo, poderíamos recordar os projetos de abolição da escravidão formulados desde a década de 1830 completamente ignorados da educação escolar, cujo conhecimento nos daria condições para explicarmos as vertentes políticas do período imperial e suas estratégias conservadoras.

Há na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã 16 artigos e uma conclusão:

Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira⁹.

E ao final do documento apresenta uma proposta de um Formulário para um Contrato Social entre Homem e Mulher, do qual destaco a proposta de que todos têm o direito ao nome do pai e da mãe, seja legítimo ou não. Ora, quanto tempo demoramos para aprovar isso em nosso país¹⁰?

Por fim há de se destacar ainda a reação do 'revolucionários' à demanda feminina. Os inimigos vieram de todas as partes desde Robespierre até Marat. Olympe de Gouges foi condenada à guilhotina, a sentença "[...] acu-

8 Idem.

9 O final do trecho aponta para uma triste realidade: escravos uma vez libertos, subjugam suas mulheres.

10 Em 31 de março de 2015 entrou em vigor a Lei n.º 13.112, que altera os itens 1º e 2º do art. 52 da Lei n.º 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (Lei de Registros Públicos), para permitir à mulher, em igualdade de condições, proceder ao registro de nascimento. Cf. em: <https://jus.com.br/artigos/37787/a-nova-lei-que-permite-a-mae-registrar-o-filho-no-cartorio-e-a-indicacao-da-paternidade>. Acesso em: 20 jun. 2020.

sou-a de “ter querido ser um homem de Estado e ter esquecido das virtudes de seu próprio sexo”, ela foi guilhotinada em 3 de novembro de 1793.” (DINIZ, 2010, p. 39)

A Revolução Francesa pregou a liberdade, a igualdade e a fraternidade, entre os homens, é claro!

E um decreto de 1795 da Assembleia Nacional determina:

Decreta-se que todas as mulheres se retirarão, até ordem contrária, aos seus respectivos domicílios. Aquelas que, uma hora após a publicação do presente decreto, estiverem nas ruas, agrupadas em número maior que cinco, serão dispersadas pela força das armas e presas até que a tranquilidade retorne a Paris. (DINIZ, 2010, p. 39)

Vemos, então, que a situação de intranquilidade em plena Revolução, para os jacobinos e girondinos na fase chamada pelos historiadores ‘de terror’ se deve em parte pelo comportamento feminino. Tão grave quanto a esses fatos históricos, é que essa história não foi contada. Somente no final do século passado e no atual século a história de Olympe de Gouges começou a ser desvendada na conjuntura de rever a história e a ação das mulheres nela¹¹.

Sua luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres estava em sintonia com a luta contra o racismo. Em 1788, Olympe escreveu “Reflexões sobre os negros”, posicionando-se contra a escravidão. A autora denuncia a injustiça e o preconceito que a população negra sofria, mesmo que em uma época de ideias iluministas. Além de refletir sobre esses temas, Gouges critica a Comédie Française, instituição teatral, por não permitir que uma de suas peças de teatro fosse representada ao público, já que continha uma crítica à discriminação racial. (DRIGO; PAGNOSSI, 2018, p. 283)

Racismo estrutural

Neste tópico, gostaria de demonstrar que a função social e política do conhecimento histórico é a questão racial. Durante a pandemia de Covid-19 os movimentos antirracistas explodiram a partir de casos de homicídios¹² praticados por policiais racistas nos EUA.

Os movimentos tomaram as ruas, apesar da necessidade de isolamento social imposto pela pandemia. As pessoas superaram seus temores pessoais de contaminação para exigirem o fim do racismo estrutural. Partindo

11 SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, 1992, p. 63 a 95.

12 Assassinato de George Floyd em 25 de maio de 2020, depois que Derek Chauvin, então policial de Minneapolis, ajoelhou-se no pescoço dele durante oito minutos e quarenta e seis segundos, enquanto estava deitado de bruços na estrada.

da ideia de que não basta não ser racista, mas é preciso ser antirracista, tal postura se deu pela consciência de um cruzamento entre a percepção estrutural dessa realidade sócio-histórica e a necessidade de assumir a parcela de sujeito do processo histórico. Os movimentos passaram a estar cotidianamente nas mídias; artistas e esportistas manifestaram-se mantendo o tema em pauta por semanas. E nos EUA, na Europa e por todo lado vimos estátuas de escravistas caírem. Gosto muito dessa imagem, – apesar de muito controversa – pois demonstra o povo retomando seu caráter de sujeito da história. Não querer continuar homenageando este ou aquele personagem do passado é assumir ativamente a história do presente.

O racismo é um fenômeno histórico de longa duração, ou na conceitualização de Fernand Braudel, uma estrutura histórica. Caracteriza-se por um processo multissecular, de 500 anos, que compõe o conjunto da sociedade, seja no aspecto social, político, econômico, cultural, jurídico, policial... A superação de estruturas históricas exige mudanças estruturais, mas também – por estarem arraigadas no cotidiano – necessitam da tomada de consciência, da mudança de comportamentos coletivos e individuais.

O conhecimento histórico tem contribuído para essa consciência. Até poucas décadas atrás os estudos sobre a escravidão e a abolição da escravidão apontavam uma história de brancos para brancos. A revisão ocorreu a partir do conceito de ‘história do ponto de vista dos de baixo’ colocando a necessidade dos múltiplos sujeitos históricos na superação de uma história dos opressores¹³.

No caso da história do Brasil, por exemplo, há uma contribuição significativa das pesquisas de Maria Helena Machado, entre outros. A historiadora estuda os movimentos dos escravizados – principalmente a partir da década de 1870 na região de Campinas (SP) – e concluiu que, embora os movimentos não apontassem um risco concreto à permanência da escravidão, surtiram um efeito nas populações urbanas. E estas passam a pressionar a Assembleia; o que em última instância, favoreceu a aprovação da Lei Áurea¹⁴.

Expondo o crescimento do medo e do pânico das elites nacionais nas décadas que precederam o ano de 1888, em virtude do aumento das revoltas e rebeldias escravas, Maria Helena Machado ressalta a condição daqueles escravizados enquanto sujeitos do processo histórico. Também os vários casos em que os escravos levaram seus senhores aos tribunais na busca de direitos legais constituíram-se num elemento importante nesse processo de esgota-

13 SHARPE, Jim. A história vinda de baixo. In: BURKE, 1992, p. 39-62.

14 Cf. VIEIRA, R. L. O Golpe Militar de 1964 na perspectiva braudeliana: fato, conjunturas e estruturas históricas. In: BRABO, Tânia S. A. M. (org.). *Direitos humanos, educação e participação popular: 50 anos do Golpe Militar*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 65-87.

mento do escravismo.

Trata-se do 'haitianismo' como se refere João José Reis, como pano de fundo, facilitou a aceitação da inevitabilidade da abolição como o mal menor. Porém, para ele, a elite escravocrata ainda era maioria e somente a pressão dos fatos ou do mito exemplar de São Domingos foram capazes de possibilitar a aprovação da Lei Áurea.

Não fosse a ação dos escravos rebeldes, a escravidão teria sido um horror maior do que foi, pois eles marcaram limites além dos quais seus opressores não seriam obedecidos. Embora fossem derrotados tantas vezes, os escravos se constituíam em força decisiva para a derrocada final do regime que os oprimia. Tivessem eles se adequando aos desígnios senhoriais, o escravismo brasileiro talvez tivesse adentrado o século XX. (REIS, 2000, p. 262)

A Lei de 1888, como sabemos, não garantiu direitos aos escravizados libertos, jogando uma multidão à margem da sociedade brasileira. Os fazendeiros preferiam assalariar os imigrantes brancos e aos ex-escravos couberam os trabalhos mais pesados e sujos que outros homens livres e pobres não aceitavam fazer. No entanto, apesar de uma abolição excludente, para ela ocorrer as pressões vieram de muito lugares, inclusive da senzala. Reconhecer nossos antepassados como sujeitos históricos, cujas ações interferiram no processo histórico é fundamental na construção de uma sociedade de sujeitos ativos e conscientes.

O legado de nossos antepassados nos impele a não os decepcionar. Saber que lutaram e até morreram por seus ideais exige de nós a tomada de consciência e assumir nossas responsabilidades no processo histórico. Lição histórica de uma história repensada para a pluralidade humana, uma pluralidade de sujeitos históricos ativos.

Considerações finais

Contribuir para pensar e construir relações sociais cujo cerne seja a dignidade humana tem muitos aspectos um deles é a possibilidade de reconhecer-se sujeito de direitos, ora para isso reconhecer-se sujeito histórico – aquele que participa do processo histórico e cujas ações interferem nele – constitui-se num primeiro passo.

No entanto isso não pode ocorrer de forma ingênua, num procedimento alienado das estruturas históricas, para não causar a impressão de incapacidade de mudanças. Já que o voluntarismo não será suficiente para uma rápida transformação das estruturas multisseculares.

Uma metáfora nos ajuda a entender: suponhamos que as estruturas históricas sejam largas avenidas de múltiplas faixas de trânsito e que a toma-

da de consciência da condição de sujeito histórico seja uma pessoa tentando atravessar essa avenida. Temos então um entrecruzamento: uma avenida e um cidadão. O primeiro passo é reconhecer a avenida: há passarela? Se não houver: quantas são as faixas de trânsito, tem ou não faixa de pedestres e sinal de trânsito? O movimento de veículos é ou não intenso? Apresenta canteiro central como obstáculo ou não? Uma pessoa observando essa realidade poderá fazer a travessia dessa estrutura sem alterá-la. No entanto, uma multidão poderá invadi-la, impedindo a passagem dos veículos. Essa avenida deixará de ser o que é, mesmo que momentaneamente – enquanto estiver ocupada pela multidão.

Esse entrecruzamento entre uma avenida e a multidão que a atravessa é o enfrentamento de estruturas históricas de longa duração. Se o fato ocorrer muitas vezes, e simultaneamente outros fatos forem suscitados por aquele, como uma mudança na lei que rege o funcionamento da avenida – como, por exemplo, no caso empreendido a partir da morte de George Floyd, uma mudança no conceito de polícia e de suas formas de abordagem – pode ocorrer o início de um processo de mudança estrutural. Que se confirmará com novas práticas sociais e muitas outras ações. O que certamente não se efetivará num movimento retilíneo e uniforme, uma vez que os conservadores e reacionários também agirão no sentido de impedir as mudanças.

Daí a importância da consciência que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, não basta não ser machista, é preciso ser antimachista, não basta não ser consumista, é preciso ser anticonsumista, não basta não ser homofóbico, é preciso ser anti-homofóbico, não basta não ser um poluidor contumaz, é preciso defender o meio ambiente, economizar água, promover coleta seletiva..., enfim ser um sujeito ativo consciente da mudança.

Relevante recordar Immanuel Wallerstein (2007) aqui, cuja reflexão sobre o intelectual nos impele a agir conscientemente,

O intelectual funciona necessariamente em três níveis: como analista na busca da verdade; como pessoa moral na busca do bem e do belo; e como pessoa política na busca pela unificação do verdadeiro com o bom e o belo. (p. 119)

E a assumir nossas responsabilidades científicas, éticas e morais.

Duas das maiores chagas contra a dignidade humana de nosso tempo: machismo e racismo são fenômenos históricos de longa duração, ou seja, constituem-se em estruturas históricas do capitalismo¹⁵. A consciência dessa característica é fundamental para sua superação. A dignidade humana plena

15 Sobre o machismo e o racismo, como estruturas históricas do capitalismo, consultar VIEIRA, R. L. A ilusão da democracia no capitalismo histórico. *Perspectivas*, São Paulo, v. 52, p. 137-149, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/13237/8723>. Acesso em: 20 jul. 2020.

somente será alcançada quando ambas forem extirpadas. Igualdade, liberdade e solidariedade são pilares indissociáveis, logo todas as lutas são coletivas.

O entrecruzamento do reconhecimento das estruturas históricas, que embora seja de longa duração, são históricas – ou seja, passíveis de mudança já que são construções humanas – com o autorreconhecimento de sujeito histórico, portanto agente de mudança, se constitui num despertar para as transformações profundas que nossa civilização demanda.

O percurso aqui empreendido buscou demonstrar que a compreensão da pluralidade temporal e de sujeitos históricos nos assinalam que nosso tempo é agora, mas também o de longa duração está aqui, então o que fazemos interfere no presente, no futuro e no passado no sentido de alterar as estruturas históricas.

Importante ainda destacar que tais mudanças se operam muito lentamente, por isso não podemos desanimar quando eventualmente parecemos estagnados ou até retrocedendo. Tudo nesse nosso globo azul em movimento constante se modifica. Geralmente não percebemos dada a lentidão e parece que ‘sempre foi assim e sempre será’ como se diz no senso comum. No entanto quando ouço isso costumo responder com um exemplo: será que os oprimidos pelo Império Romano imaginavam seu fim? Seus algozes pareciam eternos certamente. Gerações e gerações nasceram e morreram naquelas estruturas de opressão. Contudo hoje restam as ruínas de um Império para nos lembrarmos dos abusos impetrados por aquela sociedade.

Outro exemplo para elucidar é pensarmos se a população europeia dos séculos XIV a XVI sabiam que viviam uma das maiores transformações de sua civilização, o Renascimento? Período em que além das artes, desenvolveu a ciência, colocou o homem no centro, reviu sua própria religião, ocupou os oceanos e outros continentes..., enfim esboçou a modernidade. Certamente pouquíssimos perceberam em seu cotidiano o que se operava, mesmo assim isso se sucedia.

Nesse exercício de imaginação, se o Renascimento foi o que foi, sem que os sujeitos daquele processo histórico percebessem, agora com a possibilidade de conhecimento e, sendo assim, conscientes da condição de sujeitos, podemos tomar para todos nós a possibilidade de construção de uma sociedade na qual a dignidade humana só seja plena se for para todos.

Mudanças e permanências históricas são siamesas; rupturas totais com as estruturas históricas ocorrem num processo histórico muito lentamente e em movimentos de avanços e recuos, daí a importância de sujeitos históricos ativos, conscientes e persistentes.

Indica, portanto, de forma imperiosa a necessidade de ensinar a pensar historicamente, ou seja, a pensar o(s) humano(s) no tempo. Eis o papel

social e político da história: a superação de um conhecimento histórico conservador e passar a contribuir para a construção da dignidade humana a partir do conceito de sujeito histórico e de sujeitos históricos coletivos. Seja na pesquisa, seja no ensino da disciplina, a história pode promover a percepção de que o pouco que a humanidade evoluiu na conquista da dignidade humana – em oposição a várias formas de opressão, violência e exploração – foi como resultado de ações coletivas, de múltiplos sujeitos.

Minha experiência como professora de ensino desde a escola básica ao universitário, na formação de professores, minhas pesquisas e reflexões apontam para o salto de qualidade, na formação dos jovens, a experiência com a história estudada a partir dos múltiplos sujeitos e da análise dos processos históricos de longa duração. Nesse sentido desejo opor-me enfaticamente ao uso recorrente de alguns termos como: palco ou cenário, atores sociais e outros semelhantes que apontam para a ideia de teatro social com roteiro prévio. Não temos um roteiro. Temos um processo histórico, com estruturas históricas multisseculares a serem superadas por sujeitos históricos conscientes, ativos conscientes da lentidão das mudanças; que se operam cotidianamente e não ocorrem num movimento retilíneo e uniforme, mas em oposição à opressão, frente às reações conservadoras e reacionárias.

E nesse sentido é indispensável que os estudantes, sejam sujeitos de direitos de sua própria aprendizagem, como primeiro passo no sentido de reconhecer a si e aos outros como sujeitos da construção de sua própria dignidade e da dos outros.

Por tudo aqui exposto defendo que a história tem muito a contribuir. Ensinar história me dá esperança, estar com jovens me dá esperança, ensinar história aos jovens me dá muita esperança. Como Cora Coralina, reconheço tem muito chão, nos meus olhos também, mas esperar é defender que

Vidas negras importam,
vidas das mulheres importam,
vidas humanas, dos animais, das plantas...
todas as vidas importam e devem ser dignas!

Referências

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP - *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* – 1791. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BURKE, Peter “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro”. In: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 7-37.

DINIZ, Maria José Pereira. *Ações do movimento feminista pelo fim da violência doméstica contra a mulher no estado de Pernambuco: conquista e desafios*. Recife: UFPE 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9419/1/arquivo337_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOUGES, Olympe de. Reflexões sobre os negros. Tradução de Jasmim Sedie e Nádia Carrasco Pagnossi, *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 24, n. 1, p. 283-288, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32231>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MACHADO, Maria Helena. *Crime e escravidão* – trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico*. Os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, São Paulo: EDUSP, 1994.

REIS, João J. *Nos achamos em campo a tratar da liberdade: a resistência negra no Brasil oitocentista*. In: MOTA, Carlos G. (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Editora SENAC, 2000. p. 241-263.

SCOTT, Joan História das Mulheres. In: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 63 a 95.

SHARPE, Jim A história vinda de baixo. In: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-62.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e escopo:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de seção:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui atualmente 5 seções: 1) publicação de dossiês, 2) artigos diversos 3) Resenha de publicações recentes, 4) Entrevistas e 5) documentos.

SUBMISSÕES

1. Política de acesso livre:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A RIDH publica artigo de pesquisador com titulação de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação stricto sensu também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.

2. Diretrizes para autores:

- Normas gerais:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- Apresentação dos originais:

Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português, e espanhol. Uma vez tendo parecer aprovado, o autor poderá, se quiser, apresentar também a versão do texto em inglês para publicação no mesmo número da revista.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e no máximo 25 páginas (incluídas as referências finais)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 entrelinhas, destaques em *itálico*.

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

Gráficos e tabelas deverão ser apresentados em arquivos de imagens (JPEG) em boa resolução e estarem acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023: 2018

- Declaração

Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

- Principais parâmetros:

Livro:

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Capítulo de livro:

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In: ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281, 2004.

Artigo em revista:

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

Publicação em meio eletrônico:

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [online]. 1975, v. 2, p. 202-205. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=. Acesso em: 8 out. 2011.

Trabalho apresentado em evento

PRADO, R. A educação no futuro. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 1, 1997, Curitiba. *Anais* [...] Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

Obs. Referências alinhadas à esquerda.

3. Direito autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a **Creative Commons Attribution License** que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Junho de 2020.

Editoria

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso – *Presidente*

Tânia Suely A. Marcelino Brabo – *Vice*

Eli Vagner Francisco Rodrigues – *Coordenador de projetos e eventos*

Ari Fernando Maia – *Coordenador de pesquisa*

Alvaro Martins Guedes – *Representante da PRAD*

Jane Megid – *Representante da PROPe*

Juarez Tadeu de Paula Xavier – *Representante da PROEX*

Iraíde Marques de Freitas Barreiro – *Representante da PROGRAD*

Bernardo Mançano Fernandes – *Representante da PROPG*

CONTATO

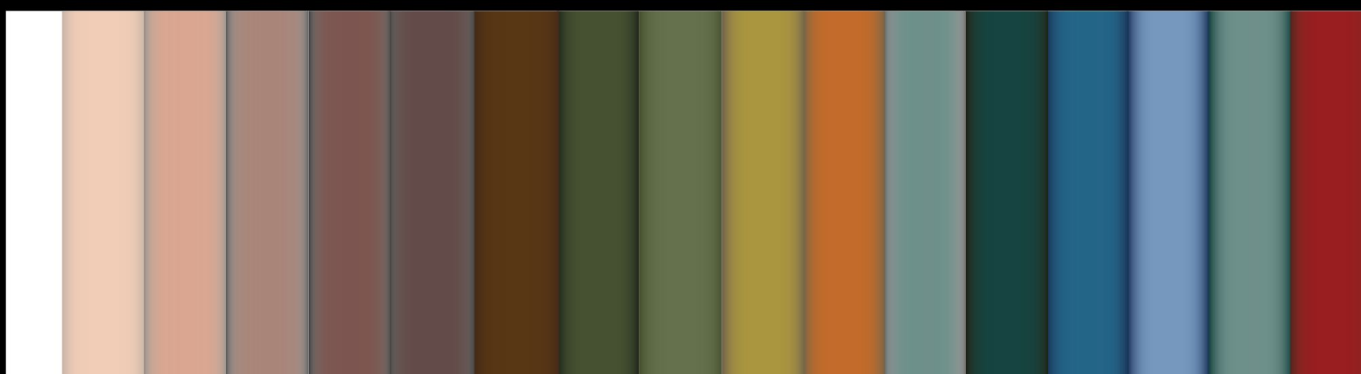
Observatório de Educação em Direitos Humanos

Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil

tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064

www.unesp.br/observatorio_ses oedhunespbauru@gmail.com





Os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica, divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia.

A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, disponível também em formato eletrônico em: www2.faac.unesp.br/ridh



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora