



Filosofia com direitos humanos: elementos para a educação filosófica com direitos humanos

*Philosophy with human rights:
elements for philosophical education with human rights*

Paulo César Carbonari*

Instituto Berthier, (IFIBE), Passo Fundo, RS, Brasil

Resumo

O artigo aborda a relação entre ensino da filosofia e educação em direitos humanos com a finalidade de propor uma aproximação programática que tome em conta os desdobramentos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de modo particular para o ensino da filosofia. Ensaia um conjunto de reflexões e aponta desafios concretos. Todos abertos ao diálogo e à construção, visto que esta é uma agenda que ainda precisa caminhar muito para que se constitua efetivamente no cotidiano da ação educativa.

Palavras-chave: Filosofia. Direitos Humanos. Educação. Formação.

* PCC: Doutor em Filosofia, e-mail: carbonari@ifibe.edu.br

Abstract

The article discusses the relationship between the teaching of philosophy and human rights education with a view to proposing a programmatic approach that takes into account the progress of the National Guidelines for Human Rights Education in particular for the teaching of philosophy. The article analyzes a set of reflections and points out specific challenges. All open to dialogue and to the construction, since this is an agenda that still need to walk much so that it actually constitutes in daily educational activities.

Keywords: Philosophy. Human rights. Education. Formation.

Introdução

A filosofia e os direitos humanos estão entre aqueles saberes que são indispensáveis, mesmo que para muitos possam estar entre aqueles que são até dispensáveis por “inúteis”, o que não significa que sejam desnecessários, pelo contrário! Há uma dificuldade muito grande de compreensão das razões para saber o porquê estes seriam saberes necessários de serem aprendidos, na escola e na vida.

O debate sobre os saberes necessários e indispensáveis ao *bem-viver* como expressão da vida vivida em dignidade e direitos é o que se põe como questão de fundo na reflexão que se propõe a fazer neste ensaio. Ele se constrói como uma proposta para estabelecer uma relação de significado entre filosofia e direitos humanos, procurando os elementos que para subsidiar a educação filosófica com direitos humanos.

Saberes necessários, indispensáveis e inúteis

Existem diversos tipos de saber: uns são *necessários*; outros *indispensáveis*; alguns simplesmente *inúteis*. Os saberes *necessários* são aqueles que se precisa estudar sistematicamente para aprender, são os

saberes da escola. Os saberes *indispensáveis* são aqueles que são aprendidos mesmo quando não são estudados de forma sistemática, sendo que até no ato de não estudá-los com eles e deles se aprende algo, são os *saberes da vida*. Os saberes *inúteis* são aqueles que não parecem ter qualquer necessidade ou mesmo parecem dispensáveis, mas, pode ser que haja entre os que são tratados por inúteis, aqueles que, possivelmente, sejam os mais necessários e também os mais indispensáveis – filosofia é um tipo de saber tido por “inútil” pelas posturas produtivistas, por exemplo.

Os saberes *necessários* são fundamentais para que, com eles, os humanos possam viver melhor, mesmo que pudessem até ter algum grau de (sobre)vivência sem eles. Os saberes *indispensáveis*, como diz o próprio nome, não podem ser deixados de lado, sendo que são aprendidos com a vida e na vida, sendo que é da qualidade de como são aprendidos ou experienciados que depende a qualidade de vida e das relações que se estabelece. Entre os saberes *inúteis* há muitos que sim, são completamente dispensáveis por até serem prejudiciais, mas há também aqueles que mesmo não tendo qualquer aplicação imediata, podem se revelar necessários e indispensáveis. O *saber do viver* e o *saber-viver* estão entre os saberes *indispensáveis* para o *bem-viver*, para o viver em dignidade e direitos.

Todos estes saberes podem ser aprendidos, mesmo que uns sejam mais próprios de serem aprendidos nas instituições de educação (básica e superior) e outros poderiam até dispensá-las para serem aprendidos. Isso indica exigências do aprender próprias a cada um desses saberes. O fato de uns serem mais próprios às instituições de educação e de que outros nem precisem delas não significa que dela estejam dispensados ou que elas possam dispensá-los, até porque a vida não está fora das instituições de educação e o que se aprende nelas faz algum sentido se também for para ajudar a *saber-viver* e ao *bem-viver*.

Todos os saberes são necessários e indispensáveis quando se entende as razões pelas quais sua aprendizagem é parte do processo de humanização. Porém, se sua aprendizagem for posta como uma exigência de resultado estatístico ou de avaliação ou, se sua aprendizagem for um assunto a mais a ser submetido à avaliação cumulativa, se sua

aprendizagem for mais um conteúdo que precisa ser “passado”, apesar da turma e dos sujeitos que a compõem; enfim, se for para cumprir mais um protocolo ou exigência do sistema (de ensino, de produção), perde-se completamente os motivos de sua necessidade e, mais ainda, os motivos que os faz ser indispensáveis.

Entre os saberes sobre os quais recorrentemente pesa o debate de legitimidade para a formação estão a filosofia e os direitos humanos, entre outros. Mesmo que por razões distintas, a primeira é tida por inflacionar currículos sem produtividade aplicada, os outros por serem por demais “ideológicos” para comporem aprendizagens produtivas. Recentemente, o debate e as posições normativas brasileiras têm determinado sua presença na formação básica e também superior. Todavia, da exigência normativa à efetividade pedagógica há um *gap* que por vezes parece ser abismal.

A inutilidade sistêmica da filosofia e dos direitos humanos revela exatamente sua “utilidade humanizadora”. Não lhe é exclusiva, mas os que sabem filosofia e direitos humanos certamente estão em melhores condições de viver sua humanidade. Filosofia e direitos humanos não fazem mal à saúde e à vida dos seres humanos, antes, pelo contrário!

Um diagnóstico filosófico

O que significa a educação filosófica em nosso tempo? A educação filosófica é tarefa a ser cumprida como construção no mundo atual, a fim de responder aos desafios da realidade do tempo que estamos vivendo. Recorreremos a algumas posições filosóficas para ajudar nesta compreensão.

Na Introdução a uma de suas obras referenciais, *Transformação da Filosofia* (1973), Karl-Otto Apel, preocupado com a filosofia em seu tempo, começa se perguntando se o caso é de *superação* ou de *transformação* da filosofia. O título de sua obra já dá a resposta. Ele entende que seu tempo filosófico é o da “Era da Ciência”. Portanto, trata-se de fazer a pergunta sobre qual o sentido de filosofar numa época marcadamente conformada pela ciência e pela tecnologia. Segundo

ele, vivemos um tempo no qual a ciência se institui como parâmetro da verdade com sentido e validade, até mais, ela própria se pretende capaz de dar respostas para os mais intrincados conflitos de ordem prática (ética e política). A tecnologia invade o cotidiano mais íntimo da imensa maioria dos seres humanos e tende a tornar os humanos dependentes das máquinas como nunca antes. Nesta época, segundo ele, facilmente se propõe superar a filosofia por sua “redução à ciência ou à lógica científica” ou então, por outro lado, retomar a “grande filosofia, ignorando o grande paradigma do método científico e a racionalização (parcial) da interação e comunicação humanas aí pressupostas”. Qualquer destas alternativas, a seu ver, leva ao “irracional” ou a um “descomprometimento privado” (2000, p. 16). Como alternativa, o que ele propõe é transformar a filosofia subjetivista moderna em uma filosofia cujo primado seja ético e cujo subjetivismo seja superado pela intersubjetividade.¹

Luigi Pareyson, em *Verdade e Interpretação* (1971), no primeiro capítulo da terceira parte, intitulado *Necessidade da Filosofia*, diz que a filosofia está em crise e que é cada vez mais forte a presença da ciência, da arte, da política e da religião (o “campo está dominado” por elas). Na avaliação dele, a ciência e a religião pretendem “suplantar” (passar por cima, ou viver sem) a filosofia e a política e a arte pretendem “sub-rogar” (substituir) a filosofia. Segundo ele, a ciência pretende que a filosofia “[...] deveria resignar-se a ser considerada como fantástica e inútil [...]”; a menos que ela aceite reduzir-se a filosofia da ciência “[...]” (2005, p. 222); a religião pretende que “[...] não há mais lugar para a filosofia, porque todas as coisas já estão decididas, e a contribuição da filosofia, quer se trate de uma preparação ou de uma confirmação, é inútil [...]” (2005, p. 223); a arte, que pretende ser uma atitude total do homem, dispensa a filosofia e a faz ser “[...] reduzida a racionalidade elaboradora de técnicas eventualmente adequadas a determinados campos de investigação” (2005, p. 224); e a política, por se tornar inseparável da ideologia e por pretender “realizar” a filosofia, também resultou por tornar a filosofia “dispensável”.

¹ Apresentamos a posição de forma mais detalhada e com ênfase na ética em CARBONARI, 2003.

Theodor Adorno, na *Introdução da Dialética Negativa* (1967), faz um diagnóstico da situação filosófica. Nessa obra monumental, diz que “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização”. Mais adiante diz que “Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (2009, p. 8). Ele também diz que “A regressão da filosofia a uma ciência particular, imposta pelas ciências particulares, é a expressão mais evidente de seu destino histórico” (2009, p. 9). Mais adiante, diz “Filosofia é o que há de mais sério dentre todas as coisas e, no entanto, ela não é tão séria assim” (2009, p. 21). A posição adorniana aponta para a necessidade da filosofia assumir um novo papel de crítica negativa a todo o edifício centrado no conceito e que haveria de vir a ser renovado por uma filosofia na qual tenha havido o “desencantamento do conceito”, que é “o antídoto da filosofia” (2009, p. 19).²

O tempo em que vivemos, para falar a contrapelo, é o tempo da globalização e da exclusão, como anota e denuncia Enrique Dussel em *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (1998). É o tempo de profundas crises: a natureza já não oferece recursos infinitos; a fome (a pobreza e a desigualdade) são crescentes; há forte presença de todo tipo de guerra, quente ou não; o progresso não nos levará a um patamar de felicidade alargada e acessível a todos os humanos. O contexto filosófico é marcado por escolhas excludentes e que comprometem a produção e a reprodução da vida, gerando vítimas que, segundo Dussel, “[...] são reconhecidos como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídas da participação na discussão, que são afetadas por alguma

² Não é demais lembrar o diagnóstico que fez na belíssima conferência de 1931 intitulada *A atualidade da filosofia* na qual, entre outras observações, começa dizendo que “Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, deve, de início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real. Nenhuma razão legitimadora poderia se encontrar novamente em uma realidade, cuja ordem e conformação sufoca qualquer pretensão da razão; apenas polemicamente uma realidade se apresenta como total a quem procura conhecê-la, e apenas em vestígios e ruínas mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa. A filosofia, que hoje se apresenta como tal, não serve para nada, a não ser para ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual” (ADORNO, 2000, s.p.).

situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo)” (2000, p. 303). São as vítimas as que cobram uma nova filosofia, uma nova ética, um novo ponto de partida. São elas que clamam por direitos e por justiça.

Em *O porquê da filosofia?*, que é a introdução de *As perguntas da vida* (1999), Fernando Savater se questiona sobre que sentido teria a filosofia no final do século XX como parte da vida educacional. Segundo ele, historicamente parecem haver mais motivos contra do que a favor dela, dado que “não serve para nada”. Pergunta-se isso no que chama de um contexto no qual parece que a filosofia não acrescentaria nada de informação e menos ainda de conhecimento do mundo. Porém, diz ele, quando se substitui o ponto de exclamação pelo de interrogação na constatação “Em que mundo vivemos!”, então a filosofia começa a fazer algum sentido, visto que nenhuma das outras áreas do conhecimento consegue enfrentá-la. A importância da filosofia nos dias atuais estaria, portanto, em ser capaz de problematizar as questões que não são possíveis de ser satisfatoriamente enfrentadas com a informação e com o conhecimento produzido pela ciência. Por isso, sem diálogo entre filosofia e ciência seria impossível filosofar. No epílogo da mesma obra, no texto *A vida sem por quê*, sugere o que “nenhum bom professor de filosofia deveria esconder de seus alunos” e que se resume que a filosofia faz sentido como reflexão crítica, como sabedoria (2001, p. 209-210).

Seja qual for a caracterização que adotarmos, a de Apel, a de Pareyson, a de Adorno, a de Dussel, ou a de Savater, o que há em comum é que vivemos um tempo de *crise da filosofia*. Ou seja, o diagnóstico mostra que o lugar para o reconhecimento da filosofia como um saber e como uma atividade com sentido e validade está em questão. Isso é ótimo pois repõe a filosofia como uma questão filosófica.

Sentido da educação filosófica

O perguntar-se o que significa educação *filosófica* ou ensino da filosofia não pode ser feito sem antes perguntar-se pelo sentido da própria filosofia, do próprio filosofar. Ora, o perguntar pelo sentido da filosofia

é ocupar-se de refletir sobre a tarefa da filosofia, sobre o que cabe a ela, sobre o que faz da filosofia uma forma própria de ser e de saber.

O acumulado do diagnóstico indica que é difícil cumprir esta tarefa sem que se tome em conta outras formas de saber (o mundo), outras atividades do ser (no mundo). Resulta impossível ocupar-se da filosofia sem o diálogo com outros saberes e com outras atividades. Isso que parece indicar que o saber filosófico se faz no diálogo com o contexto no qual se insere: o contexto epistemológico, o contexto ético, o contexto histórico. Talvez pudéssemos nos arriscar a dizer que a filosofia, não só em nosso tempo, mas a qualquer tempo, o tempo todo, desde que assim se pretendeu, sempre dialogou de forma profunda e profícua com os contextos nos quais se inseriu.

Abrir-se ao diálogo com o contexto, no entanto, não significa aceitar que o contexto dite os parâmetros e a conformação da racionalidade filosófica. Pelo contrário, significa propor que a racionalidade filosófica não se faz sem o diálogo com o que lhe é exterior e o que a provoca a se ocupar da vida humana e do mundo em geral. A racionalidade filosófica nascente deste diálogo terá que ser capaz de tomar em conta e de se posicionar (pró-)ativamente ante os diversos interesses cognitivos,³ de forma a colaborar na reconstrução do conjunto da racionalidade e nela da especificidade da racionalidade filosófica – e das demais racionalidades.

Aqui está uma primeira aprendizagem importante para a educação filosófica: o sentido da filosofia está no diálogo com outros saberes e com outras atividades para fazer afirmar a racionalidade em seus tipos, especificamente, a filosófica.⁴

³ Apel e Habermas localizam com o sendo os seguintes os interesses cognitivos: o interesse técnico científico (explicativo), o interesse hermenêutico (compreensivo) e o interesse emancipatório (crítico-reflexivo). No que diz respeito ao papel da filosofia, Apel entende que “[...] hoje a filosofia não pode reclamar *objeto algum* como seu (nem a consciência, nem a linguagem, nem a sociedade como comunidade de comunicação). Por outro lado, ela *virtualmente* pode e deve investigar *todos* os objetos do conhecimento científico e pré-científico, quanto a seu *status* transcendental enquanto condições de possibilidade e validade do conhecimento: deve se assim, por exemplo, com a linguagem, ou com o corpo, como “*a priori* material”, ou mesmo com as “*constantes naturais*” da física como “*paradigmas*” de “*jogos de linguagem*” científicos. [...] E daí advém a situação particular do discurso teórico da reflexão filosófica sobre a validade [...]” (2000, p. 84, nota 115)

⁴ Com esta afirmação nos afastamos de versões comumente defendidas por certas formas de compreender a filosofia como sendo estudo da própria filosofia, como se a filosofia se fizesse desde ela mesma, um *ensimesmamento* e um corporativismo

Mas, se o sentido da filosofia está no diálogo contextualizado, como dissemos, porque, então, estudar história da filosofia? Não seria inadvertidamente sugerir que o sentido da filosofia está nela mesma, em sua própria história? Esta questão nos remete a uma breve reflexão sobre o sentido filosófico da história da filosofia.

A história da filosofia, no seio da aprendizagem filosófica, ou melhor, da educação filosófica, não é simples historiografia. O sentido da presença da história da filosofia na formação filosófica estaria em tê-la para *fazer filosofia*. Ocorre que, para *fazer filosofia* é necessário muito mais do que história da filosofia. Qual é, então, a contribuição específica da história da filosofia no processo de formação filosófica para quem pretende fazer filosofia? O *fazer filosofia*, num contexto amplamente marcado pela diversidade dos saberes e das racionalidades — o que não é novo na história da humanidade, mas que certamente é cada vez mais forte e consciente no mundo contemporâneo — cobra o desenvolvimento da *racionalidade filosófica* como especificidade e, ao mesmo tempo, como abertura a outras racionalidades. A construção da racionalidade filosófica poderia encontrar na história da filosofia, e talvez este seja seu sentido mais profundo, subsídios para problematizar e compreender como foi construído o processo histórico de afirmação — ou de eliminação e ofuscamento — da *racionalidade filosófica*; como a racionalidade filosófica se posicionou — ou não — diante de cada contexto epocal; como a racionalidade filosófica dialogou — ou não — com as demais racionalidades.

Mas, fazer este exercício implicaria “perseguir” a possibilidade de circunscrever certo “campo racional específico” para a filosofia, o que exige, logicamente, produzir-lhe a identidade. Ora, como é difícil de traçar-lhe o perfil, mais difícil ainda é “fotografar-lhe” o rosto. Entretanto, a história da filosofia pode oferecer subsídios para compreender como a racionalidade filosófica “aparece” na história — logo se verá que “aparece” e “desaparece” com uma infinidade significativa de

que só afasta a filosofia dela mesma e do mundo. As teses neopositivistas ou analíticas, que pretendem reduzir a filosofia à tarefa propedêutica ou mesmo terapêutica mostram-se completamente insuficientes, servem como alerta, mesmo que pouco se prestem a ser programa de trabalho filosófico, dado que simplesmente sucumbem à hegemonia do tempo científico e se refugiam no privatismo das soluções práticas, não sem razão, porém! (CARBOANRI, 2003).

“diferenças” (de características próprias), em várias épocas e em vários “lugares”.⁵

Bem, mas se é verdade que a história da filosofia é fundamental para angariar “qualidades diferenciais” à filosofia e, a isto ela se presta significativamente, por outro lado, pode ser contraproducente procurar na história da filosofia subsídios para identificar a especificidade da filosofia. Uma panorâmica da história da filosofia mostraria facilmente tantas qualidades, em grande medida até conflitantes, quando não contraditórias, que a tarefa de precisar o que é o próprio da racionalidade filosófica se veria inflacionada. Digamos de outra maneira, a história da filosofia certamente oferecerá tantos subsídios, de tal e diversificada ordem e qualidade, que o perscrutar a racionalidade filosófica poderia se constituir numa tarefa ampla demais. Todavia, sem ela não há como sequer trazer à luz as diversas alternativas. Por isso, é fundamental como recurso de subsídio filosófico.

Aqui está o segundo sentido da educação filosófica: a necessidade de abrir diálogos inter-filosóficos e intra-filosóficos. O diálogo entre as diversas formas de filosofia e os diversos filosofares, sem etnocentrismos ou colonialismos, tão comuns na história. Isto, com certeza, não só se constituiu em exigência permanente na história da filosofia, mas se põe ainda mais como tarefa, como agenda, como exigência em nosso tempo.⁶

Mas, como fazer do diálogo da filosofia com outros saberes e com a vida e do diálogo *inter-filosófico* e *intra-filosófico* algo que seja feito

⁵ O estudo de Randall Collins, *A sociologia das filosofias* (2000), ainda não disponível em português, pode ser indicado como uma boa revisão dos múltiplos processos e dos múltiplos “começos” da filosofia.

⁶ Enrique Dussel, no artigo *El siglo XXI: nueva edad de la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas*, defende que: “Trata-se, por outro lado, de uma tarefa, no nosso caso filosófica, que tem como ponto de partida afirmar o que foi declarado pela Modernidade como a Exterioridade [...] *desconsiderada, não valorizada, o inútil* das culturas (*desconsiderações* entre as quais se encontram as filosofia periféricas ou coloniais) e desenvolver as potencialidades, as possibilidades dessas culturas e filosofias ignoradas; afirmação e desenvolvimento levados a termo com os *próprios* recursos em diálogo construtivo com a Modernidade europeia-estadunidense” (2010, p. 137-138), tendo “[...] em vista de uma *filosofia mundial futura pluriversa* e, por isso, *transmoderna* (o que suporia, igualmente, ser transcapiatalista no campo econômico)” (2010, p. 138). Isto porque, “[...] no horizonte se abre um projeto mundial analógico de um pluriverso *transmoderno* (que não é simplesmente *universal* e nem *pósmoderno*). Agora *outras filosofias* são possíveis porque *outro mundo é possível* [...]” (2010, p. 138, tradução nossa em todas as passagens).

mais do que como um expediente? E, como fazer desde o ponto de vista filosófico? Já nos antecipamos respondendo que é a *atitude filosófica*,⁷ que é uma construção, não um talento ou uma dádiva, o que ensinará este processo.

Marilena Chauí, filósofa brasileira, discorreu sobre este assunto em discurso pronunciado quando recebeu o título de doutora *honoris causa* da Universidade Federal de Sergipe, há poucos anos. Ela fez uma distinção profunda entre o filosofar e a filosofia mais como uma *atitude* (como compromisso de vida) e menos como uma simples *atividade* (como cumprimento de um ofício). Ao falar sobre sua própria trajetória e sobre os motivos que a levaram a escolher a filosofia, retomou exatamente esta ideia para expor as razões que a levaram a se ocupar da filosofia: uma convocação de vida, mais do que uma incumbência para “fazer a vida”.

Isto remete à velha posição socrática da filosofia como modo de vida e de que a vida que vale a pena ser vivida é aquela dedicada à pesquisa, já que o fazer da vida permanente pesquisa é o núcleo do filosofar. Na *Apologia de Sócrates*, Platão registra que, para Sócrates, “[...] se vos disser que para o homem nenhum bem supera o discorrer cada dia sobre a virtude e outros temas de que me ouvistes praticar quando examinava a mim mesmo e a outros, e que vida sem exame não é vida digna de um ser humano, acreditarei ainda menos em minhas palavras” (38a, p. 22). Trata-se de afirmar que o filosofar, antes de ser uma função a ser cumprida (hoje diríamos uma profissão), é um *modo de vida*, um *programa de vida*, que compromete substantivamente. Por isso é que o filosofar é, acima de tudo, um voltar-se a si, mais do que às coisas. A tarefa magna do filosofar é, portanto, o devotar-se a saber-se

⁷ Gerd Bornheim, no livro *Introdução ao Filosofar*, retoma, a partir de Karl Jaspers, três tipos de atitudes básicas: a) primeira é a *admiração* (típica de Platão e Aristóteles), através da qual “o homem toma consciência de sua própria ignorância; tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento”; b) segunda é a *dúvida* (típica de Descartes), pela qual “a verdade é atingida através da supressão provisória de todo o conhecimento ou de certas modalidades de conhecimento, que passam a ser consideradas meramente opinativas. [...] A dúvida metódica aguça o espírito crítico próprio da vida filosófica, e nisso reside a sua eficácia”; c) a terceira é o sentimento de *insatisfação moral* (como em Epicuro), pela qual o “homem cotidiano cai em si e pergunta pelo sentido de sua própria existência [...] levando o homem a tomar consciência de sua própria miséria” (2009, p. 36).

para cuidar-se; ou, do cuidar-se como uma forma de saber. Dessa forma, parece indicado o “lugar” do filosofar. Todavia, esse não é um ponto de partida e nem um ponto de chegada. É muito mais um percurso. É, por isso, não um lugar determinado, mas os muitos lugares a serem construídos: um sem-lugar específico; um estar no mundo e ao mesmo tempo estar fora dele.⁸

Por isso, a pesquisa e a investigação com base em questões problemáticas e a construção de conceitos e argumentos reflexivos, abrindo novas ou se inserindo em frentes temáticas disponíveis, constituem o núcleo central da tarefa da educação filosófica. É a construção de competências e atitudes nesta direção que providenciará a afirmação do que se pode chamar de *atitude filosófica* que se efetiva através da realização da *atividade filosófica* — não como mera profissão, mesmo que exija alto grau de profissionalismo.

Ora, como construir a atitude filosófica que não seja gerar mimeses e seja sim a produção de um posicionamento maduro e gradativamente próprio, pessoal?⁹ Se for só para produzir mimese não faz qualquer sentido estudar filosofia (talvez até tenha motivo por razões meramente utilitárias); mas, se for para produzir posicionamento maduro e próprio, então sim, o estudo da filosofia poderia ganhar sentido como acumulação de subsídios para transformar a filosofia e o filosofar em atividade orientada por uma postura e uma atitude filosóficas. Em outras palavras, dessa forma se poderia seguir *dando origem* à filosofia — e, em consequência, *originalidade* ao filosofar!

Aqui está o terceiro sentido da educação filosófica: *a construção de uma postura marcada pela atitude filosófica*. Trata-se, mais do que de uma orientação exterior, de um compromisso pessoal que se constrói na relação com os outros e em processos de aprendizagem

⁸ O tema do *cuidado de si* e o *conhecer a si* como tarefa filosófica fundamental é amplamente considerada na tradição filosófica. Para uma reconstrução de seu sentido, inclusive a partir da posição socrática ver FOUCAULT, 2006.

⁹ No dizer de Kierkegaard: “Começar e sempre se resolver; e, no fundo, uma resolução é da eternidade (caso contrário, seria apenas uma brincadeira que, bem pensada, revelaria mais tarde o seu ceticismo). De que serve decidir-se pelo estudo da lógica, se não se compromete nela toda a vida? Senão, que valor teria? Estudar-se-ia apenas para conseguir um simples diploma? [...] Quando não se pensa assim, começa-se não em virtude de uma resolução, mas de um talento (ou por tolice, por moda, etc. par anão ficar sozinho) [...]” (apud BORNHEIM, 2009, p. 119).

permanente,¹⁰ o que pode indicar que esta construção se faz como agenda de trabalho teórico e prático, o que, a rigor, algumas aulas no ensino médio ou mesmo um curso de graduação talvez sirvam para não mais do que de *iniciação!*

Direito de aprender a filosofar

O ensino da filosofia é uma questão filosófica, assim como é filosófica a tarefa de construir uma educação filosófica. É uma questão didático-pedagógica que encerra aspectos que dizem respeito ao modo como fazer esta educação. Mas, também se constitui num direito de cidadania, ou seja, a cidadania tem direito ao saber filosófico, a uma educação filosófica.¹¹

A filosofia, assim como qualquer outro saber, está disponível à aprendizagem e pode ser ensinada e aprendida. Seus conteúdos, suas metodologias, suas temáticas e problemáticas ganham sentido em cada época histórica. Pode parecer óbvio, mas filósofos(as) não nascem em árvores e nem são gerados(as) espontaneamente pela cultura. A aprendizagem da filosofia se põe como questão, como problema, para a própria filosofia. Não há um modo pronto, mesmo que possa haver um modo próprio, para o ensino da filosofia. O sentido do aprender filosofia implica também no aprender a filosofar o que, a rigor, requer muito mais do que o domínio de conteúdos e métodos apropriados, mesmo que existam conteúdos e métodos próprios. Mais do que isso, está em questão pensar uma educação filosófica, que não é o mesmo que adjetivar o filosófico à educação. Trata-se de substantivar a educação e o filosófico. Este conjunto complexo

¹⁰ Gerd Bornheim, em *Introdução ao Filosofar*, defende a “conversão filosófica” da seguinte forma: “[...] devemos afirmar que não se faz filosofia a partir da exterioridade, ou de um comportamento exterior, abstrato, mas a partir da interioridade. Ora, interioridade quer dizer liberdade, e com isso tocamos o próprio nervo daquele ato de assumir” (2009, p. 120).

¹¹ Tratamos de forma mais sistemática a especificidade desta questão direcionada particularmente para a graduação em filosofia no artigo *Ensino de filosofia e educação em direitos humanos: subsídios para a graduação em filosofia* (CARBONARI, 2010, p. 23-51).

requer, acima de tudo, o desenvolvimento do que se poderia resumir como sendo a formação de uma *atitude filosófica*.

A aprendizagem em geral e também o *aprender* filosofia, assim como a educação filosófica, são processos que exigem a explicitação das finalidades e mediações que lhe são constitutivas. Como processo, a aprendizagem se faz em dinâmicas de presença de sujeitos, que interagem entre si na relação educativa sempre mediados pela linguagem e pelo conhecimento, levando a posicionamentos sobre a realidade, razão maior de qualquer conhecimento que já foi construído ou que possa vir a ser construído. A formação de sujeitos *aprendentes*, estejam eles na posição de docente ou de discente, é o núcleo central da dimensão didático-pedagógica da educação filosófica. Assim como em qualquer outro conhecimento, o fazer filosofia exige o domínio de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias ao que poderia ser chamado de *atividade filosófica*.

O aprender filosofia também se constitui em direito de cidadania visto que a legislação, a partir de 2 de junho de 2008, data que marca a sanção presidencial da Lei nº 11.684, torna obrigatório o ensino da filosofia (e da sociologia) como disciplina nos três anos do ensino médio de todas as escolas (públicas e privadas) do Brasil. A partir do momento em que o sistema de ensino superior reconhece e autoriza a existência de cursos de graduação e de pós-graduação em filosofia, também nestes níveis passa a ser, de certa forma, um direito. Ou seja, aprender filosofia e ainda mais, a educação filosófica, é um dos conteúdos do que se pode definir como constitutivo dos direitos da cidadania. Neste sentido, o aprender filosofia e a educação filosófica são parte do desenvolvimento de *condições e oportunidades para a vivência dos direitos em geral, dos direitos humanos*.

Assim, a educação filosófica comprometida com a formação da *atitude filosófica* e o desenvolvimento de condições para a *atividade filosófica* é uma contribuição para a *afirmação dos direitos humanos*, todos eles, no sentido de colaborar para que seja promovida a dignidade humana como bem-viver.

Fazer educação em direitos humanos com filosofia

A educação filosófica é, em nosso tempo, um caminho significativo para que os direitos humanos possam encontrar proteção e promoção no cotidiano, através da educação. O que significa dizer que o desafio é fazer educação em direitos humanos com filosofia.

A educação em direitos humanos se realiza se houver espaço para o diálogo profundo e profícuo, para a reflexão, para a construção de sujeitos de direitos. O exercício do diálogo encontra na filosofia um aliado fundamental na perspectiva que apontamos da educação filosófica.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que a educação em direitos humanos é “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25). Ela se constitui, assim, em “processo”. Se é processo, é parte do conjunto das ações às quais se associa. Os adjetivos “sistemático” e “multidimensional” qualificam de forma substantiva o processo a ser realizado pela educação em direitos humanos, dando-lhe as qualidades essenciais: a primeira afasta qualquer perspectiva de que a educação em direitos humanos seja apenas um (ou até muitos) evento em qualquer dos momentos ou dos âmbitos da vida acadêmica; a segunda afasta qualquer perspectiva unidimensional e fragmentária da formação; positivamente, uma e outra convergem para a finalidade central da educação em direitos humanos que é a formação do “sujeito de direitos”.

O PNEDH explicita as várias dimensões da educação em direitos humanos. Abre: a) para a dimensão epistêmico-cognitiva “aprensão de conhecimentos historicamente construídos [...]”; b) para a dimensão ética “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”; c) para a dimensão política “formação de uma consciência cidadã [...]”; d) para a dimensão pedagógica “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva [...]”; e) para a dimensão social “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção,

da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2006, p. 25). Estas diversas dimensões têm como eixo articulador e diferenciador fundamental a formação do sujeito de direitos.

Assim, a questão de fundo que articula a educação em direitos humanos é a formação do sujeito de direitos. Mas, não há sujeitos de direitos sem que sua formação seja uma formação reflexiva. Por isso a estreita relação da educação em direitos humanos com a educação filosófica ao modo que a descrevemos. Isso não significa dizer que a educação em direitos humanos só se realiza na educação filosófica. Dizer isso seria redutivo e não reconhecer o necessário diálogo e interação com outros saberes, o que aliás precisa ser feito também pela filosofia. O que estamos afirmando pretende mostrar que a educação filosófica tem um compromisso com a educação em direitos humanos e que é neste sentido que a ela cabe dialogar com os direitos humanos como processo histórico de afirmação dos sujeitos de direitos.

Desafios para fazer filosofia com direitos humanos

A educação *filosófica* como compromisso com os direitos humanos, com a educação em direitos humanos, pode se traduzir numa agenda programática de ação nos diversos espaços educativos nos quais a filosofia está presente, seja como parte da educação básica e, especialmente, como parte da educação superior e da pós-graduação. Para a formulação desta agenda há que se tomar em conta o que é recomendado em geral como *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos* propostas pelo Conselho Nacional de Educação e que aqui adaptamos ao campo da filosofia.¹² Com base nelas indicamos a seguir algumas linhas de desafios.

Direitos humanos como compromisso institucional: o que significa dizer que o desafio é que os direitos humanos façam parte dos projetos institucionais, dos projetos de curso, para fazer com que o

¹² Resolução CNE/CP nº 1 e Parecer CNE/CP nº 8, ambos de 30/05/2012, ambos do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

conjunto da ação educativa neles desenvolvida seja comprometida com a efetivação dos direitos humanos. Não se pode admitir que uma instituição abrigue práticas ou mesmo compreensões que sejam atentatórias aos direitos humanos das pessoas que dela participem ou que por ela sejam atingidas e formadas. Por isso, explicitar o compromisso com os direitos humanos é passo fundamental para que sua prática seja coerente.

Direitos humanos como parte do ensino: o ensino da filosofia feito através de uma educação filosófica exige que haja a presença dos direitos humanos em todos os processos de ensino, como componente curricular dos cursos de graduação¹³ e como conteúdo a ser abordado na disciplina de filosofia no ensino médio.¹⁴ Ademais, direitos humanos também podem ser parte das disciplinas básicas da graduação em Filosofia (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos) ou mesmo de outras disciplinas que dialogam com temas específicos (Filosofia Política, Filosofia da Ciência ou Epistemologia, Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente) e que constam das diretrizes para a graduação em filosofia. Enfim, o fundamental é que os direitos humanos não sejam tratados apenas como mais um conteúdo — mesmo que tenham um conteúdo a ser tratado. Particularmente, no que diz respeito à tarefa de formação de professores(as) feita nas licenciaturas. A responsabilidade com a formação para a educação em direitos humanos é essencial, devendo este tema se constituir em componente curricular obrigatório. Para além da obrigação, o fundamental é que sejam oferecidas atividades formativas que ponham em diálogo a filosofia e os direitos humanos preparando os futuros docentes para a educação filosófica como educação em direitos humanos.

¹³ As diretrizes dos cursos de graduação em filosofia foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e podem ser encontradas nos Pareceres CNE/CES nº 492, de 03/04/2001, e CNE/CES nº 1.363 de 25/01/2002, ambos abrigados na Resolução CNE/CES nº 12, de 13/03/2002, do mesmo órgão.

¹⁴ As orientações para o ensino médio estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CEB/CNE nº 5, de 05/05/2011, e da Resolução CNE/CEB nº 02, de 30/01/2012, e as orientações para ao ensino da filosofia no ensino médio através do Parecer CNE/CEB nº 22, de 08/10/2008, e da Resolução CNE/CEB nº 01, de 18/05/2009.

Promoção de pesquisas em direitos humanos: a educação filosófica exige a formação de pesquisadores/as que se proponham a dedicar sua vida à produção de conhecimentos significativos para a humanidade ao modo socrático, como já mostramos. A pesquisa não pode ser feita sem tomar a sério os direitos humanos, ou seja, sem que, por meio dela, seja feita a promoção dos direitos humanos e que, através dela não sejam feitas práticas de violação da dignidade humana, o que se constitui em princípio da bioética nos dias de hoje. Ademais, os direitos humanos também podem ser objeto e se constituírem em temática/problemática de pesquisa, como, aliás, tem se revelado no pensamento de vários dos filósofos contemporâneos (a exemplo de Apel, Habermas, Dussel, Arendt e tantos outros) ou em seu engajamento expresso (Sartre, Russel, Chomsky, para citar uns).

Inserção comunitária em direitos humanos: a presença dos sujeitos de direitos humanos, particularmente daqueles(as) que são vítimas de violações e daqueles(as) que sustentam lutas pelo reconhecimento e afirmação dos direitos humanos ocorre quando a educação filosófica dialoga e se insere nas comunidades. É a inserção sócio-histórica que é capaz de levar o processo de aprendizagem a compreender as contradições da realidade e a tomá-las como parte do processo de educação, indo até elas e fazendo com que cheguem aos espaços educativos. Dessa forma, definir estratégias e realizar práticas de atuação comunitária em direitos humanos são fundamentais para que a educação filosófica se traduza em exercício da práxis.

Considerações finais

O problema filosófico da educação filosófica segue mais complexo, dado que seu enfrentamento exige a construção de mediações reflexivas e ativas capazes de efetivamente viabilizar tempos e espaços nos quais a dignidade humana se efetive.

A formação filosófica é muito mais do que o cumprimento de uma agenda de conteúdos ou mesmo de disciplinas hierarquizadas e especializadas. Exige transformar a ação pedagógica da educação

filosófica num processo de afirmação de sujeitos em relação e de sujeitos que são sujeitos de direitos, mais do que simples abstrações que conhecem ou que produzem.

O desafio está posto, mesmo que não o possamos enfrentar de todo, quiçá possamos colocá-lo como tarefa do filosofar como compromisso da educação com a formação, com a humanização, com a *direitoshumanização* da educação e, mais do que dela, da vida.

Referências

ADORNO, T. W. *A Atualidade da Filosofia*. Trad. Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP, 2000. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>> Acesso em: 10/04/2013.

ADORNO, T. *Dialética Negativa*. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

APEL, K-O. *Transformação da Filosofia*. Trad. Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000. Vol. I.

BORNHEIM, G. *Introdução ao Filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2009.

BRASIL. CNEDH [Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos]. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2006. Disponível em: <www.sedh.gov.br> Acesso em 10/02/2010.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos* [Decreto nº 7.037, de 21/12/2009]. Brasília: SEDH, 2010. Disponível em:<www.direitoshumanos.gov.br> Acesso em: 10/04/2013.

CARBONARI, P. C. Direitos Humanos e Educação Integral. Interfaces e desafio. In: MOLL, J (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2012. p. 222-234.

CARBONARI, P. C. Direitos Humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta continua. In: MNDH; DhESCA; PAD; MISEREOR. *Direitos humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas*. Passo Fundo: IFIBE, 2012. p. 21-35.

CARBONARI, P. C. Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica. In: *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, UPF, v. 19, n. 1, p. 20-30, jan-jun. 2012.

CARBONARI, P. C. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

CARBONARI, P. C. Ensino de filosofia e educação em direitos humanos: subsídios para a graduação em filosofia. In: GUERRA FERREIRA, L.; ZENAIDE, M. N. T.; PEQUENO, M. (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior*. Subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia. João Pessoa: UFPB, 2010, p. 23-51.

CARBONARI, P. C. *Ética da responsabilidade solidária: estudo a partir de Karl-Otto Apel*. Passo Fundo: IFIBE, 2003.

CARBONARI, P. C. Filosofia e Direitos Humanos: possibilidade de aproximação na educação. In: KUJAWA, E. *et al.* (Org.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 303-319.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, ROSA M. *et al.* (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.

CARBONARI, P. C. *Sentido filosófico dos direitos humanos*. Leituras do pensamento contemporâneo. Passo Fundo: IFIBE, 2006, vol. 1, 2009, vol. 2, 2013 vol. 3.

CARBONARI, P. C. Direitos Humanos e Educação Filosófica. In: DANNER, L. F. (Org.). *Ensino de filosofia e interdisciplinaridade*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2013. p. 312-339.

CHAUÍ, M. Agradecimento pelo título de *Doutora Honoris Causa*. In: SANTOS, Antônio C. dos (Org.). *História, Pensamento e Ação*. Sergipe, UFS, 2006, p. 417-426.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen *et al.* Petrópolis: Vozes. 2000.

DUSSEL, E. El siglo XXI: nueva edad de la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. In: *Revista Signos Filosóficos*, v. XII, n. 23, p. 119-140, ene-jun. 2010 [Tradução de Paulo César Carbonari, em *Filosofazer*, Passo Fundo, IFIBE, ano XX, n. 39, p. 9-28, Jul./Dez. 2011].

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERRERA FLORES, J. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. D. Garcia *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HERRERA FLORES, J. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. D. Garcia *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HINKELAMMERT, F. J. *El sujeto y la ley*. Heredia, Costa Rica: Euna, 2003.

KERSTING, W. *Universalismo e direitos humanos*. Trad. Peter Neumann *et al.* Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MÜHL, E. H. *et al.* (Org.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Edição Revista e Ampliada. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

PAREYSON, L. *Verdade e Interpretação*. Trad. Maria H. N. Garcez e Sandra N. Abdo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad. Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Trad. Monica Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, Marina Z. de. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: EST; Sinodal, 2011.

WARAT, L. A. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA Jr., José Geraldo de *et al.* (Org.). *Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Brasília: Síntese, 2003.

Recebido: 17/11/2015

Received: 11/17/2015

Aprovado: 03/02/2016

Approved: 02/03/2016