



REPENSANDO UMA VISÃO (NÃO) INDIVIDUALISTA DA PESSOA NO PANORAMA DA COMPREENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A PERSPECTIVA AUTOPOIÉTICA DE EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA LEITURA DE HUMBERTO MATURANA

*Wilson Engelmann**
*Guilherme Wunsch**

Resumo

O artigo observa a relação que o fenômeno cognitivo possui com a perspectiva autopoietica, assim o fenômeno jurídico e a educação se tornam corolários para o desenvolvimento de ações não individualistas, num contexto jurídico-social marcado pelo viés renovado do respeito aos Direitos Humanos, a partir do livro de Maturana e Varela: *A árvore do conhecimento*. Por meio da metodologia funcionalista e estruturalista e da revisão bibliográfica concluiu-se: o pensar a relação entre a perspectiva autopoietica da educação e a teoria do direito é compreender a interação entre os sujeitos, na presença de alteridades distintas que se abrem à construção pessoal de uns e de outros.

Palavras-chave

Autopoiese; Direito; Educação; Direitos Humanos.

* Pós-doutor en los Retos Actuales del Derecho Público, organizado pelo Centro de Estudios de Seguridad de la Universidad de Santiago de Compostela, Espanha, sob a supervisão do Prof. Dr. José Julio Fernández Rodríguez; graduação em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1988), mestrado em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000) e doutorado em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Atualmente é professor visitante - Universidad Católica del Uruguay, pesquisador visitante - Universidad de Santiago de Compostela - Campus Santiago, colaborador de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande, colaborador de pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz, integrante do conselho editorial - Juruá Editora, colaborador - Latin American Nanotechnology & Society Network, pesquisador associado - Portugalense Institute for Legal Research, pesquisador associado do Centro de I&D sobre Direito e Sociedade, comitê de assessoramento da fapergs da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e professor adjunto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Teoria Geral do Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: nanotecnologias, direitos humanos, novos direitos, diálogo entre as fontes do direito e direitos fundamentais.

* Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sendo classificado em primeiro lugar no processo de seleção. Vencedor do Prêmio AJURIS Direitos Humanos - Edição 2007, promovido pela Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul. Professor do Curso de Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em São Leopoldo, RS. Professor e Advogado do PRASJUR - Prática de Assistência Judiciária Gratuita, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor Convidado dos Curso Preparatório Piva Concursos. Membro dos grupos de pesquisa Biotecjus - Estudos Avançados em Direito, Tecnologia e Biopolítica, liderado pela Profª Doutora Taysa Schiocchet (UFPR/PR), JUSNANO, liderado pelo Prof. Dr. Wilson Engelmann (UNISINOS/RS) e Direito do Trabalho e Novas Tecnologias, liderado pela Professora Drª. Denise Pires Fincato (PUCRS). Coordenador da Comissão Especial de Direito do Trabalho da OAB/RS - Subseção São Leopoldo. Colunista do site Empório do Direito. Autor de livros e artigos. Advogado, inscrito na OAB/RS sob o número 76.863, em Porto Alegre/RS. Advogado no Escritório LOT Advogados.

RETHINKING A VISION (NOT) INDIVIDUALIST OF THE PERSON IN THE PANORAMA OF THE UNDERSTANDING OF HUMAN RIGHTS AND THE PERSPECTIVE OF AUTOPOIETIC EDUCATION: A PROPOSAL FROM THE READING OF HUMBERTO MATURANA

Abstract

The article observes the relationship that cognitive phenomenon has with the autopoietic perspective, so the legal phenomenon and education become corollaries to the development of non-individualist actions in a legal and social context scored by renovated bias of respect for human rights, as Maturana and Varela's book: *The Tree of Knowledge*. By functionalist and structuralist methodology and literature review concluded: thinking the relationship between the autopoietic perspective of education and the theory of law is to understand the interaction between the subjects in the presence of distinct otherness that open to personal building each others.

Keywords

Autopoiesis; Law; Education; Human Rights.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema o estudo acerca da autopoiese, na perspectiva cunhada por Humberto Maturana e Francisco Varela, mormente, com base nos estudos da obra *A árvore do conhecimento*. Especificamente, o tema delimita-se a partir da relação que o fenômeno cognitivo possui com a perspectiva autopoietica, assim como o fenômeno jurídico, e como a educação se torna corolário para o desenvolvimento de ações não individualistas, em um contexto jurídico-social marcado, notadamente, pelo viés repersonalizado e consagrador do respeito aos Direitos Humanos.

Deste olhar, se define o problema de pesquisa em que se estrutura o artigo, pois, ao se considerar que o ser humano é ser em contínua transformação e mudança, de que forma a perspectiva autopoietica influenciará o modo de se compreender a relação que o Direito possui com o fenômeno do conhecer, em um sistema e ordenamento jurídico que consagra a figura da pessoa como seu principal vetor axiológico? Como hipótese a ser comprovada, o artigo sustentará que a emergência de uma cultura da alteridade, calcada na relação entre Direito e Educação, representa que a relação entre indivíduo e sociedade não está paralisada, eis que se encontra em contínua modificação. Somente por conviverem com outras pessoas, é que os indivíduos conseguem se perceber como diferentes dos demais, mas sempre com a necessidade de convivência com o outro, uma das condições fundamentais da existência humana.

O tema do artigo justifica-se à medida que o conhecimento é algo do qual nenhum ser humano escapa, uma vez que o ser humano está destinado ao conhecimento. E é justamente no estudo do fenômeno do conhecer que a teoria autopoietica de Maturana e Varela irá prestar o seu contributo para o entendimento de uma teoria e sistema jurídico autopoieticos. Na contemporaneidade, onde se fala de uma "sociedade ou era do conhecimento", a observação das contribuições de uma teoria como a escolhida, poderá iluminar alguns caminhos que ainda precisarão ser percorridos.

Como objetivo geral, busca-se examinar uma perspectiva não individualista de pessoa a partir do diálogo entre a Teoria do Direito e a perspectiva autopoietica da educação. A partir dele, busca-se atingir os seguintes objetivos específicos, que devem pautar a estruturação básica do artigo, a fim de se demonstrar que a adequação metodológica só se atinge no momento em que os objetivos se coadunam com os capítulos a serem desenvolvidos: a) compreender acerca do problema do conhecimento como

um desafio autopoietico; b) apresentar a perspectiva da alteridade e do reconhecimento do outro como um desvelar da biologia do conhecer.

O artigo é formulado a partir de um viés metodológico funcionalista e estruturalista. O primeiro, porque pretende estudar o fenômeno social apresentado como um sistema organizado de atividades; o segundo, haja vista que se parte da investigação de um fenômeno concreto, elevando-o a um nível abstrato, por intermédio da construção de um modelo que representa o objeto do estudo, retornando-se, após, ao caso concreto, qual seja, o fenômeno do conhecimento e a Teoria do Direito. Trata-se, nos dizeres de Deisy Ventura (2000, p. 76-8), de um modelo que aduz, de modo único, a uma representação concebível da realidade. Partilha-se, ademais, da ideia exposta pela autora de que despertar a consciência, ordenar o pensamento sem aprisioná-lo, exercitar o raciocínio, encontrar e triar a informação, desenvolver o senso crítico identificar metas, assimilar diferentes métodos, potencializar a ação, sustentar a diversidade de enfoques e de opiniões, produzir conhecimento, são os desafios metodológicos em um contexto que considere a metodologia como um além de corpo de regras e diligências estabelecidas para se realizar uma pesquisa. (VENTURA, 2007, p. 257-292).

Neste contexto, o artigo estrutura-se em dois capítulos complementares, refletindo-se acerca do problema do conhecimento como um desafio autopoietico, para, então, se pensar a perspectiva da alteridade e do reconhecimento do outro como um desvelar da biologia do conhecer, proposta por Maturana e Varela.

2 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO COMO UM DESAFIO AUTOPOIÉTICO: A CONTRIBUIÇÃO DE MATURANA PARA O FENÔMENO COGNITIVO

O conhecimento é algo do qual nenhum ser humano escapa, por estar destinado a este fenômeno. O processo de aprendizagem é, para os seres sociais, tudo. Habitualmente, pensa-se no ser humano como um ser racional, e, frequentemente, os discursos apontam para a racionalidade como o fator que distingue os seres humanos dos outros animais.

Para Maturana, dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque deixa os homens cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. O homem, ao se declarar, um ser racional, vive uma cultura que desvaloriza as emoções, sem observar o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não se dá conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Neste sentido:

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo, todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos ar-

gumentos que não aceitaríamos sob outra emoção. (MATURANA, 2009, p. 15).

O humano vai se constituir nesse entrelaçamento entre a razão e as emoções, de sorte que o racional representará as coerências dos sistemas operacionais dos sistemas argumentativos que se constroem na linguagem, para defender ou justificar ações. Normalmente, os argumentos racionais são utilizados sem levarem em consideração as emoções em que se fundam, pois o ser acredita que um fundamento emocional para as suas ações poderia ser uma limitação ao seu ser racional. (MATURANA, 2009, p. 18).

Partindo-se dessas ideias iniciais, poder-se-ia questionar o que define o ser humano. Maturana responderá que a definição de uma espécie é o seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis entre organismo e meio, que começa com a concepção do organismo e termina com a sua morte. A mudança evolutiva se produz quando se constitui uma nova linhagem ao mudar o modo de vida. O autor reflete, destarte, que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal. Por isso, torna-se importante considerar que o autor em análise:

[...] compreende a convivência humana na linguagem, a partir do que irá denominar de emoção fundadora: o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso, a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. Não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção. Discorre o autor que se conhece as emoções como fundamentos que constituem as ações. [...]. (MATURANA, 2009, p. 21).

A visão de Humberto Maturana se consubstanciará em uma apreciação biologicizada do fenômeno do conhecer, levando-se em conta a visão autopoietica do ser humano. Porém, para bem se saber o que o autor procura explicar, é necessário ter em mente que um dos pressupostos do pensamento de Maturana é a ruptura das certezas. Não à toa, na sua mais conhecida obra, escrita com Francisco Varela – *A árvore do conhecimento* – irá aduzir que as pessoas possuem uma tendência de viver em um mundo de certezas, em que as convicções provam que as coisas apenas são da maneira como se vê e o que parece certo não pode ter outra alternativa. Trata-se de uma situação cotidiana, cultural, o modo corrente de ser humano. (MATURANA; VARELA, 2003, p. 5).

Neste contexto, percebe-se que toda a experiência cognitiva rotula o que se conhece de maneira pessoal enraizada em sua estrutura biológica, de onde toda experiência de certeza é um fenômeno individual ao ato cognitivo do outro. (MATURANA; VARELA, 2003, p. 7). Isso significa compreender que a estrutura determinada da biologia humana, a partir da perspectiva autopoietica, não reduz a autonomia do sujeito. O determinismo biológico da teoria autopoietica não é um determinismo absoluto e reducionista, mas um determinismo que não descarta uma dinâmica inegavelmente indeterminada e imprevisível na qual estão sujeitos todos os sistemas vivos.

O processo de vida é um processo de interação, em, que interagir é conhecer, e, por consequência, viver é conhecer. Entender, pois, que viver é conhecer torna ainda mais necessário os estudos que a teoria de Maturana representam para a própria teoria do Direito e o processo de educação, por ressaltar a importância do conhecimento, como algo constitutivo da própria existência. Nisto consiste uma análise que considera a vida, e toda a complexa rede que a envolve, como a linguagem, a razão e a emoção, enquanto objetos de estudo da epistemologia, a partir da experiência do homem na linguagem e, por conseguinte, nas relações humanas. Ao falar-se na linguagem, não se pode olvidar que ela é constituinte e constituidora do saber, e, portanto, implica as condições de possibilidades que se tem para compreender e agir. Isso porque é pela linguagem e somente por ela que se pode ter mundo e chegar a esse mundo. Sem linguagem, não haverá mundo enquanto mundo. Somente quando se encontra a palavra para a coisa, esta será uma coisa. A palavra proporciona o ser à coisa. Sem palavra, sem linguagem, não há existência. (GADAMER, 2002).

Os seres humanos são conhecedores ou observadores na linguagem. Como ensina Maturana, quando se reflete sobre a linguagem, já se está nela. Nestas circunstâncias, existem duas atitudes possíveis diante do conhecer: ou se aceita a capacidade do conhecer como uma condição dada, ou se pergunta como é que se conhece algo. A linguagem aparece como um sistema simbólico que permite a comunicação sobre os objetos que rodeiam o ser humano. E, neste contexto:

[...] A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela – quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações. (MATURANA, 2009, p. 59-60).

Considera-se que o processo de conhecimento se perfaz através de uma relação cíclica entre ação e experiência e que tudo o que o ser humano vive e constitui, sem dúvida, os elementos que fazem parte deste processo. É de se recordar, ainda, que o fato de o ser humano possuir uma estrutura biológica que se realiza através de um sistema (operacionalmente fechado em si), não retira a possibilidade do ser humano ter autonomia no modo pelo qual apreende a realidade das coisas. Ao abordar-se a correlação do processo de conhecimento à linguagem, não se pode olvidar que irá influenciar até mesmo aquilo que se pretende definir como uma teoria da interpretação jurídica, em uma perspectiva que permita redefinir os critérios da racionalidade jurídica e seus critérios tradicionais de cientificidade, a partir da comunicação. Assim, Leonel Severo Rocha (2005, p. 27) irá afirmar que observar é produzir informação. A informação está ligada à comunicação. A problemática da observação do direito deve ser relacionado com a interpretação jurídica. Para se observar diferentemente é preci-

so ter-se poder. A principal característica do poder, dirá o autor, é ser um meio de comunicação encarregado da produção, controle e processamento das informações.

Maturana e Varela (2003, p. 13) percebem que, assim como o fenômeno da percepção só poderia ser entendido através da ideia de que o modo de operar do sistema nervoso ocorre através de um processo cíclico e operacionalmente fechado de correlações internas, o mesmo poderia ocorrer com a organização do ser vivo, enquanto indivíduo social que interage com seu meio ambiente. Os autores consideram que o encadeamento entre ação e experiência, esta inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo aparece, conduz à ideia de que todo o ato de conhecer traz um mundo à mão. Por esta razão é que se compreende a importância que os autores dão à correlação entre o fenômeno do processo cognitivo e o fenômeno social que formam a unidade das relações humanas em seu processo de conhecimento cotidiano. A ação do conhecer pertence à vida cotidiana e seu ponto de partida não é só o ato de observar, mas também aquele que observa.

Toda reflexão, incluindo uma sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é a peculiar forma de ser humano e de estar no fazer humano. Por isso, a linguagem é o ponto de partida, o instrumento cognitivo e o problema.

O observador, tendo consciência de sua condição humana, sujeita a erros e falhas, suspende o juízo em relação a sua própria objetividade. Assim sendo, o observador não ocupa neste caso uma posição transcendentalmente privilegiada e, além disso, se responsabiliza por suas próprias ações, pois entende que a realidade possui uma dinâmica na qual todos nós participamos conjunta e ativamente de sua construção. Partindo, então, do ponto de vista de Maturana, pode-se considerar que a forma pela qual o ser humano irá interagir com o mundo depende do modo como ele o interpretará. Trata-se de uma interação caracterizada pela reciprocidade entre estímulo e resposta.

Entretanto, apesar desta relação, acredita-se na transcendência da percepção enquanto observadores sobre o que se observa, ou seja, acredita-se que a leitura que se faz das informações recebidas caracteriza, sem dúvida, a realidade das coisas. Nada mais é do que o costume que o ser humano possui de acreditar na infalibilidade de suas percepções e isto se concretiza quando se propõe a observar algo. A relação com o objeto observado é normalmente fundamentada numa relação hierárquica. Diante da impossibilidade de uma total imparcialidade, sempre quando se observa algo, insere-se o modo próprio de entendimento sobre ele acreditando-se, muitas vezes, que essa observação é inquestionavelmente verdadeira. O ato de cooperar e de viver em um consenso a ponto de constituir uma sociedade, na medida do possível organizada é, desse modo, o que configura a característica da condição biológica do ser, característica de sua evolução cultural civilizada e de sua racionalidade. Como aduz Maturana (2009, p. 62-3), organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação. Isso ocorre espontaneamente, sem nenhum esforço dos participantes, como resultado do determinismo estrutural na dinâmica sistêmica que se constitui no encontro organismo-meio. Nas palavras do autor, “a consequência disso

tudo é que somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando essa congruência se perde, não somos mais”.

Essa mentalidade construiu o modelo de análise do observador tradicional, para quem o ato de conhecer não, necessariamente, implica em reflexão, mas sim em uma recepção mecânica dos estímulos e informações recebidas, cabendo, desse modo, ao organismo apenas sua adaptação ao ambiente ao qual está inserido. Tanto é assim que Maturana (2001, p. 27), partindo da ideia de que o ser é aquele que se insere na linguagem, irá questionar, quem é o observador. E irá responder:

[...] Qualquer um de nós. Um ser humano na linguagem. Por isso, eu digo, o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem. Porque se alguém não diz nada, não diz nada. A explicação se dá na linguagem. O discurso que explica algo dá-se na linguagem. Uma petição de obediência do outro, quando se faz uma afirmação cognitiva, dá-se na linguagem. Assim, espero poder lhes mostrar que nós, seres humanos, existimos na linguagem. Mas esta é nossa condição inicial: somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência, na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são. Não há modo de fazer referência a elas, nem sequer fazer referência ao fato de tê-las tido. ‘Escuta, sabe, me aconteceu algo que não posso descrever.’ Esse “não posso descrever” já pertence à linguagem. Mais tarde vamos ver o que é isso que chamamos de linguagem.

Reconhecendo que a visão que se tem da realidade dependerá das construções do ser, é que o homem reconhece, ao mesmo tempo, a falibilidade de sua percepção, pois ele percebe que seus julgamentos e valores não são “a verdade”, mas sim “a sua verdade”, ou seja, do que ele entende do que seja a verdade e mais, do que ele entenda que seja a verdade naquele momento. Entende-se com isso que as suas opiniões são particulares e instáveis e não universais e absolutas, reconhecendo, ao mesmo tempo, que é inegável a mediação biológica e cultural presente em nosso processo cognitivo. Porém, essa mediação, ressalta-se, não, necessariamente, impede, como já foi dito, a imanência entre o organismo e o meio e, além disso, o fato de haver essa mediação não pressupõe uma ideia mecanizada do conhecimento humano. Isso porque a mediação biológica do organismo e a mediação cultural do meio, que interferem no modo de perceber o mundo, não ocorrem a partir de uma relação em que um se sobrepõe ao outro, mas sim que se relacionam, se influenciam e se determinam mutuamente, numa relação recíproca e imanente.

É neste contexto que se insere a autopoiese, no sentido de que, como seres humanos, os indivíduos atuam no operar biológico enquanto seres vivos, como seres reflexivos, imersos em um âmbito de processos regulares repetitivos, no qual encontrarão tudo o que precisam para viver e continuar vivendo. Cada novo organismo que surge de um ato reprodutivo, emerge de um progenitor que o entrega ao viver como um ente cuja anatomia e fisiologia implica precisamente isso, vem como feito e preparado para encontrar o mundo de que necessita para viver. (YÁÑEZ; MATURANA, 2009, p. 259).

A percepção do ser humano não é, então, infalível como também não é um sistema mecânico que capta informações do meio e se adapta a ele, haja vista que possui

uma reflexão consciente. O que une as duas pontas, ou seja, o que faz com que o homem não seja nem um receptor mecânico de seu meio ambiente nem um observador autônomo infalível é o poder de reflexão consciente. A importância da teoria autopoietica estimulou um diálogo transversal entre ela e outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, as pesquisas em Educação, a epistemologia, e, é claro, o Direito. É através desta cadeia teórica, que versa sobre biologia e outras ciências, que se compreende a importância de Maturana para a teoria da autopoiese e para a visão autopoietica da teoria do Direito.

Os seres vivos, apesar de estruturalmente diferentes, possuem a mesma organização celular e que a organização celular é o resultado das relações necessárias para a existência de algo, ou seja, a base biológica da teoria da autopoiese. A organização são as relações que devem se dar entre os componentes de um sistema para que este seja reconhecido como membro de uma classe específica e, por estrutura, compreende-se os componentes e as relações que concretamente constituem uma determinada unidade e realizam sua organização.

O observador necessita se reconhecer como um sistema, para que ele se aceite enquanto um ser vivo, de tal sorte que o sistema que se opera sob sua consideração opera como um sistema autopoietico molecular. Os seres vivos são sistemas autopoieticos moleculares que operam como unidades discretas num espaço relacional em que, ao existirem como totalidades, existem como organismos. Os seres vivos existem em dois domínios: no domínio da realização do viver e no domínio da realização, operando como organismos em um espaço relacional. Como referem Maturana e Varela (2003, p. 25 e seguintes), os seres vivos se caracterizam porque, literalmente, se produzem continuamente a si mesmos, o que implica em chamar de organização o que define o processo relacional, já que, quando se fala dos seres vivos, se está supondo que exista algo em comum entre eles: o fato de serem vivos.

No que pertine à relação que se acabou de mencionar entre a autopoiese e as diferentes e variadas ciências, é com Jean Clam que se encontrará a explicação de como tal teoria irradia-se na teoria do Direito. Segundo Clam (2005, p. 114), para o sistema jurídico, toda observação jurídica se efetua numa rede que se tece ao mesmo tempo, e no fato em si que ela opera. A rede não precede os elementos, nem os elementos à rede. A referência sistêmica de uma operação qualquer deve ser sempre ser clara, e, no caso dos sistemas autopoieticos, ela é sempre constante ao próprio sistema. O Direito é um sistema no qual o fechamento é irreduzível e irrelativizável. Não pode ser mais ou menos fechado, mais ou menos autopoietico, porque suas operações não podem ter referência fora dele. Como alude Clam, não há gradualidade na autopoiese: ou o sistema é autoprodutor ou não o é.

É preciso considerar que nem toda organização é autopoietica, eis que o que define um ser vivo enquanto tal é o fato de se produzirem continuamente a si mesmos, o que faz com que essa organização seja autopoietica, na medida em que ressalta a capacidade de autocriação da classe dos seres vivos e a dinâmica de relações em uma contínua rede de interações. Na relação entre organização e meio, o meio ambiente não é, e nem poderia ser, determinante, ele apenas desencadeia mudanças estruturais e este processo é cíclico, isto é, ocorre da unidade para o meio e do meio para a unidade. Desta relação circular entre unidade e meio nasce o chamado acoplamento es-

trutural, ou seja, a interação entre a unidade autopoietica e o meio. Nas palavras de Maturana e Varela (2003, p. 25), ao falarem sobre os seres vivos: “[...] Quando falamos dos seres vivos, já estamos supondo que há algo em comum entre eles. [...]. Nossa proposição é que os seres vivos se caracterizam porque, literalmente, se produzem continuamente a si mesmos, o que indicamos a chamar a organização que os define.”

Assim, pensar a perspectiva autopoietica é lembrar da responsabilidade do homem por suas ações em sua vida como um todo, aquele que, apesar de buscar uma compreensão do conhecimento em si, busca, ao mesmo tempo, tentar compreender a conduta do homem em seu próprio processo de conhecimento. São estes os pressupostos que sinalizam para uma interrelação entre “educação” e “conhecimento”, que serão estudados a seguir.

3 EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO UMA RAMIFICAÇÃO DA BIOLOGIA DO CONHECER: QUANDO A ALTERIDADE SE TORNA FATOR DA COMPREENSÃO HUMANA E FAZ CRESCER A *ÁRVORE DO CONHECIMENTO*

Não é nada clara nos dias atuais a relação da pluralidade de pessoas com a pessoa singular a que se chama indivíduo, porque este conceito se refere ao ser humano como se fosse uma entidade que existisse em completo isolamento. Por outro lado, quando se pensa em sociedade, tem-se uma acumulação, coletânea somatória, e, como refere Norbert Elias (1994, p. 7), desestruturada de muitas pessoas individuais, quer como objeto que existe para além dos indivíduos e não é passível de explicação.

A sociedade só existe porque há um grande número de pessoas e só continua a funcionar porque muitas dessas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, mesmo que sua estrutura e transformações históricas independam das intenções de qualquer pessoa particular. Ocorre que, hodiernamente, se é incessantemente confrontado com a questão de como ser possível criar uma ordem social que permita uma correta harmonização entre as necessidades individuais e a exigência de manutenção da eficiência do todo social. Trazendo-se à baila Norbert Elias (1994, p. 17), só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente, e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre da tensão, perturbação e conflito. Vive-se então quase que em uma contradição, ou um enfrentamento sobre o que vale mais, se o indivíduo ou a sociedade, a ponto de se defender que, quando se afirma ser o indivíduo a parte de um todo, na verdade não se diz nada de mais, eis que, por ser uma observação evidente, significa que não existe sociedade, mas sim apenas indivíduos.

Esse mundo, em que o indivíduo não enxerga outro horizonte senão ele mesmo, característico de uma era denominada por Lipovetsky (1996, p. 31) de pós-moralista, em que se estimula os desejos, os egos, a felicidade, o bem-estar individualista, muito mais que o ideal de abnegação. Assim a cultura de sacrifícios, que vigorou amplamente até meados do século passado, foi liquidada.¹ É que não se trata de uma tarefa sim-

¹ Lipovetsky alerta que não se está no grau zero de valores. As sociedades reafirmam um núcleo estável de valores geralmente aceites: os direitos humanos, a honestidade, a tolerância, a recusa da vio-

plória limitar o espaço que parece existir entre o indivíduo e a sociedade, justamente pelo fato de que o individualismo moderno se apresenta, cada vez mais, como um fenômeno excepcional na história das civilizações. (DUMONT, 1985, p. 35). Quando se fala em indivíduo, designa-se duas coisas ao mesmo tempo: um objetivo fora de nós e um valor. Em outras palavras, tem-se de um lado um sujeito empírico que fala, pensa e quer, e, de outro, um ser moral, independente, autônomo, e, por conseguinte, essencialmente não-social. (DUMONT, 1985, p. 37).

Ao nascerem, os indivíduos podem ser diferentes, mas será na sociedade que eles se tornarão seres complexos. Na relação com outros seres humanos é que ele se torna uma pessoa psicologicamente desenvolvida, pois, do contrário, isolada dessas relações, o indivíduo evolui para a condição de um animal humano semisselvagem, que até pode crescer fisicamente, entretanto, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena. (ELIAS, 1994, p. 27). É neste sentido que surge a obrigação de se pensar que a pessoa se desenvolve a partir da relação com as outras pessoas, momento em que a visão individualista começa a romper, porque o que se molda não é uma moeda sem vida, cunhada como milhares de outras moedas idênticas, e sim o centro ativo do indivíduo, a direção pessoal dos seus instintos, o seu verdadeiro eu. O que é moldado pela sociedade também molda; trata-se da autorregulação do indivíduo em relação aos outros. Assim, o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz. Uma pessoa pode ter mais funções de matriz do que outra, mas é sempre também uma moeda. (ELIAS, 1994, p. 52).

Eis, incontestavelmente, a inserção do *eu* no mundo do *nós*, que implica na releitura do indivíduo enquanto sujeito, oportunidade em que o reconhecimento do outro eu será a condição de possibilidade para que se desenvolvam concretas ações em Direitos Humanos. Na relação entre o indivíduo e o seu próximo é que aparece a questão da igualdade, já que os indivíduos devem, em tese, ser iguais em direitos, o que não é, segundo Roman, uma proposição teórica ou jurídica, mas uma experiência vivida todos os dias. Para ele, a igualdade não é apenas um valor, mas uma prática quotidiana. (ROMAN, 1996, p. 45).

Quando se lida com a questão do sujeito, da pessoa, do eu e o seu significado na modernidade há que se ter em mente a impossibilidade de se compreender a existência de um sistema jurídico sem um sujeito jurídico, e, portanto, não pode haver Direitos Humanos sem o humano.² Por esse motivo, Costa Douzinas (2009, p. 197) questiona se pode haver um conceito de direitos sem uma definição do que é e de quem é o humano. E vai defender que o homem dos direitos do homem é uma abstração que tem tão pouca humanidade quanto possível, uma vez que ele descartou todos os traços e qualidades que constroem a identidade humana. Um mínimo de humanidade é

lência e da crueldade. A autonomia pós-moralista não leva á desordem dos costumes, porquanto funciona como um caos organizado. (1996, p. 31).

² Lipovetsky (2005, p. 60) sinaliza a passagem da era moderna para a era pós-moderna a partir dos seguintes contornos: “[...] elevar o pós-moderno ao nível de uma hipótese global designando a passagem lenta e complexa para um novo tipo de sociedade, de cultura e de indivíduo que nasce no centro e no prolongamento da era moderna, estabelecer o teor do modernismo, suas linhas genealógicas e suas principais funções históricas, apreender a inversão da lógica que aos poucos foi se operando no decorrer do século XX em benefício de uma preeminência cada vez mais nítida dos sistemas flexíveis e abertos. [...]” Interessante estudo sobre os direitos humanos na sociedade líquida pós-moderna pode ser lida em Colet Gimenez, Del’Olmo, Angelin, 2017.

o que permite ao homem reivindicar autonomia, responsabilidade moral e subjetividade jurídica.

O homem da Declaração Universal dos Direitos Humanos é muito “humano”. Sinaliza para um modelo de homem, como pessoa, como ser humano, como um ser relacional, que se realiza na convivência com os demais seres humanos. Neste sentido também se pode ainda destacar, segundo Marcelo Neves: “[...] proponho que os direitos humanos sejam definidos primariamente como expectativas normativas de inclusão jurídica de toda e qualquer pessoa na sociedade (mundial) e, portanto, de acesso universal ao direito enquanto subsistema social” (2009, p. 252-3). A pessoa, como ser humano, somente o é, dada a sua condição de possibilidade de ser relacional, de ser com os outros.

O individualismo esquece que cada pessoa é um mundo e que vem a existir em comum com outras pessoas. O ser em comum é uma parte integrante do eu, porque ele está exposto ao outro, sendo este parte da intimidade do próprio eu. Logo, o sujeito jurídico, possui direitos é claro, mas, igualmente, porta deveres e responsabilidades. Os Direitos Humanos representam a liberdade, não apenas como vontade de escolha, mas como a capacidade de se desprender das determinações legais e históricas e de abrir para o desconhecido, de se abrir para o ser. Neste contexto, o homem se desenvolve como sujeito jurídico, constituído de relações jurídicas, sem o qual os direitos não podem existir. Reconhece-se um desejo que nunca chega ao fim. (DOUZINAS, 2009, p. 268). A alternativa consiste na renúncia do eu para si mesmo, para o seu egoísmo, em prol do outro homem, ou seja, a responsabilidade ética do homem em relação ao outro. Este é um dos principais desafios para a efetiva inserção dos Direitos Humanos no contexto do Estado Democrático de Direito. Referir a questão do reconhecer o outro, da *alteridade*, é, indubitavelmente, valer-se de Lévinas (2004, p. 27) para quem compreender uma pessoa já é falar-lhe. Por a existência de outrem, deixando-a ser é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração. O ter aceito delinea uma relação original, ou seja, trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à consciência, mas como condição da tomada de consciência.

Diz-se que a relação com outrem, que o vínculo com outrem, não se reduz à representação de outrem, mas à sua invocação, denominada por Lévinas (2004, p. 29) de religião, já que não precedida de compreensão. Logo, o que distingue o pensamento que visa a um objeto de um vínculo com uma pessoa é que neste se articula um vocativo: o que é nomeado é, ao mesmo tempo, aquele que é chamado. Ao se reconhecer o outro, crê-se nele, e não de uma forma submissa, porque isso aniquila a dignidade do ser. O reconhecimento é face-a-face, é o rosto do outro, que agora impede de ser negado. Tratam-se das relações entre as liberdades, que se afirmam de forma recíproca, transcendem uma em relação à outra, tendo-se o respeito como uma condição ética e não apenas como uma relação de indiferença ou contemplativa.

Portanto, o reconhecimento da alteridade do outro significa saber como o eu se insere em uma fração do todo, que comanda a solidariedade humana. Lévinas (2004, p. 263) afirma que a descoberta dos direitos que, sob o título de direitos do homem, se relacionam à própria condição de ser homem, independentemente de qualidades como nível social, força física, intelectual e moral, pelos quais os homens diferem entre si, e a elevação destes direitos ao nível de princípios fundamentais pela legislação

e ordem social, certamente marcam um momento especial da consciência ocidental, eis que o homem, enquanto homem, teria direito a um lugar excepcional no ser, e, por isso mesmo, exterior ao determinismo dos fenômenos. É o direito à independência ou à liberdade de cada um, reconhecida por cada um. Infere-se, portanto, que o reconhecimento da alteridade do outro é entender que o único é o outro de modo eminente: ele não pertence a um gênero ou não permanece em seu gênero.

Assim sendo, pensar a compreensão do outro é entendê-lo como um conjunto de pautas, regras e modos de articulação de ações humanas cujos limites e fronteiras são difíceis de determinar de um modo completo e definitivo. (FLORES, 2009, p. 14). Essa dificuldade reside justamente no fato de que ainda não se pensa em Direitos Humanos como corolários de direitos para o homem, mantendo-se um senso comum de que servem para determinados segmentos sociais, geralmente vulneráveis. Claro que também se destinam a tal desiderato, mas significam muito mais do que isso. Humano não é apenas o alheio, o diferente, mas a potencialização da capacidade humana de criar o que é valioso e o que não é, de fazer e desfazer o mundo em que se vive. Trata-se da exigência da construção de lugares de encontro em que todas e todos possam fazer valer suas propostas e diferenças. Como diz Dussel (1993, p. 24), não é negar a razão, mas a irracionalidade moderna. É afirmar a razão do outro, rumo a uma “mundialidade transmoderna”.

Não é possível falar em educação, em alteridade e buscar uma relação com os postulados da teoria de Maturana sem mencionar Paulo Freire, que trabalha com a concepção de que o homem não se liberta sozinho, pois é um ser em comunhão. E essa ideia é assaz importante porque quando se está a pensar o sentido de uma educação em Direitos Humanos que conduza ações de alteridade se está descobrindo a libertação, a convivência, a própria ação, a partir de um diálogo crítico e reflexivo e não meramente um ativismo sem aplicação na práxis. Por essa razão, Freire (2005, p. 60) conduz seu pensamento a partir da noção de uma ação libertadora dos oprimidos, afirmando que os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A dependência emocional dos oprimidos, fruto da situação concreta da dominação em que se encontram é que gera uma visão inautêntica do mundo. De certo modo, ao se oprimir alguém – um estudante, por exemplo – se retira dele a possibilidade de aprender. Nesse sentido, uma sentença esclarecedora de Heidegger (2002): “ensinar é deixar aprender”. Aqui se tem a amálgama do significado de “educação”, especialmente na vertente biologizante de Maturana e Varela: ela deverá se operar no coletivo, de alguém para alguém, na alteridade. Por isso, que o conhecimento e a educação estão encontrando dificuldades neste século XXI, dada o império ainda muito presente e resistente do individualismo. Esse o grande desafio da “educação” focada efetivamente no “conhecimento” e não meramente no armazenamento de “informações”.

Nesse contexto, busca-se reconhecer o significado da alteridade na educação, uma vez que, hodiernamente, a capacidade de se compreender a atualidade se mostra cada vez mais prejudicada quando se pensa em uma educação voltada para a ética. Essa constatação se deve ao fato de que se vive em uma sociedade que se está em crise, uma crise ética, uma crise humana. Karen Franklin (2010, p. 49) afirma que, nessa crise, o ser humano está em evidência e a própria conceituação dele poderia dar

margem a infinitas discussões.³ Em função dessa dificuldade é que se deve estabelecer uma noção de alteridade a partir de argumentos que defendam uma efetiva educação ética e humana capaz de salvaguardar as diferenças sem exclusão. Defende-se, portanto, que não é apenas a proteção do mero outro, mas sim das relações possíveis com o outro, a qualidade do que é outro. O ser humano cresce em humanidade a partir do momento em que ele se faz outro, na medida em que ele se transforma para dar conta da alteridade. Ele faz a si mesmo fazendo-se outro. (BECKER, 2010, p. 115). Ele se transforma em razão do outro para poder assimilá-lo. Quanto mais o homem se transforma, mais outros homens ele descobre.

A abordagem do tema, invariavelmente, conduz a uma relação não apenas entre educação e a teoria do Direito, mas que forma um tripé: educação, teoria do Direito e Direitos Humanos, no momento em que se consegue entender a educação, ou melhor, o processo educacional, como algo muito mais amplo que a aceção formal dos bancos escolares. Educar é um ato de formação de consciência. Por isso, os Direitos Humanos constituem uma expressão moderna, mas, convém ressaltar, sua cultura encontra raízes distantes, para além da modernidade. É preciso sempre lembrar que os Direitos Humanos constituem uma conquista da civilização. Tal memória indica que o sentido destes direitos requer a compreensão ampla do social-histórico em que se insere a tradição do pensamento humano. Assim, para estes autores, a liberdade que se amplia nas formas democráticas, longe de conferir certeza aos Direitos Humanos, evidencia a amplitude e complexidade de suas formas. (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 103). A luta pelos direitos – que aqui significam a busca por uma educação que efetivamente dê condições para que o sujeito se liberte e tenha condições de desenvolver o conhecimento de modo autônomo – constitui a prática do sentido de uma sociedade mais racional quanto possível, capaz de criar as condições de elevação do homem e de aproveitá-las nesse benefício. Marcelo Neves contribui, dizendo: “[...], cabe delimitar o conceito de direitos humanos, para defini-lo como expectativas normativas de inclusão jurídica generalizada nas condições de dissenso estrutural da sociedade mundial. Assim compreendidos, os direitos humanos estão localizados na fronteira do sistema jurídico, vinculando-o a uma moral da inclusão e do dissenso, que circula com relevância no âmbito da sociedade mundial do presente, em concorrência com outros modelos morais.” (2009, p. 255).

A partir dos fundamentos apresentados, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos, adquirindo, nesse cenário, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Assim, a educação é um elemento de importância para a construção de sujeitos que compreendam e internalizem essa cultura, a partir de comportamentos e ações cotidianas. Eis, portanto, que a alteridade significa o reconhecimento da qualidade do outro; logo, o momento presente instiga a articulação entre os direitos de igualdade e diferença.

³ Na perspectiva de Franklin (2010, p. 49), o conceito de ser humano pode ser centralizado em dois sentidos específicos: o primeiro, na consideração de ser humano ligado à especificação de sua espécie, assegurando que um ser dotado de características humanóides deve, exclusivamente, por esse motivo, ser considerado humano; segundo, no sentido de constituir-se humano, possibilitando seu vir-a-ser por processos capazes de lhe dar condições para exercer sua humanidade.

Deve-se permitir a criação de condições para evitar que os sujeitos estejam presos em evidências que os impedem de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita, entre outros, a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, ou, no todo, a dignidade humana (MALUSCHKE, 2007). A educação precisa ser capaz de produzir um espaço em que os sujeitos não sejam uma mera repetição, mas sim, a transformação e a ruptura.

Afirma Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 307) que não é por acaso, desvio, ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso, a educação tem um lugar privilegiado e também por isso há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, para lidar com essa ambiguidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam a liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar as condições para que se possam irromper outras discursividades, que atravessem a produção existente de sentidos evidentes, atingindo e rompendo com a interpretação da *ideologia já-lá*. Requer-se uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana. Em outras palavras, é uma contínua busca da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, igualdade, solidariedade e tantos outros, que permitam criar, influenciar e compartilhar comportamentos que decorram desses valores essenciais arrolados, os quais devem se transformar em práticas. Tal mudança se dá através de um processo educativo. O aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade de direitos e da dignidade para todos, propiciando o desenvolvimento de sentimentos e atitudes solidárias, bem como da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha do indivíduo, ou seja, o seu senso de responsabilidade.

Alerta Maria Victoria Benevides (2007, p. 347), ainda, que o processo educativo deve visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os Direitos Humanos. Deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Marcelo Andrade (2008, p. 55), partindo da teoria de Maturana, mormente revelada em *A árvore do conhecimento*, sublinha a importância de compreender que os seres humanos não possuem tão somente uma programação biológica que os orientem na sua maneira de comer ou vestir, por exemplo. Mais do que isso, são seres essencialmente sociais, dependentes do mundo sociocultural que os envolve. Dentro dessa perspectiva, é impossível escapar da educação. Tampouco ela pode nos escapar, pois se isso se passa o mais provável é que não nos tornemos humanos e que reflexivamente não a humanizemos cada vez mais. Para Maturana (2009, p. 29), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

O educar ocorre em todo tempo e de maneira recíproca, de modo que ocasiona uma transformação estrutural contingente e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Um posicionamento como este referido apenas ratifica a força imperiosa da educação no processo de humanização. Mais do que isso, é um imperativo da vida humana, uma realidade que se impõe quando se deseja realmente uma vida verdadeiramente humana. O homem só será humano quando passar por um processo educativo. Como afirma Andrade (2008, p. 56) ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, torna-se humano por um processo chamado de educação e ao qual se tem o direito humano básico de vivenciá-lo. Em tal concepção, a educação é sinônimo específico de socialização que é, na verdade, um processo de humanização, uma resposta à consciência de ser o homem um se inacabado. Por essa razão, sem a educação não se poderia reflexivamente tornar-se ser humano, tampouco ter a consciência de que, sendo humano, é merecedor de toda a dignidade. Logo, a educação tem uma tendência global de produzir verdadeiros cidadãos do mundo, imbuídos das virtudes cívicas de respeito ao pluralismo, à paz, à dignidade e aos direitos. (BAI, 2007, p. 230). A educação e o Direito, como agentes que ressignificam o indivíduo, buscam reforçar o processo de fortalecimento de cada ser humano na vida cotidiana, para que experimente a liberdade e a solidariedade sem as limitações do poder e da dominação pela sociedade e Estado. Dito de outro modo: se trata, antes do mais, de conhecer o outro, o sujeito vítima, ou seja, aquele que, em contexto jurídico, é legalmente titular de direitos humanos fundamentais (pessoa), mas carece dos meios básicos para ver-se, sentir-se, reconhecido e respeitado como tal, aí já em contexto não somente jurídico, mas também ético, se é que tais contextos, particularmente quando em causa tais direitos, podem ser separados. (ALFONSIN, 2002, p. 31).

A fragilidade de uma teoria democrática que não esteja fundamentada na alteridade pode explicar a dissociação entre o papel da democracia e de seus valores baseados nos Direitos Humanos e a falta de efetividade na constituição de uma sociedade formada por homens livres e iguais. Com o advento da Constituição de 1988, a dignidade humana passou a fazer parte da cultura jurídica brasileira como referência obrigatória, sendo que ela designa não apenas o indivíduo, mas a humanidade, que se encontra em todos os seres humanos. Em outras palavras, a justificação para ações de alteridade se encontram no princípio da dignidade humana, cuja apreensão deve se dar não apenas em termos da dogmática jurídica, porquanto o seu efetivo respeito dependa do desenvolvimento de uma concreta educação em Direitos Humanos, que é o próprio foco aqui abordado. Destarte, a concepção de igualdade que se busca refletir é aquela apresentada por Celso Lafer (2009, p. 150), quando propõe que ela não é um dado, mas sim um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política. Daí a indissolubilidade da relação entre o direito individual do cidadão e o direito da comunidade de autodefinir-se, construindo convencionalmente a igualdade.

No mundo que se compartilha com o outro deve prevalecer o princípio da igualdade para que se alcance a democracia, posto que a igualdade resulta da própria organização humana, é um meio de se igualizar as diferenças através das instituições,

até porque as pessoas não nascem iguais e não são iguais em suas vidas. Como propõem Maturana e Varela (2003, p. 164), nossos atos, sem exceção, contribuem para formar o mundo em que existimos. O que se percebe, destarte, é que a relação entre indivíduo e sociedade não está paralisada. Ela pode ter se modificado e estar se modificando, mas não cessou. Somente por conviverem com outras pessoas é que os indivíduos conseguem se perceber como diferentes dos demais, mas sempre com a necessidade de convivência com o outro, uma das condições fundamentais da existência humana, equilibrando-se a balança do *nós-eu*, afirmando-se a ascensão da humanidade e fazendo crescer a “árvore do conhecimento”.

4. CONCLUSÃO

A visão de Humberto Maturana se consubstancia em uma análise biologizada do fenômeno do conhecer, levando-se em conta a visão autopoietica do ser humano. Assim, observa que as pessoas possuem uma tendência de viver em um mundo de certezas, em que as convicções provam que as coisas apenas são da maneira como se vê e o que parece certo não pode ter outra alternativa. Neste contexto, toda a experiência cognitiva rotula o que se conhece de maneira pessoal enraizada em sua estrutura biológica, de onde toda experiência de certeza é um fenômeno individual ao ato cognitivo do outro. Isso significa compreender que a estrutura determinada da biologia humana, a partir da perspectiva autopoietica, não reduz a autonomia do sujeito. O determinismo biológico da teoria autopoietica não é um determinismo absoluto e reducionista, mas um determinismo que não descarta uma dinâmica inegavelmente indeterminada e imprevisível na qual estão sujeitos todos os sistemas vivos.

Trata-se de entender o processo de vida como um processo de interação, em que interagir é conhecer, e, por consequência, viver é conhecer. Nisto consiste uma análise que considera a vida, e toda a complexa rede que a envolve, como a linguagem, a razão e a emoção, enquanto objetos de estudo da epistemologia, a partir da experiência do homem na linguagem e, por conseguinte, nas relações humanas. Portanto, o reconhecimento da alteridade do outro significa saber como o eu se insere em uma fração do todo, que comanda a solidariedade humana. Em outras palavras, consolida-se a descoberta dos direitos que, sob o título de direitos do homem, se relacionam à própria condição de ser homem, independentemente de qualidades como nível social, força física, intelectual e moral, pelos quais os homens diferem entre si, e a elevação destes direitos ao nível de princípios fundamentais pela legislação e ordem social.

Assim sendo, pensar a compreensão do outro é entendê-lo como um conjunto de pautas, regras e modos de articulação de ações humanas cujos limites e fronteiras são difíceis de determinar de um modo completo e definitivo. Pensar, portanto, a relação entre a perspectiva autopoietica da educação e a teoria do direito é compreender, a partir da teoria de Maturana, a interação entre os sujeitos. Os processos educativos se dão na relação, na presença de alteridades distintas que se abrem para a construção pessoal de uns e de outros, ou seja, daqueles envolvidos no processo. A educação e o Direito abrem-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação, sendo muito mais do que uma carta de intenções, pois significa o compromisso ético,

social e político capaz de se produzir em práticas transformadoras que se consolidem tanto institucionalmente quanto na convivência. Na esteira do que foi problematizado, infere-se que o sujeito é uma construção relacional, uma intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença, tendo na diferença e na pluralidade o seu conteúdo e forma. A relação entre os sujeitos tem a diferença como sua marca constitutiva, que se traduz em pluralidade, e formata o ser sujeito. O sujeito que se fala não é somente o sujeito do Direito, porque os sujeitos e os direitos são mais amplos do que o Direito, exigindo o refazer crítico do próprio Direito. Tais aspectos apontam para a confirmação da hipótese lançada na Introdução e sinalizam movimentos que deverão ser implementados num contexto social de educação e conhecimento que pretendem preparar o ser humano numa temporalidade de futuro, de continuidade. Em uma palavra: de emancipação.

Por conta do cenário assim delineado, pensar a relação entre a perspectiva autopoietica da Educação e a Teoria do Direito é compreender, a partir da teoria de Maturana, a interação entre os sujeitos. Os processos educativos se dão na relação, na presença de alteridades distintas que se abrem para a construção pessoal de uns e de outros, ou seja, daqueles envolvidos no processo. A educação e o Direito abrem-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação, sendo muito mais do que uma carta de intenções, pois significa o compromisso ético, social e político capaz de se produzir em práticas transformadoras que se consolidem tanto institucionalmente quanto na convivência. A educação não promoverá sozinha todas as transformações, mas enquanto não se entendê-la dessa forma não se compreenderá o seu sentido, e, portanto, não se desenvolverão ações para o reconhecimento da alteridade, que sejam corolárias da relação interdisciplinar entre Educação e Direito.

REFERÊNCIAS

- ALFONSIN, Jacques Távora. **Desafios à construção de uma ética da práxis solidária, num contexto de direitos humanos fundamentais.** In: Revista Estudos Jurídicos. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. v. 35. n. 95. 2002.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana. (orgs.) **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas.** Rio de Janeiro: DP et Alli editora, 2008.
- BAI, Upendra. Educação em direitos humanos: promessa do terceiro milênio? In: ANDEOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Piere. (orgs.) **Educação em direitos humanos para o século XXI.** Tradução: Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUSP, 2007.
- BECKER, Fernando. Alteridade e construção do sujeito. In: GUÉRIOS, Ettiène. STOLTZ, Tania (orgs.). **Educação e alteridade.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy Silveira. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- CLAM, Jean. A autopoiese no direito. Tradução: Caroline Graeff. Revisão: Germano Schwartz. In: ROCHA, Leonel Severo. SCHWARTZ, Germano. CLAM, Jean. **Introdução à teoria do sistema autopoietico do direito.** Porto Alegre: Livraria do advogado, 2005.

- COLET GIMENEZ, Charlise Paula; DEL'OLMO, Florisbal de Souza; ANGELIN, Rosângela. Dos direitos humanos e dos conflitos na sociedade líquida pós-moderna. In: **NOMOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, v. 37.2, jul./dez. 2017, p. 259-279.
- DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução: Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro; Zahar, 1994.
- FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos multiculturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- FRANKLIN, KAREN. **Educação e ética: o reconhecimento da alteridade na educação**. In: GUÉRIOS, Ettiène. STOLTZ, Tania (orgs.). **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. v. II.
- HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?** Tradução de carlos morujão. Lisboa: edições 70, 2002.
- LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 7. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução: Pergentino Stefano Pivatto. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles A era do após-dever. In: PRIGOGINE, Ilya. MORIN, Edgar. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____. **A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Tradução da última edição francesa, com posfácio do autor, por Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MALUSCHKE, Günther. **A dignidade humana como princípio ético-jurídico**. In: Revista do Curso de Mestrado em Direito da UFC, 2007/2, p. 95-117.
- MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- _____. VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano**. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- MAUÉS, Antônio. WEYL, Paulo. **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos**. In: SILVEIRA, Maria Godoy Silveira. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Educação em direitos humanos: um discurso**. In: SILVEIRA, Maria Godoy Silveira. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ROCHA, Leonel Severo. **Da epistemologia jurídica normativista ao construtivismo sistêmico**. In: ROCHA, Leonel Severo. SCHWARTZ, Germano. CLAM, Jean. Introdução à teoria do sistema autopoietico do direito. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2005.

ROMAN, Joël. Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno. In: PRIGOGINE, Ilya. MORIN, Edgar. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VENTURA, Deisy. Do direito ao método e do método ao direito. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. FILHO, Roberto Fragale (org.). **O ensino jurídico em debate**. Campinas: Millenium, 2007.

VENTURA, Deisy. Monografia jurídica: uma visão prática. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

YÁÑEZ, Ximena Dávila. MATURANA, Humberto R. Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural. Tradução: Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

Submetido em: 30 maio. 2018. Aceito em: 17 jul. 2018.

