

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADECIR POZZER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES *EM E PARA* DIREITOS
HUMANOS NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EMMANUEL
LEVINAS**

**Florianópolis
2013**

ADECIR POZZER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES *EM E PARA* DIREITOS
HUMANOS NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EMMANUEL
LEVINAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Filosofia da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: **Prof.^a Dra. Lúcia Schneider
Hardt**

**Florianópolis
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pozzer, Adecir

A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas / Adecir Pozzer ; orientador, Lúcia Schneider Hardt - Florianópolis, SC, 2013.

150 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Direitos humanos. 4. Emmanuel Levinas. I. Hardt, Lúcia Schneider . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA
PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EMMANUEL LEVINAS"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 16/09/2013

Dra. Lúcia Schneider Hardt (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Antônio Sidékum (FURB/SC-Examinador)

Dra. Rosana Silva de Moura (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Lillian Blanck de Oliveira (FURB/SC-Examinadora)

Dra. Heloiza Helena de Jesus Barbosa (CED/UFSC-Suplente)

ADECIR POZZER
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2013

Dr.ª Lúcia Maria Schlindwein
subcoordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1318/GR/2012

AGRADECIMENTOS

Diante da possibilidade de desenvolver este trabalho, agradeço ao mundo pelo acolhimento primeiro por intermédio dos meus pais. Da mesma forma, sou eternamente grato à companheira Suzan, pelo apoio e amor incondicional, e à Maitê, que no decorrer desse trabalho, tem nascido e trazido alegria, renovação, responsabilidade diante da potência e, ao mesmo tempo, fragilidade da vida.

Expresso também minha gratidão à orientadora e professora Lúcia Schneider Hardt que, com sabedoria, generosidade, simplicidade e confiança, tem possibilitado e apoiado esse trabalho, primando pela autonomia e responsabilidade nos estudos e na produção. Também aos professores Antônio Sidekum e Rosana Silva de Moura que, na qualificação e em outras oportunidades, contribuíram com sugestões e reflexões em torno da temática aqui tratada e do filósofo escolhido para fundamentar o trabalho, bem como a professora Lílian Blanck de Oliveira que, desde a graduação na FURB, tem sido generosa e inspiradora companheira de caminhada em vista de uma formação humana diferenciada, juntamente à Lúcia, à Rosana e ao Antônio na banca.

Meus agradecimentos, ainda, ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) do Estado de Santa Catarina pela concessão de bolsa para a pesquisa e desenvolvimento desse trabalho acadêmico.

Por fim, sou grato à parceria e à amizade de tantos outros colegas de estudo e de trabalho, em especial, aos professores Élcio Cecchetti, Simone Riske Koch, Tarcísio Alfonso Wickert que, em meio a tantas atribuições, têm colaborado significativamente para repensar a formação e a educação em uma perspectiva emancipadora, libertadora e intercultural, em defesa dos direitos humanos.

“A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza de meus poderes, mas meu poder de poder. [...] Isto que quer dizer concretamente: o rosto me fala e por aí me convida a uma relação sem medida comum com um poder que se exerce, seja ele gozo ou conhecimento.”
(LEVINAS, 1980, p. 172)

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta refletir a formação de professores *em e para* direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas que propõe a ética como filosofia primeira, uma vez que a concebe como resposta à interpelação do Outro. Ela seria um caminho para resistir à ontologização e, conseqüentemente, à totalização. A ética levinasiana origina-se no reconhecimento da alteridade do Outro, sendo o *rostro* a manifestação da singularidade de cada pessoa, motivo pelo qual todo ser humano é possuidor de dignidade, um dos fundamentos dos direitos humanos. A relação ética Eu-Outro, bem como com *terceiros* (estrangeiro) é assimétrica, pois desestabiliza e exige dos sujeitos dialogantes abertura, acolhimento e responsabilidade, emergindo daí a necessidade de pensar a política na perspectiva da outridade. Portanto, uma proposta formativa pensada e articulada a partir do reconhecimento da alteridade faz irromper o inesperado, o imprevisível da vida que viria questionar concepções e práticas formativas que subordinam e colonizam o Outro, reduzindo-o ao Mesmo. Nesse sentido, ainda que se reconheça a complexidade quanto à fundamentação filosófica dos direitos humanos, é intransferível a responsabilidade de pensar a formação de professores em uma perspectiva de uma pedagogia da alteridade, justificando-se assim, a relevância da abordagem a qual nos propomos. Por isso, uma formação *em e para* direitos humanos na perspectiva filosófica de Levinas tem de ter seu fundamento na interpelação ética do Outro, cujos encaminhamentos metodológicos se constituem em respostas aos seus apelos. Essa formação não possui encerramento em uma cerimônia de colação de grau, pois se caracteriza como inacabamento, incompletude e constante abertura à novidade que se manifesta no *rostro* do Outro, exigindo outros tempos, espaços e metodologias para processos formativos emancipadores. Esse trabalho é de cunho qualitativo e está organizado em cinco momentos: no primeiro, apresentamos o contexto e a introdução à temática da formação e dos direitos humanos; no segundo momento, tratamos da complexidade que entorna o conceito de direitos humanos; no terceiro, abordamos o pensamento levinasiano, especialmente as categorias alteridade, responsabilidade e interpelação ética; no quarto momento, refletimos os desafios e possibilidades de pensar a formação de professores na perspectiva da ética e pedagogia da alteridade e; finalizamos com algumas considerações, permanecendo aberturas possibilidades para futuras pesquisas, estudos e reflexões.

Palavras-chave: Formação de Professores; Direitos Humanos; Emmanuel Levinas.

ABSTRACT

This present work aims to reflect the teachers education in and for human rights in the philosophical perspective of Emmanuel Levinas. This author proposes ethics as first philosophy, once conceives it as a response to the interpellation of the Other. It would be a way to resist to the ontologization and hence aggregation. Levinasian ethics originates in the recognition of the otherness of the Other, being the face, the manifestation of the uniqueness of each person, which is because every human being is possessed of dignity, one of the foundations of human rights. The ethical relation me - Other, and with third parties (foreign) is asymmetric because destabilizes and requires from the subjects dialoguers openness, acceptance and responsibility, emerging hence the need for a policy thinking from the perspective of otherness. Therefore, a training proposal conceived and articulated from the recognition of otherness does erupt the unexpected, the unpredictable of life and it would come to question concepts and training practices that subordinate and colonize the Other, reducing him to the Same. In this sense, although it recognizes the complexity as the philosophical foundation of human rights, is non-transferable responsibility of thinking about teacher education in a perspective of alterity pedagogy, thus justifying the relevance of the approach which we propose. Therefore, training in and for human rights in Levinas philosophical perspective, must have its foundation in ethical interpellation of the Other, whose curricular and methodological referrals constitute responses to their requests. This training does not have closure in a graduation ceremony, because it characterizes itself as unfinished, incompleteness and constant opening to novelty manifested on the face of the Other, requiring other times, spaces, curricula and methodology for emancipatory educational processes. This work is a qualitative one and it is organized into five parts: the first presents the context and introduction to the theme of education and human rights, in the second moment, we deal with the complexity that spills the concept of human rights, on the third, approach the Levinasian thought, especially the categories otherness, responsibility and ethical interpellation, in the fourth part, we reflect on the challenges and possibilities of thinking about teacher education from the ethics perspective and otherness pedagogy and finalizing with some considerations that we have perceived as necessary, recognizing several openings for future research possibilities studies and reflections.

Keywords: Teachers Education; Human Rights; Emmanuel Levinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 DIREITOS HUMANOS: DA COMPLEXIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA A POSSIBILIDADES FORMATIVAS	37
1.1 BREVE HISTÓRICO DO DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS.....	37
1.2 COMPLEXIDADE EM FUNDAMENTAR FILOSOFICAMENTE OS DIREITOS HUMANOS.....	41
1.3 DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	47
1.4 UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL	54
1.5 DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA DIGNIDADE HUMANA	61
2 PROPOSTA FILOSÓFICA DE EMMANUEL LÉVINAS	67
2.1 A ÉTICA COMO FILOSOFIA PRIMEIRA	71
2.1.1 O terceiro e a dimensão política na relação ética.....	80
2.2 ALTERIDADE, INTERPELAÇÃO ÉTICA E RESPONSABILIDADE	86
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA LEVINASIANA	103
3.1 DA PEDAGOGIA DO <i>MESMO</i> À PEDAGOGIA DA ALTERIDADE: UMA PERSPECTIVA DE DIREITOS HUMANOS.....	104
3.1.1 Currículo e a formação de Professores em Direitos Humanos ..	116
3.2 É POSSÍVEL “FORMAR” O OUTRO SEM REDUZÍ-LO AO MESMO?.....	119
3.3 PROFESSORES: SUJEITOS E/OU INTÉRPRETES DE DIREITOS HUMANOS?	127
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

Após alguns anos dedicados à formação para a vida religiosa, vinculada a uma proposta do campo educacional, identificamos certas incompatibilidades entre o processo individual e institucional, sendo necessário repensar os rumos, reescolher, a fim de perceber outros sentidos, ampliar os horizontes e ver a vida para além das fronteiras de um teocentrismo, heranças familiares que influenciaram no ingresso em uma instituição religiosa.

Nessa, realizamos experiências de formação humana e espiritual que, após um distanciamento, permite-nos avaliar com maior clareza as estratégias utilizadas no desenvolvimento de um modelo de formação fundamentada na obediência e pouco na autonomia e emancipação. A partir de nossa experiência, entendemos que há supervalorização de certas dimensões do humano em detrimento de outras, quando se propõe um modo de pensar, agir e crer, mesmo que no discurso oficial se prega a liberdade de escolha.

Ao conceber a crença religiosa como algo exclusivamente pessoal, mesmo que haja influência coletiva, causava-nos estranheza e desconforto interferir na liberdade de outros escolherem determinada crença religiosa, bem como não ter nenhuma. Curiosamente, esse descompasso vivido internamente levou-nos ao distanciamento da instituição a fim de buscar alternativas para melhor compreender esse contexto ao qual estávamos cercados. Esse processo ocorreu justamente ao realizar uma graduação voltada às questões da diversidade cultural religiosa, a licenciatura em Ensino Religioso, embasada na área das Ciências da Religião e da Educação. A perspectiva ali abordada tem seu fundamento na cultura e não da Teologia.

Consideramos crucial destacar as concepções de ser humano, cultura, formação, educação, escola e ensino religioso presentes nesse período formativo. O estranhamento frente às diferentes cosmovisões culturais exigiu uma releitura de pré-conceitos assimilados desde a infância, gerando um processo de busca de outros referenciais, humanistas e educacionais.

É importante ressaltar que não se trata de desconsiderar ou desmerecer o antes vivido e experimentado, mas consideramos que tudo o que antecedeu tem sua contribuição, pois possibilitou chegar até aqui e contribuirá na continuidade do pensar o que há de vir.

Nos últimos anos, temos nos ocupado de modo particular com questões relacionadas à diversidade cultural religiosa, participando de movimentos que visam refletir processos de discriminação, preconceitos e não reconhecimento¹ das diferenças² culturais e religiosas. A partir desse envolvimento, começamos a perceber a proximidade com o tema dos direitos humanos, especialmente a sua relação com a educação.

Nesse processo ao qual estamos envolvidos, verificamos que a própria religião tem contribuído com a produção da barbárie³, quando negou ao Outro⁴ o direito a diferença. Podemos citar o caso das Cruzadas na Idade Média; da perseguição aos judeus na II Guerra Mundial; dos conflitos no Oriente Médio entre cristãos, judeus e

¹ Existem diferentes compreensões acerca do conceito reconhecimento. Fraser (2007) trata o reconhecimento não como uma questão ética, mas de justiça. Para esta autora, o reconhecimento que possibilita a libertação de injustiças é o reconhecimento cultural, que se opõe ao político-econômico, cuja centralidade está na redistribuição. Reconhecimento, portanto, é estar em condição de parceiro de forma integral para interagir socialmente. Mais fundamentos podem ser encontrados na tese do Prof. Tarcísio Alfonso Wickert sobre “Reconhecimento e Alteridade como pressuposto da Identidade em Hegel: uma análise Ética e Política”, UFSC, 2013.

² Para compreender a expressão diferença, utilizaremos a contextualização realizada por Schöpke do conceito em Deleuze, citada por Marinho em sua tese: *A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil*. “Para Deleuze, o mundo moderno nasce da falência da representação. É um mundo onde as identidades não passam de simulação no ‘jogo’ mais profundo da diferença e da repetição. Este é, para Deleuze, o mundo dos simulacros, das distribuições nômades, o mundo das diferenças. Porém, a despeito disso, não existia ainda no ‘céu filosófico’ um conceito autêntico de *diferença* ou, mais especificamente, não havia sido ainda criado um conceito que desse conta da *diferença em si mesma*. A razão disso é que sempre se confundiu a criação de um conceito de *diferença* com a inscrição da *diferença* no conceito em geral. Dessa maneira, a diferença – já mediatizada – era sempre associada à negação e à contradição (que representam, para Deleuze, as formas menores e mais baixas da diferença). Era preciso inventar um conceito que libertasse a diferença das regras limitadoras da representação. E, libertá-la da representação é libertá-la de sua subordinação à ‘identidade’, ao ‘mesmo’ e à ‘semelhança’. É dar a ela ‘voz’ própria, ou seja, é assegurar à *diferença* uma ontologia sempre negada por uma imagem de pensamento ortodoxa. Dissemos ‘ontologia’, porque a *diferença pura* é a própria expressão do ‘ser’.” (SCHÖPKE *apud*. MARINHO, 2012, p. 210)

³ A Barbárie, de acordo com Adorno (1995, p. 164-165), está relacionada à *falência da cultura*, quando se permite a violência e se permanece indiferente frente a ela, sem vergonha. A maior barbárie é a divisão do próprio homem, entre o trabalho físico e intelectual.

⁴ Para Levinas, o “Outro” existe independentemente da intencionalidade do “eu”. É totalmente diferente do “eu”. Totalmente livre diante do “eu”. “O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo imperialismo do mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o mesmo, porque nesse caso, o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.” (LEVINAS, 1980, p. 26)

muçulmanos que persistem há décadas; da imposição do Cristianismo aos povos indígenas e aos escravos africanos desde a colonização do Brasil, presente atualmente de outras formas; como os casos de intolerância religiosa, gerando inclusive violências físicas e morais que, de uma forma ou de outra, adentram os contextos escolares/acadêmicos, caracterizando uma forma de barbárie⁵ na atualidade.

A escola, espaço em que atuamos há uma década, tem sido um dos lugares e por vezes, instrumento de reprodução de indiferenças, invisibilidades, colonialismos do Outro⁶ em sua alteridade, mas também tem demonstrado ser um lugar de superação das questões relacionadas às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, de aprendizagem e outras mais, quando tratadas de forma pedagógica, fundamentadas em conhecimentos científico-culturais, como instrumentos de libertação, e não de opressão e homogeneização.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

Entendemos a escola como um dos espaços privilegiados de formação e promoção de direitos humanos. Um dos espaços, por que não pode ser o único e, não é, especialmente num tempo em que o acesso às informações extrapola o controle, mas que requer capacidade de discernimento frente a tudo que é apresentado de forma atrativa e

⁵ Em relação à barbárie, Adorno assim descreve seu entendimento: “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 1995, p. 155).

⁶ O termo “Outro”, quando se referir à Filosofia Levinasiana, doravante sempre aparecerá com a letra inicial em maiúsculo. A mesma forma será utilizada para se referir ao “Mesmo” ou “Eu”.

acabado, não causando mais espanto, expectativa.

A escola, por meio de conhecimentos escolares produzidos pelas culturas, acaba contribuindo, ou deveria contribuir com a descontextualização e recontextualização⁷ de outras formas de conceber a vida, o mundo, o Outro. Porém, o que gostaríamos de chamar a atenção é quanto à dificuldade que a escola tem em lidar com a pluralidade e as diferenças. O perigo reside na simples reprodução padronizante de formas de ser, pensar e agir, não possibilitando a contextualização para a devida significação para um processo formativo, que implica considerar as perspectivas éticas, morais, estéticas e cognitivas. Parece ser mais cômodo o padronizante que a descontextualização e recontextualização, pois o diferente pode gerar conflito, insegurança, perdas. É exigência, novidade, formação.

Nesse processo, talvez, a escola devesse entender e atentar mais à perspectiva do trágico apresentado por Nietzsche, sendo que o mesmo é parte da vida, negá-lo ou refutá-lo é não trazê-lo à roda para, com outras perspectivas, pensar a formação a partir das diferenças, da alteridade, do Outro.

Mas, em que medida os professores podem influenciar neste processo formativo frente à pluralidade e às diferenças, reconhecendo e respeitando o direito do Outro ser diferente em sua alteridade? Ao levantarmos essa questão, identificamos outra problemática contundente, a saber: Como os professores tratarão dessas questões se na sua formação, especificamente acadêmica, essa perspectiva é pouco considerada em relação a eles próprios, enquanto “Eus” relacionando-se com Outros, diferentes, únicos?

É referente à segunda questão que nosso trabalho será desenvolvido, acrescido de outras questões e reflexões que visam focar a perspectiva dos direitos humanos, enquanto discurso e prática que considera e reconhece o Outro na sua alteridade, independente de diferenças físicas, culturais, étnicas, religiosas, econômicas, políticas, de gênero ou outras.

Acreditamos que a formação de professores pode e deve desenvolver um processo pelo qual passamos, em que a descontextualização possibilitou uma recontextualização significativa de

⁷ O processo de *descontextualização* e *recontextualização* propõe superar perspectivas que trataram ou tratam os conhecimentos escolares “prontos” e “acabados”, não passíveis de críticas e discussões. Possibilita o contato com a complexidade que reveste os processos de elaboração e organização dos conhecimentos de modo a relacionar com a vida e o contexto atual em que se vive. (TERIGI, 1999)

saberes, crenças e formas de conceber o mundo, a vida, o Outro e a própria ideia de formação.

Isso não quer significar acabamento, plenitude de um processo, forma final, pois, precisa se dar na continuidade, na precariedade e na vontade de criar outros espaços e perspectivas de formação de que necessitam superar a lógica que trata a todos como iguais, exigindo maior criatividade na arte de formar. A partir das reflexões realizadas nas aulas do Programa de Pós-Graduação e no Grupo de Pesquisa GRAFIA⁸, retomamos as contribuições de Nietzsche e Valéry para pensar a formação enquanto ato criativo e não, simplesmente, pura adequação, valorizando assim, o que antecede a forma, a forma bela.

Essa perspectiva evidencia-se especificamente em Valéry (1998), no seu livro *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Com base no artista, o filósofo aponta para o processo anterior ao que se torna visível, a obra, nesse caso. O antes requer um corpo, uma ideia que, pelas mãos do artista e seus movimentos e desdobramentos, vai ganhando contornos e forma. O antes é constituído pela ação de um corpo e de uma natureza que, na maioria das vezes, não é reconhecido, pois tendemos ao encanto da forma acabada em detrimento ao que de fato levou a tal acabamento.

No método Leonardo da Vinci:

O saber não é tudo para ele; talvez lhe seja somente um meio. Leonardo desenha, calcula, constrói, decora, utiliza todos os modos materiais que experimentam e que comprovam suas ideias, e que lhes oferecem ocasiões de saltos imprevistos contra as coisas, da mesma forma que lhes opõem resistências estranhas e as condições de um mundo diferente que nenhuma previsão, nenhum conhecimento prévio permitem envolver de antemão numa elaboração puramente verbal. Saber não basta de modo nenhum a essa natureza múltipla e voluntária; é o poder que lhe importa. Não separa de modo nenhum o compreender do criar. Não distingue de bom grado a teoria da prática; a especulação do aumento de poder exterior; nem o verdadeiro do comprovável, nem dessa variação do comprovável que são as construções de obras e de máquinas. (VALÉRY, 1998, p. 219)

Estamos cientes de que na história da educação brasileira, a

⁸ GRAFIA – Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação e Arte, da UFSC.

formação de professores está marcada por avanços e adiamentos permanecendo até a contemporaneidade um desafio, pois o entendimento acerca da formação se revela complexo, diverso e, por vezes, reduzido por conta das diferentes concepções de cultura, ser humano, sociedade, educação e outras mais que constituem um conjunto de elementos formadores.

A avaliação da formação, por exemplo, geralmente é medida com base nos resultados. Esquece-se dos aspectos que interferem o cotidiano das pessoas em um processo de formação adequado à altura das exigências do tempo e do contexto em que se está inserido. Significa dizer que o processo de formação desenvolvido pode não ter sua devida importância, tanto quanto o resultado final, restringindo assim, o espaço às *manobras das mãos e do espírito*⁹ na formação de professores.

Por isso pretendemos desenvolver alguns aspectos que circulam e/ou constituem o conceito de formação, pois faz-se necessário considerar algumas questões como: O que é formação? De que formação se trata? Qual a sua finalidade?

Primeiramente, reconhecemos que o referido tema é polissêmico, pois possibilita a existência de diversas concepções e abordagens que podem variar de tempos em tempos, de uma cultura a outra, ou também coexistir em um mesmo período histórico e contexto sociocultural. Inúmeras são as produções acerca dessa temática, bem como as diferentes concepções, também no âmbito da formação de professores.

A polissemia, por exemplo, pode ser observada a partir da compreensão dos gregos antigos, expresso na *Paideia*, em que se faz menção às “belas artes”, a formação do homem pleno, na sua forma mais perfeita (JAEGER, 2010). O homem bem formado, portanto, estaria apto para viver e conviver na comunidade de modo a contribuir para o bem comum preservando os valores culturais, morais e éticos do seu povo.

De acordo com Becher Junior (2010), os gregos - ao buscarem o conhecimento de si e do mundo que os cercava - estavam percorrendo um caminho formativo individual e comunitário, na busca da verdade das coisas. Do mesmo modo, o ideal político de Aristóteles pode ser entendido como um processo de formação a ser desenvolvido pelo ser humano, tendo na Filosofia os referenciais, uma vez que ela seria o suporte necessário para pensar o bem coletivo em vista da felicidade dos

⁹ A expressão “manobras das mãos e do espírito” foi apresentada pela professora orientadora e discutido nas aulas da pós-graduação e no grupo de pesquisa GRAFIA.

indivíduos.

Já, no período medieval, podemos identificar ideais de formação centrados na vivência dos deveres religiosos, em que os valores transcendentais definiam a conduta humana. Por isso, a consciência de pecado, o desprezo de tudo que é carnal e material e a garantia do “salve a tua alma” configuravam os critérios para a formação. Os pensamentos de Agostinho de Hipona, bem como de Tomás de Aquino, representam em parte esta concepção de formação, expresso na obra *De Magistro: Sobre o Mestre*¹⁰.

A Escolástica¹¹ amplia tal compreensão ao relacionar Filosofia e Teologia, estimulando a dialética¹² na organização dos conhecimentos que se pretendia discutir na escola e nas universidades recém criadas. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2009)

Com o florescimento dos tempos modernos surge, em oposição à tradição da igreja cristã, instituição que detinha o conhecimento, a valorização da subjetividade, isto é, do indivíduo. Os conhecimentos começam a passar pelo crivo da análise científica. Na Filosofia, deixam-se as questões metafísicas teológicas para se ocupar com as problemáticas relacionadas à política, a ética e a gnosiologia. Essa reviravolta faz com que “o ser humano passe a ocupar-se com uma vida laica, mergulhada na cidade e envolta pelas questões políticas, mercantis e culturais.” (BECHER JUNIOR, 2010, p. 80)

Mais tarde, um conceito de formação que acaba influenciando a pedagogia moderna é a noção de *Bildung*¹³, desenvolvida particularmente na Alemanha a partir do século XVIII. Apresenta um

¹⁰ Na obra, tanto mestre quanto discípulo têm ideias provenientes da mesma fonte, isso é, a missão dos mestres por excelência é ouvir e transmitir a lição do Mestre. “Deus cria o homem e lhe dá a razão, não apenas a potência de conhecer, mas a luz que, por dentro, atualiza essa potência com a verdade. O mestre é aquele que concorre externamente nessa operação divina enquanto, com sua linguagem, expressão de seu saber em ato, estimula o discípulo a que “raciocine”, isso é, que percorra o trajeto que vai do estado de virtualidade ao da atualização da inteligência. A atividade/atualidade do mestre induz a do discípulo.” (CAMELLO, 2000, p. 16)

¹¹ A Escolástica é um método desenvolvido na Baixa Idade Média. Teve papel fundamental na organização da sociedade, tendo no Catolicismo o centro propulsor e articulador deste processo.

¹² A dialética refere-se à possibilidade de diálogo entre diferentes ideias, possibilitando outros pontos de vista e múltiplas interpretações. Está presente nos *Diálogos* de Platão.

¹³ [...] No contexto do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de *Bildung* sofreu uma valorização e ampliação enormes. Ultrapassaram as noções de “educação”, “progresso” e “Aufklärung”, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de “espírito”, “cultura” e “humanidade”. *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano. (BOLLE *apud* GUIRALDELLI J. R., 1997, p. 17-18)

ideal a ser buscado pelo indivíduo, caracterizando assim uma autoformação, formação interior ou formação espiritual. Não se limita à educação, pois requer a interferência ou mediação de agentes condutores dos processos formativos.

Transparece no contexto da *Bildung* uma tentativa de recontextualização ou reedição da *Paideia* Grega, considerando o ser humano na sua totalidade. Confronta as estruturas formadoras oficiais que, seguindo uma lógica hierárquica, moldava o indivíduo segundo critérios e valores totalitaristas e absolutistas, impedindo a formação com base em princípios estéticos, éticos, morais e culturais.

Ao tratar do sentido da formação humana, Joaquim Severino apresenta uma perspectiva estética de formação fundada na reflexão crítica dos frankfurtianos, entendida como “[...] constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. [...] Precisa ser, ou melhor, vir a ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados.” (JOAQUIM SEVERINO, 2006, p. 631)

Nessa perspectiva, utilizando-se da afirmação de Valéry “a filosofia como pintura”, podemos pensar a formação como uma obra de arte, em que a preocupação central não estaria no fim, mas no processo em que ela acontece, entre os movimentos das mãos e do espírito do artista. A partitura de uma obra sinfônica, por exemplo, é o resultado de infinitas tentativas de harmonizações que buscam exprimir o sentimento e o pensamento do compositor. Mas, nem tudo que foi experimentado fica registrado na partitura. No entanto, tudo o que foi experimentado foi necessário para que a obra se completasse que, quando executada pelos instrumentistas, ainda continuará gerando sensações e experiências que o próprio compositor não tenha sentido ou pensado durante a elaboração, deixando aberta a possibilidade para continuar realizando experiências formativas.

Em um tempo em que muitos processos de formação estão subordinados às demandas do mercado, em que medida é possível pensar uma *formação como pintura*? Criar é sempre arriscado, pois pode ser que não resulte em nenhum produto, contrariando a lógica hegemônica que quer resultados concretos e lucrativos. Nesse sentido, utilizamo-nos de Almeida (2010) quando reflete sobre a educação socrática, a qual, segundo ele, propõe o adestramento. A formação seria a adequação à docilidade para reproduzir o já criado. Dessa forma, facilmente é absorvido no mercado do trabalho. Completa dizendo que, assim como o criar, educar também é um risco.

Se olharmos a escola pública nos dias de hoje,

iremos ver que existe um pensamento oficial semelhante ao otimismo socrático e que, também, é a fonte de esvaziamento de sentido da escola. Os mandatários públicos entram em estado de êxtase quando vão a público falar que a salvação da educação é a educação para o mercado. Nas escolas privadas vamos ver também semelhante discurso. Nesse caso é o vestibular para poder entrar nas melhores universidades que, por sua vez, irá garantir o melhor emprego, o ganhar mais. O que difere as aspirações do educando nos dois sistemas educacionais é apenas a hierarquia do mercado do trabalho. O da escola estatal, os cargos que pagam menos; os da privada a elite do funcionalismo das empresas ou do próprio Estado. Mas o fato de que o jogo criativo é substituído se dá nos dois sistemas educacionais. (ALMEIDA, 2010, p. 145)

Emmanuel Levinas¹⁴, o filósofo escolhido para o desenvolvimento desse trabalho, não desenvolveu uma filosofia voltada especificamente à formação, mas apresenta importantes contribuições que podem enriquecer as reflexões em torno desse conceito, aplicada e ampliada à perspectiva da formação de professores *em e para* direitos humanos, relação esta que buscaremos desenvolver ao longo desse texto.

Os aportes da Filosofia Levinasiana podem ser encontrados nos estudos e diálogos estabelecidos com a perspectiva ontológica de

¹⁴ Emmanuel Levinas nasceu em Kaunas, na Lituânia, em 1906 (Outros autores indicam o ano de 1905). Desde cedo teve contato com a cultura judaica. Tendo por pai um papelero e livreiro, teve acesso a clássicos russos como Dostoiévski, Pushkin, Tolstói e Gogol. Testemunhou a Revolução Russa quando estava na adolescência, em 1917. Em Strasbourg, França, deu início aos seus estudos de Filosofia em 1923. Em 1928 à 1929, foi à Friburgo, tornando-se aluno de Edmund Husserl e Martin Heidegger, sendo um dos primeiros a introduzir o pensamento na França. Em 1930 concluiu seu doutorado sobre “*La Théorie de l’Intuition dans La Phénoménologie e Husserl*”. Com o início da II Guerra Mundial em 1939, foi capturado pelos nazistas. Ficou exilado por cinco anos conhecendo a violência do homem contra o outro homem nos campos de concentração. Lá, escreveu grande parte de sua obra *L’existence à L’existant*, sendo publicada em 1947. De 1946 à 1964, dirigiu a Escola Normal Israelita Oriental de Paris e nesse período, em 1961, publicou sua grande obra *Totalité et Infini*. Lecionou na Universidade de Poitiers (1964-1967), de Nanterre (1967-1973) e na Sorbonne. (1973-1984) Veio a falecer em Paris, em 25 de dezembro de 1995 (Revista On-line Instituto Humanitas Unisinos, 1995).

Heidegger¹⁵ e a fenomenológica de Husserl¹⁶. Por vezes, apresenta elementos que cruzam com esses filósofos e alguns momentos se distancia e até parece se opor.

No que se refere ao aporte teórico levinasiano, a categoria *Alteridade* é um dos aspectos centrais do pensamento de Levinas, pois sua compreensão possibilita o melhor entendimento das manifestações do *ser*. Para ele, a alteridade do Outro só é garantida, pois se manifesta independentemente do Eu. Ao introduzir a perspectiva da alteridade, o *rostro* se torna a manifestação do Outro. A partir do Outro que vai em direção ao “*Outro*” em mim, Levinas se contrapõe à Filosofia ocidental, cuja relação entre o Eu e o Outro é uma relação ontológica. (LEVINAS, 1980)

Por *rostro* Levinas entende:

[...] a excepcional apresentação de si por si, sem paralelo com a apresentação de realidades simplesmente dadas, sempre suspeitas de algum logro, sempre possivelmente sonhadas. Para procurar a verdade, já mantive uma relação com um rosto que pode garantir a si próprio, cuja epifania também é, de algum modo, uma palavra de honra. Toda a linguagem, como troca de signos verbais, se refere já à palavra de honra original. O signo verbal coloca-se onde alguém significa alguma coisa a algum outro. Supõe já uma autenticação do significante. (LEVINAS, 1980, p. 181)

Não é uma forma plástica, um fenômeno ou uma aparência de algo. O *rostro* é precisamente aquilo que nos leva além das figuras de sentido, destacando-se de todo aparecimento no mundo, pois transcende

¹⁵ Em Heidegger, Levinas encontra as bases do estudo relativo à ontologia. Para ele, a Filosofia é a metafísica da subjetividade, que pressupõe a existência de um ponto de apoio absoluto para todo o conhecimento. A metafísica da subjetividade instaura a relação entre sujeito e objeto, tornando tudo manipulável, inclusive o próprio homem. Para desviarmos da coisificação, propõe um retorno de uma estreita relação com a natureza. Heidegger trata da questão da *existência* e do *ser*, como o aqui e agora, o *estar aí* (ALVES, 2012).

¹⁶ Levinas tem o primeiro contato com a Filosofia de Husserl quando lê a obra *Investigações Lógicas*. Com contatos mais frequentes à sua obra, passa a entender a fenomenologia como um método essencialmente aberto, proporcionando, assim, outras abordagem e possibilidades de acesso ao conhecimento e o respectivo estudo. O objetivo da Fenomenologia, enquanto ciência dos fenômenos, “é tomar o que se oferece à consciência através do papel que este desempenha na vida individual, não como algo abstrato, mas como efetivo, concreto.” (ALVES, 2012, p. 54).

o próprio mundo. Não pode ser reduzido àquilo que é possível ver e tocar de forma sensível, imediata e intencional. O *rosto* é e, por ser, possibilita fazer a experiência da alteridade (BENSUSSAN, 2009).

O *rosto* fala, interpela a responsabilidade do Eu. Sua nudez mostra aquilo que realmente é. Portanto, a ética, para ele, é a filosofia primeira, e não, a ontologia. Somente uma ética que parta do Outro pode abrir espaço para a dignidade do Outro enquanto radicalmente diferente do Eu, o qual dá sentido ao próprio Eu. (LEVINAS, 1988) Faz-se necessário deixar-se interpelar pelo clamor do Outro que requer resposta, acolhimento, direito de ser diferente, único, Outro em sua alteridade.

Decorre dessa perspectiva a necessidade de pensar a própria formação como interpelação ética que, para Sidekum, faz-se necessário concebê-la a partir do clamor pelo direito de ser Outro, possibilitando reconhecimento, especialmente por parte dos oprimidos. Acrescenta o mesmo autor que:

É na alteridade absoluta do outro que se exerce a justiça. Falamos do outro, cujo rosto é desmascarado pelo simulacro da imagem unidade e totalizante da unidimensionalidade da propaganda utilizada pela mídia, tendo sua voz calada pela provocação do discurso da moral da ambiguidade e pela mentira utilizada pela dominação das formas novas do imperialismo contemporâneo, que se lê como sendo o culto às guerras, cuja justificativa não é a defesa dos direitos humanos fundamentais, mas ela é uma nova forma de um fundamentalismo sustentado pelo terror e pela dominação e de um materialismo econômico, cuja ontologia e invisibilidade é a violência exercida pela inserção da economia capitalista que, sem piedade e com total força destrutiva da ‘mão invisível’ do mercado, atua sobre a vida humana tanto individual como comunitária.” (SIDEKUM, 2003, p. 14)

Frente ao predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental que impera de um modo geral no Ocidente, em que a compreensão de formação se reduz, em muitos casos, ao aprimoramento de um conjunto de técnicas e metodologias para atender uma demanda específica de mercado, como pensar a formação enquanto interpelação ética, em que o

inusitado e o imprevisível, intrínsecos à manifestação do Outro, integrem os processos formativos? Quais seriam as implicações na formação de professores?

Concordamos com Alves (2011, p. 142) quando afirma que:

Pensar com Levinas a educação como acolhimento da interpelação ética da alteridade, consiste em descrever o encontro com o outro como inaugural da experiência educativa. Experiência que é ensinamento da resposta como responsabilidade pelo Outro.

Como já dissemos, a questão da formação é polissêmica e continuará gerando inúmeras reflexões e experiências. Ao mesmo tempo em que pode ser vista como uma problemática sem fim por causa da sua complexidade, ela se torna uma espécie de “combustível” que alimenta processos de formação em diversos contextos e ambientes formativos, dentre eles a formação de professores.

Sendo a formação uma questão complexa a ser enfrentada, como pensá-la especificamente para os professores em um contexto marcado pela diversidade, em que diferentes saberes, experiências, concepções, cosmovisões e ideais transitam se entrecruzando e se sobrepondo uns aos outros, influenciando e por vezes determinando uma formação monocultural e homogeneizadora?

Sem a pretensão de responder essa questão no momento, levantamos algumas perspectivas no desenvolvimento do trabalho como possibilidades para continuar pensando. Uma delas remete a uma das características da sociedade brasileira, a diversidade cultural.

De acordo com Gomes (2008), a diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser compreendida como resultado da construção social, histórica e cultural das diferenças, ultrapassando as questões naturais ou biológicas, constituindo assim, como diferenças produzidas a partir das relações de poder que os indivíduos ou grupos humanos foram estabelecendo ao longo da história. As diferenças, em especial as produzidas socialmente, acabaram gerando inúmeros preconceitos, discriminações, violências, impedindo o reconhecimento da alteridade do *Outro*, enquanto *ser* portador do direito a diferença.

Quanto a isso, Gomes (2008, p. 18) sinaliza para a existência de uma tensão quando afirma que:

Por mais que a diversidade seja um elemento

constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

A diversidade cultural¹⁷ não é inata, pois, enquanto processo, acontece lado a lado à construção das identidades. A interação é um pressuposto para que a identidade se constitua como realidade. O Outro possibilita a intermediação para o reconhecimento de si mesmo, de seu Eu. Por isso, tanto a identidade quanto a diversidade cultural não se constituem no isolamento. (GOMES, 2008)

Observamos, portanto, que a diversidade cultural sofre variações significativas de um contexto para outro. O que determinada cultura concebe como valor, outra poderá interpretar como não valor. O conjunto de elementos que constituem uma cultura, pelos quais os indivíduos e os grupos se diferenciam dos demais e por eles são reconhecidos, depende significativamente do lugar que esses ocupam no grupo e das formas de relações que são estabelecidas entre si e com os outros. Com isso, concordamos com Gomes (2008, p. 22) quando diz que “a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional”.

Nesse sentido, Levinas chama a atenção para o discurso de dominação desenvolvido pelo pensamento ocidental, fundamentado na Filosofia Grega. Recorda que a ideia do *Ser* predominou na Antiguidade e na Idade Média, sendo substituído pela ideia do Eu com o início da modernidade, mantendo o centro unificador e totalizante que não

¹⁷ A diversidade cultural pressupõe compreender as imbricações entre diferença e identidade. Sílvia Gallo constata que a percepção da identidade de cada um está amparada na percepção da diversidade e da universalidade. Segundo o autor, somos a um só tempo, diversos e idênticos. Afirma ainda que: “Se pensarmos a Filosofia da Educação desde os princípios de uma Filosofia da Diferença, seremos forçados a responder: essa diversidade que se pensa a partir da identidade e se resolve em uma universalidade é um *simulacro*. Trata-se de uma falsa diversidade. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze aponta que a tradição filosófica ocidental traiu e perdeu a diferença, ao tomá-la como conceito, isto é, como representação. Encerrou-se a diferença no conceito de diferença, tomado em relação ao princípio lógico da identidade. E com isto não se pensou o diferente, de fato, mas o diferente em relação ao idêntico. Em outras palavras, ficou-se no jogo que, de tanto ser repetido na teoria, tornou-se senso comum.” (GALLO, 2009, p. 5)

permite o confronto e valorização da diversidade, concebida como abertura ao Outro. (REVISTA IHU, 2008)

Por isso, a Filosofia Levinasiana alerta para a necessidade ética de repensar a filosofia e a educação, de onde se presume também uma formação de professores que parta do e com o Outro, caso contrário, a possibilidade de continuar convertendo cultura em mercadoria, poderá levar a barbárie que, de acordo com Adorno (1995, p. 22) temos inúmeros exemplos e resultados, sendo Auschwitz um deles.

[...] Faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista.

Diante disso, podemos nos questionar em que medida a Filosofia da Educação pode contribuir com a formação de professores *em e para* direitos humanos. Essa questão torna-se relevante uma vez que a linha de pesquisa tem se ocupado com a temática da formação, pois nas aulas no programa de pós-graduação, houve inúmeros estudos e debates sob diferentes aspectos e abordagens que contribuíram significativamente para continuar pensando a formação, nesse caso, na perspectiva dos direitos humanos¹⁸.

Pensar uma formação na perspectiva dos direitos humanos, supõe também refletir sobre os diferentes processos formativos que se instauram na sociedade que, em muitos casos, acabam privando o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os quais poderiam contribuir com processos de libertação e responsabilização do homem frente as desigualdades sociais. Neste sentido, Joaquim Severino (2006, p. 632) afirma que “o compromisso da educação é com a desbarbarização” indicando que sua efetividade deve se dar para além da mera industrialização cultural, eliminando os

¹⁸ Outro espaço no qual a temática da formação esteve no centro dos estudos foi no GRAFIA que, tomando por base a Paidéia Grega, proporcionou discussões e aprofundamentos relacionados ao conceito de formação na Grécia Clássica, cuja preocupação era a formação do homem pleno, na sua forma mais bela, tendo desenvolvido as condições necessárias à convivência *em e na* comunidade.

processos que privam as pessoas de usufruírem os direitos humanos e sociais.

A inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores tem de superar a compreensão de formação como um mero *direito formal* em que se reproduzem conhecimentos e técnicas incapazes de desconstruir pré-conceitos implícitos às práticas monoculturais. Dias (2010, p. 18) propõe que essa formação:

tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludente, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como propósito refletir a formação de professores *em e para* direitos humanos, com base na Filosofia de Emmanuel Levinas, no intuito de elucidar a relevância da temática nos processos de formação.

Essa perspectiva de formação *em e para* direitos humanos vem ao encontro de iniciativas relacionadas à educação em direitos humanos, que no Brasil, tem recebido atenção diferenciada nos últimos anos. Os processos autoritários experimentados no Estado Novo e na Ditadura Militar (período de 1964-1985) atingiram diretamente as instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas. Como forma de resistência à violência praticada nesse período, a educação *em e para* direitos humanos nasce associada às lutas por reconhecimento, respeito e proteção dos princípios democráticos, e não por decretos ou leis. (ZENAIDE, 2010)

Nesse sentido, a mesma autora acrescenta que:

Foi da capacidade de escuta e identificação ativa da universidade pública em solidarizar-se e engajar-se com processos coletivos de mobilização e organização social, de resistência e democratização da sociedade como um todo, que

foram sendo gestadas experiências históricas de promoção e defesa dos direitos humanos. Se nos anos 1960, começamos a ensaiar à aproximação com os movimentos sociais, com a ditadura militar tivemos de aprender a resistir e intervir de modo que nas décadas de 1970 e 1980, aprendemos a educar em direitos humanos junto com os trabalhadores rurais, o movimento pela anistia, o movimento feminista, os movimentos populares, os movimentos de direitos humanos, os movimentos pela defesa da educação, o movimento sanitarista, dentre outros. Nos anos 1990, expandimos para as esferas públicas da cidadania, intervindo, capacitando e avaliando os avanços nas políticas públicas. (ZENAIDE, 2010, p. 69)

A fim de atender demandas, necessidades e perspectivas relacionadas às diferenças na atualidade, podemos dizer que a formação *em e para* direitos humanos precisa possibilitar maior consciência de sua própria dignidade enquanto ser humano, bem como desenvolver a capacidade de reconhecer o Outro em sua alteridade, promovendo assim uma cultura fundada em princípios de liberdade e responsabilidade ética.

A educadora Candau (2010) chama a atenção para a importância da articulação entre igualdade e diferença ao pensar a formação *em e para* direitos humanos. Recorda que é inadequado opor igualdade à diferença, pois igualdade não se opõe à diferença, mas sim, a desigualdade. De igual modo, a diferença não pode ser tratada como oposição à igualdade, mas sim, à padronização nas formas de ser, pensar e agir.

Nessa direção, Heidegger recorda que:

O mesmo e o igual não se recobrem, tanto quanto o mesmo e a uniformidade vazia do puro idêntico. O igual sempre se liga ao sem-diferença, a fim de que tudo se ajuste nele. O mesmo, ao contrário, é o pertencimento mútuo do diferente a partir da reunião operada pela diferença. Só se pode dizer o mesmo quando a diferença é pensada [...] O mesmo descarta todo desvelo em resolver as diferenças no igual: sempre igualar e nada mais. O mesmo reúne o diferente numa união original. O igual, ao contrário, dispersa na unidade insípida

do uno simplesmente uniforme. (HEIDEGGER, 2006, p. 231)

Diante dessas reflexões, estruturamos nosso trabalho em três momentos: o primeiro tratará das questões relacionadas ao tema dos direitos humanos, apontando algumas problemáticas para o campo filosófico e educacional sem o intuito de aprofundá-los no momento, pois pretendemos abordar os direitos humanos em uma perspectiva histórica enquanto possibilidade para continuar pensando a defesa e promoção da vida, tomando por base a formação de professores como estratégia para repensar concepções e práticas que, por vezes, se revelam discriminatórias, colonizantes e segmentadoras por negarem ao Outro o direito à diferença, na tentativa de torná-lo Mesmo.

No segundo momento, propomo-nos refletir alguns aspectos do pensamento de Levinas, salientando a reviravolta proposta por ele na Filosofia Ocidental, com destaque às categorias de *ética*, *alteridade*, *Outro* e *responsabilidade*.

Em um terceiro momento, buscaremos pensar em que medida a formação de professores *em e para* direitos humanos é possível com base na Filosofia de Levinas. Alves (2011, p. 24), ao propor uma pedagogia da alteridade a partir do mesmo filósofo, indica que ela só é possível a partir de um “duplo movimento: o desprendimento de si e o acolhimento responsável do Outro [...]”.

Nessa mesma direção, acreditamos ser possível uma aproximação da Filosofia Levinasiana com a formação de professores *em e para* direitos humanos, na tentativa de superar práticas que reduzem o Outro ao Mesmo, pois o encontro *face a face* encontra-se na base dos processos formativos e educacionais.

Vale destacar que os processos formativos e educacionais não têm seu início na definição do currículo, nos encaminhamentos metodológicos e na utilização de recursos técnicos de última geração. Há um encontro *face a face* que é inaugural, em que o Outro interpela a acolhida na sua diferença, requerendo do Eu gratuidade, acolhida e responsabilidade.

Mas, como integrar a categoria do *face a face* na formação de professores nos modelos de Ensino a Distância (EaD), por exemplo? Obviamente, que no tempo de Levinas as exigências destes recursos não existiam como existem na atualidade. No entanto, o *face a face* não se reduz ao simples encontro físico de um Eu e um Outro, mesmo que este seja constituinte do homem. O que é relevante em nosso entendimento é

a maneira de como o Outro é acolhido, tratado e reconhecido, uma vez que tanto o Eu quanto o Outro estão em um constante *vir a ser* que interpela a responsabilidade frente à alteridade. Estar fisicamente *frente a frente* não é condição final para que se reconheça a alteridade do Outro, mesmo reconhecendo como insubstituível o encontro vivencial, presencial.

Pensar a formação de professores na perspectiva *de e para* direitos humanos com base em Levinas, supõe reconhecer essa dimensão do *face a face* que inaugura os processos formativos e educacionais, tendo em vista a superação da indiferença e a prepotência em relação ao Outro, tanto por parte do educador, quanto do educando.

Educar para a responsabilidade significa sair do estado de indiferença frente às injustiças sofridas pelo Outro, questionar a espontaneidade da liberdade como princípio primordial da consciência moral e escutar a palavra que vem do Outro [...]. Na relação inter-humana, o Outro não é um objeto exposto a ser contemplado, nem tampouco um objeto de conhecimento a ser tematizado, mas um rosto que inquieta, obriga, exige, ordena, enfim, sacode eticamente o eu exigindo-lhe responsabilidade. (ALVES, 2011, p. 144)

Acreditamos que essa perspectiva torna-se relevante na medida em que observamos um crescente desgaste da relação educador-educando e educando-educando na atualidade, resultando em inúmeros casos de discriminação, perseguição e violência,¹⁹ de diferentes formas, além do descrédito ao profissional formador. O que ocorre é uma afronta aos direitos humanos em ambientes em que esses deveriam ser aprendidos, exercitados e discutidos de forma crítica, contextualizada e responsável.

Por estarmos quase que diariamente na escola, observamos certas

¹⁹ Como escreve Alves (2011, p. 146), a violência gera uma “perversão das relações entre o Mesmo e o Outro, pois faz desaparecer o caráter horizontal da inter-relação, que é suscitada por uma relação hierárquica de dominação-submissão entre o agressor e a vítima. [...] A violência é versátil, multiforme, manifesta-se de muitas maneiras e reflete muitas e distintas tendências e processos da nossa sociedade; é ubíqua, aparece em todas as partes; é uma fonte de poder e uma mercadoria que se compra e vende no mercado. A violência gera sempre um estado de ansiedade e insegurança, e às vezes, quadros depressivos que dificultam gravemente a atividade de ensino e aprendizagem dos que a padecem”.

tensões referentes às relações estabelecidas pelos sujeitos que a constituem. Dentre elas, podemos citar os princípios, valores e encaminhamentos frente a certas situações fortemente marcados por um caráter monocultural, resultando em descompromisso ou indiferença frente ao Outro, principalmente quando possui uma cultura, crença, ou se expressa de uma forma que difere da maioria. Ocorrem também tratamentos com rigidez extrema e autoritarismos, levando inclusive à negação do direito do Outro expor seu posicionamento de forma responsável e respeitosa.

Dentre muitas outras, são situações que visualizamos e que contribuem na tarefa de continuar pensando e criando alternativas para dialogar e conviver com o Outro em suas diferenças, de modo a potencializar o que contribui com a formação de professores *em e para* direitos humanos, na busca e continuidade da afirmação da vida.

Na sequência, trataremos de alguns aspectos que revelam a complexidade relacionada às tentativas de fundamentar filosoficamente os direitos humanos, uma vez que o tema é amplo e polissêmico. Mesmo reconhecendo a complexidade do tema, buscaremos identificar algumas possibilidades para continuar pensando a formação de professores *em e para* direitos humanos.

1 DIREITOS HUMANOS: DA COMPLEXIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA A POSSIBILIDADES FORMATIVAS

O direito não é uma simples ideia, é uma força viva. Por isso a justiça sustenta numa das mãos a balança com que pesa o direito, enquanto na outra, segura a espada por meio da qual o defende. A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada, a impotência do direito. (IHERING, 2000, p. 27)

1.1 BREVE HISTÓRICO DO DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS

A complexidade em fundamentar filosoficamente os direitos humanos está imbricada às dificuldades para chegar a uma definição consensual. Reconhecemos que há inúmeras perspectivas e compreensões que no decorrer do trabalho serão abordadas. Porém, um princípio geral que fundamenta a perspectiva que pretendemos desenvolver encontra-se no pensamento de Hannah Arendt, quando afirma que o primeiro direito é “o direito a ter direitos”, pois a igualdade em dignidade e direito é uma construção coletiva. Não se reduz a um simples dado, mas se insere no direito de pertencer a uma determinada comunidade política. (LAFER, 1988)

Vinculada a esse pensamento está a exigência de cidadania como um princípio que afeta substancialmente a condição humana, pois “se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se. Por outro lado, se não fossem diferentes, não precisariam nem da palavra, nem da ação para se fazerem entender.” (ARENDRT *apud*. LAFER, 1988, p. 153)

Reconhecemos que os direitos humanos têm, na sua origem, um caráter um tanto individualista, por visar à garantia da liberdade individual, da integridade física e da segurança, de modo que o Estado não influenciasse nas questões de foro individual. Frente às novas exigências da vida em sociedade, progressivamente foi possível definir os direitos humanos, mantendo a possibilidade para uma constante atualização e ampliação. Nesse sentido, Luño os define como:

O conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, tornam concretas as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional. (LUÑO, 1979, p. 43)

O discurso dos direitos humanos ao longo dos últimos séculos tem estado presente em movimentos que em algumas nações se organizaram a fim de superar, combater e/ou reivindicar liberdade e justiça frente a situações que, com o tempo, mostraram-se impróprias, inadequadas e arbitrárias. De acordo com Orlandi (2007, p. 301), “[...] os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que se vai constituindo através de sucessivas gerações [...]”.

Com base em Habermas, Dutra indica que uma das fontes do discurso referente aos direitos humanos pode ser encontrada no pensamento estoico sobre os direitos naturais²⁰. Cita como exemplo o princípio de Zenão de Cício (334-262 a.C.), em que “a lei natural é uma lei divina e tem como tal o poder de regular o que é justo e injusto.” (DUTRA, 2010, p. 83-84) Esse pensamento tem repercussão em passagens bíblicas, como no Sermão da Montanha e, na Idade Média, tem ressonância em Tomás de Aquino, quando concebe a lei natural como a participação da lei eterna pela criatura racional, princípio ético-jurídico suprapositivo. (SANTOS, 2003)

O fato é que somente na Idade Moderna esses princípios começam a ser explicitados e passam a ser ampliados e teorizados quando incorporados em ordenamentos jurídicos. Podemos citar, por exemplo, a *Magna Carta* de 1215, na Inglaterra, na qual se defende o direito de ir e vir e o direito à propriedade. Em 1620, no mesmo país, Carlos I recebe reclamações referentes à cobrança de impostos ilegais,

²⁰ “Um dos mais nobres frutos da ética estoica é o conceito de direito natural e o ideal de humanidade com ele conexo. O direito positivo estabelecido pelos Estados e governos não é o único nem é onipresente.” (HIRSCHBERGER *apud*. DUTRA, 2010, p. 84) O direito natural parte do princípio de que se temos a mesma natureza, possuímos também os mesmos direitos. De acordo com Pinzani (2010, p. 30), “foram os filósofos estoicos que afirmaram primeiramente que todos os seres humanos são irmãos e possuem a mesma dignidade. Eles atribuíam a origem comum dos homens à natureza e não a Deus [...]”.

prisões sem justa causa e invasão de casas de pessoas de bem por parte dos soldados. Em 1689, buscou-se limitar o poder da realeza e impedir o fechamento do Parlamento Inglês, em vista de garantias de participação popular. (ORLANDI, 2007)

Esses fatos ocorridos na Inglaterra repercutiram na França e nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, por exemplo, desenvolve-se o Movimento Liberal Democrático culminando com a Revolução Americana em 1776. Na França, são realizadas petições, uma em 1355 e outra em 1484 em vista da liberdade para todos. Em 1789, por ocasião da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, eclodiu a Revolução Francesa, sob o lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. (DUTRA, 2010)

Com base nos documentos produzidos até então e, especialmente diante das barbáries ocorridas na primeira metade do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou e publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, tornando-se um marco histórico para continuar pensando o discurso em vista de uma cultura que garanta, promova e repare direitos humanos, ou evite a negação dos mesmos, desencadeando discussões e processos referentes a eles em inúmeros países, adentrando fortemente nas questões filosóficas, jurídicas e educacionais.

Orlandi (2007, p. 302) salienta que:

É inegável que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão mundializou-se. O modo como ele marca o imaginário dos povos, marca o direito constitucional moderno. Ela se estabeleceu como referência. Impôs-se como tal. E é bom acentuar-se que é com a Revolução Francesa que muda a forma de encarar a educação. O ideal de um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes dos direitos do cidadão).

Lembramos, porém, que os direitos humanos são direitos históricos, isso é, estão condicionados à história dos povos. Sendo históricos, são provisórios e estão constantemente sujeitos à crítica, portanto sofrem alterações geradas por outros olhares e perspectivas de caráter social, político, econômico e cultural. Por isso, dificilmente chegaremos a ter um conjunto de direitos humanos universalmente aceitos que permanecerão imutáveis. Novas situações e necessidades

surgirão exigindo a luta por novos direitos os quais poderão vir a perder seu valor frente a novos contextos. (BIELEFELDT, 2000)

A luta pelos direitos não é apenas uma luta pela concretização de postulados que se fixem para sempre, mas também uma discussão sobre o conteúdo e alvo de reivindicações jurídicas concretas, que se alteraram substancialmente no decorrer dos últimos duzentos anos e que, certamente, ainda muito se alterarão no futuro. (BIELEFELDT, 2000, p. 109)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos trata os Direitos Humanos como um *ideal comum*, em que todos os povos e nações devem ser atingidos, numa perspectiva universalista, que mais adiante nos ocuparemos. Destaca o papel do *ensino e da educação* na promoção do respeito aos direitos e liberdades nela contidos. Salientamos, aqui, a relevância desse documento, uma vez que abre espaço para abordarmos a temática a que nos propomos de pensar a formação de professores *em e para* direitos humanos, considerando a Filosofia de Levinas e o contexto e os desafios de nosso tempo. Não queremos, com isso, negar as problemáticas que circulam o tema dos direitos humanos, especificamente no campo filosófico.

Em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, inúmeras cartas, acordos em nível nacional e internacional foram assinados tendo em vista os ideais dos direitos humanos. A Constituição Brasileira de 1988, por exemplo, é fruto de muitas lutas do povo brasileiro e, já no preâmbulo, aponta para alguns direitos considerados ideais que se podem dizer frutos de processos anteriores no que se refere aos direitos humanos, a saber:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos **direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça** como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]. (BRASIL, 1988, p. 1) (grifos nossos)

Ao tomarmos o artigo 1º, verificamos que dentre outros, a *cidadania* e a *dignidade da pessoa humana* estão entre os fundamentos a guiar um Estado Democrático de Direito, nesse caso, a República Federativa do Brasil. Esses fundamentos também estão na base das discussões referentes aos direitos humanos em nível internacional.

Na Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988, art. 4º, inciso II, recomenda-se que os Direitos Humanos prevaleçam nas relações internacionais²¹.

Ao longo do texto da Constituição, os fundamentos, ideais e princípios são descritos e caracterizados em forma de direitos e deveres que incidirão sobre as questões individuais, sociais e políticas de todos os brasileiros podendo contribuir significativamente na continuidade do pensar a educação e, respectivamente, a formação de professores na perspectiva dos direitos humanos em sua complexidade.

1.2 COMPLEXIDADE EM FUNDAMENTAR FILOSOFICAMENTE OS DIREITOS HUMANOS

Em busca de fundamentos filosóficos para os direitos humanos, filósofos e outros estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm procurado desenvolver discussões e estudos referentes à questão, a qual acaba tendo incidências em diferentes campos, como o jurídico, político, educacional, cultural e outros. Nesses processos, alguns filósofos manifestaram a complexidade implícita à temática. Dentre outros, Pinzani cita dois exemplos que a princípio nos causam impacto: o primeiro refere-se à expressão do filósofo inglês Jeremy Bentham, o qual afirmara que os direitos humanos são “coisas sem sentido que

²¹ A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - independência nacional;

II - **prevalência dos direitos humanos**;

III - autodeterminação dos povos;

IV - não-intervenção;

V - igualdade entre os Estados;

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

X - concessão de asilo político (BRASIL, 1988, art. 4º) Grifo nosso.

andam sobre pernas de pau” e, o segundo, do filósofo norte americano Alasdair MacIntyre, que comparou “a crença na existência dos direitos humanos à crença na existência de bruxas e unicórnios. Em ambos os casos tratar-se-ia de criaturas fantásticas cuja existência não seria provada por nada.” (PINZANI, 2010, p. 25)

O fato é que a expressão “direitos humanos” é ampla e possibilita inúmeras leituras e interpretações, sob diferentes perspectivas. Em outras palavras, podemos entender a amplitude do termo por meio das seguintes questões: Direitos humanos de quem? Para quem? Quem os definiu? A definição se deu a partir de que critérios? A quem interessa discutir direitos humanos? Ou, ao contrário, por que não interessaria?

Essas questões apresentam parcialmente a complexidade que contorna a temática aqui tratada. Mas, onde estariam as causas da dificuldade ou impossibilidade de fundamentar filosoficamente os direitos humanos?

Bobbio (2000) entende que é ilusório tentar fundamentar os direitos humanos e aponta duas estratégias utilizadas nesta empreitada: uma está relacionada à compreensão de natureza humana e a outra se refere à tentativa de considerar os direitos humanos valores em si mesmos.

Com base no pensamento de Bobbio, Dutra destaca as quatro dificuldades encontradas para a fundamentação dos direitos humanos, relacionadas às duas estratégias, a saber:

A primeira dificuldade apontada por Bobbio é a vagueza da expressão direitos humanos, já que não conseguimos definir claramente o que isso quer dizer, a não ser que usemos já algum elemento valorativo na definição; a segunda dificuldade é a variabilidade dos direitos humanos. [...]; a terceira dificuldade diz respeito à heterogeneidade das pretensões. [...]; a quarta dificuldade remete ao caráter antinômico dos direitos humanos. Veja-se, por exemplo, os conflitos entre os direitos negativos, do liberalismo clássico, e os direitos positivos, como os direitos sociais. (DUTRA, 2010, p. 86-87)

Pinzani (2010), por sua vez, elege três estratégias historicamente relevantes que tentaram fundamentar os direitos humanos, pois entende que existem razões suficientes para fazê-lo, são elas: a *religiosa*, a

antropológica e a transcendental.

A *estratégia religiosa* fundamenta-se na origem divina do homem. Portanto, se todos são filhos de Deus, possuem igual dignidade. Essa estratégia pressupõe a crença em Deus, de onde provém a sua fraqueza argumentativa. Nessa perspectiva, encontra-se o pensamento dos estoicos, os quais afirmaram que todos os seres humanos são iguais em dignidade por possuírem a origem comum na natureza. No entanto, concebiam a natureza como sagrada, ou que Deus era a natureza, portanto, uma perspectiva religiosa.

A *estratégia antropológica* segue, de acordo com o autor, uma lógica semelhante à religiosa. Ao invés de apelar para a ideia de um Deus ou da mãe natureza, busca identificar características que racionalmente podem ser apreendidas e, com isso, difundidas universalmente, por que possíveis de serem compreendidas. Sua fraqueza reside nas questões referentes ao tipo de racionalidade e nos critérios para delimitar quem é racional para possuir os direitos ou não.

A *estratégia transcendental* fundamenta-se na Filosofia do norte-americano Alan Gewirth que, segundo Pinzani (2010, p. 34), apresenta os *bens básicos* entendidos como “as condições necessárias para o agir; mais precisamente eles são dois: a liberdade e o bem-estar”. O autor ressalta que nessa estratégia é possível identificar um aspecto relevante quanto à fundamentação dos direitos humanos, pois passam a ser entendidos como “resultado de uma interação e surgem porque os indivíduos se reconhecem reciprocamente como sujeitos.” (*Idem.*) Nessa mesma estratégia, Pinzani cita o jurista alemão Alexy que considera a capacidade de comunicar e especificamente a de argumentar como espaço do direito à vida, a expressão de ideias e a tudo que leve a participação por meio do ato de argumentar. Cita ainda o filósofo alemão Otfried Höffe que defende os direitos como atribuições de uns para com os outros reciprocamente, possibilitando assim a convivência pacífica. Convivência pacífica não pressupõe a exclusão do conflito, mas um enfrentamento positivo marcado pelo reconhecimento do direito do outro ser diferente.

Mas, quando a palavra *direito* será explicada? Interroga-se Rousseau. Ao refletir sobre a questão do direito do mais forte, identifica que a força não faz o direito, por isso conclui que só temos obrigatoriedade em obedecer aos poderes legítimos. Afirma ele que “Ceder à força é um ato de necessidade, e não de vontade; é, quando muito, um ato de prudência.” (ROUSSEAU, 2006, p. 12)

No desenvolvimento de uma análise da Declaração Universal dos

Direitos Humanos, Melo (2000, p. 58) assim se questiona: “quem será, em suma, o mestre da interpretação infalível dos Direitos Humanos?”. O mesmo autor acredita que “ninguém”, pois mesmo que algum integrante de uma comunidade jurídica particular o fizesse, poderia “desviar” a interpretação.

Os Estados e, como última instância, as Nações Unidas, que é constituída por representantes de Estado, os quais defendem interesses e pontos de vista ora divergentes, ora convergentes entre si, não resolveriam a questão da interpretação. “Como em todos os casos, e como Nietzsche ensinou de uma vez por todas, quem acaba sempre por interpretar, e de acordo com os seus próprios interesses, é quem detém a ‘força’ ou o ‘poder’.” (MELO, 2000, p. 60)

O poder, vale destacar, não se encontra instalado em um determinado lugar, mas torna-se presente nas relações estabelecidas entre os humanos como prática social, das quais ninguém escapa. De acordo com Foucault, ‘o Poder’ não existe em si mesmo, é algo que se exerce em todos os grupos e sociedades, funcionando em formato de rede. É uma estratégia que visa a determinados fins, gerando ações e comportamentos específicos. Em *Vigiar e Punir*, Foucault afirma que:

O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão, ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1975, p. 29)

Nessa perspectiva, percebe-se que a questão dos direitos humanos recai novamente na complexa tarefa da interpretação. Dependerá sempre

de certas condições e critérios definidos em certa comunidade tendo em vista a própria comunidade e, mesmo assim, podem-se encontrar incoerências, gerando assim, a negação e violação de certos direitos.

Ao tratar da interpretação e da verdade em Nietzsche, Granier afirma que a questão da interpretação é um problema de *acomodação*. Apegar-se nas coisas como *verdadeiras* dificulta a visão das coisas *tidas como verdadeiras*. Nietzsche sugere que tomemos certa distância para olhar o que são “fatos” e o que são “interpretações”, na tentativa de superar olhares totalizantes e reducionistas, fundados na ótica da unidade. “Não existe conhecimento a não ser interpretativo, e não existe interpretação a não ser no plural!” (GRANIER, 2009, p. 65)

A fim de enfrentar *certas interpretações que se tornavam dominantes* e levavam à *totalização*, isso é, a centralidade de uma *interpretação única* sobre determinado objeto ou conhecimento, o *perspectivismo* de Nietzsche foi fundamental no seu tempo e pode nos auxiliar de forma significativa, a pensar as questões relativas à fundamentação dos direitos humanos na atualidade.

Na tentativa de enfrentar a questão relacionada aos fundamentos dos direitos humanos sob outra perspectiva, Bobbio chega a indicar que o problema não é filosófico, mas sim, político, isso é, o Estado tem o dever de protegê-los. Obviamente que o Estado precisa garantir a aplicabilidade, porém não podemos reduzir simplesmente à esfera política ou jurídica, sob o risco de esvaziamento de sentido coletivo e valorativo. (DUTRA, 2010)

Para justificar essa posição, Bobbio fala em *geração de princípios*, indicando assim que os direitos humanos teriam um período de existência, isso é, passariam por um processo de nascimento e poderiam chegar a desaparecer, por inúmeros motivos. Essa perspectiva leva-o a pensar caminhos alternativos, sendo um deles:

[...] Aquele do *consensus omnium gentium*, “o que significa que um valor é tanto mais fundado quanto mais é aceito”. [...] Trata-se certamente de um fundamento histórico e, como tal, não absoluto: mas esse fundamento histórico do consenso é o único que pode ser factualmente comprovado. (BOBBIO *apud*. DUTRA, 2010, p. 88-89)

A gênese dos direitos humanos encontra-se no Iluminismo, que tem consequências na história da Europa e do Ocidente de um modo geral. É,

portanto, uma invenção histórica do ocidente. Seus pressupostos baseiam-se numa perspectiva racional, levando a crer que a universalidade dos mesmos pode ser justificada por alguma teoria abstrata. No entanto, partir de uma base puramente racional, distante das cosmovisões de culturas individuais, é uma ilusão, pois produzir racionalmente uma concepção de direitos humanos e seu significado, pode representar, conscientemente ou não, uma determinada cultura. (CARVALHO, 2000)

Junto à tendência da racionalização no ocidente, o *capitalismo moderno* e a *moderna burocracia* retiram das ideias ético-normativas todas as bases metafísicas. Quando a razão e o próprio Iluminismo passam a ser analisados com maior profundidade, verifica-se certa complexidade a que estão submetidos, pois a razão do Iluminismo não se restringe à simples dominação tecnológica que possibilita a manipulação por parte das pessoas. A razão é considerada também um “[...] órgão de orientação universal e auto-reflexão das pessoas e intermediário da responsabilidade humana.” (BIELEFELDT, 2000, p. 42)

Por isso, ressaltamos que o Iluminismo trouxe na sua base a ideia moderna de liberdade, garantindo que todo ser humano fosse preservado de violências variadas por parte de quem detinha o poder, em especial os que viviam em Estados com regimes totalitários. Nesses, é visível a opção por uma razão fundada no aspecto científico, como instrumento de poder a ser estrategicamente utilizado no processo de dominação do Outro.

A experiência da racionalidade estritamente científicista e instrumental pode estar relacionada àquilo que Pessanha denomina de crise intelectual na modernidade. Se “está vivendo uma crise intelectual e ela atinge a todos nós, intelectuais, professores e agentes culturais, porque ainda estamos embebidos da utopia da verdade com *v* maiúsculo, da ciência com *c* maiúsculo, unitária, atemporal.” (PESSANHA, 1997, p. 24) O predomínio da racionalidade cartesiana tem sua expressão máxima na supervalorização do modelo matemático. Reconhecemos seu valor incalculável, porém é possível identificar que a razão ocidental veio a empobrecer a partir da modernidade.

Quanto ao modelo matemático, é preciso considerar que:

[...] Não pode ser utilizado efetivamente no campo do contingente, do concreto, do histórico e do humano. Nesse terreno, teremos que usar a racionalidade inerente às linguagens não inteiramente formalizadas, e jamais inteiramente

formalizáveis, como é a linguagem natural. [...] O modelo da linguagem natural jamais é verticalizante. Ele é necessariamente dialógico, porque num modelo jurídico não tenho mais a cadeia de razões numa sequência fatal de portanto, portanto, portanto. Tenho o tempo todo o modelo do litígio, da disputa. (PESSANHA, 1997, p. 27)

Diante disso, teríamos caminhos para continuar pensando os direitos humanos? Qual é o sentido da temática dos direitos humanos? É necessário e/ou seria possível se desvencilhar da ambiguidade que envolve a discussão sobre os direitos humanos? Acreditamos que não seja possível, mas o fato de ser ambígua, não restringe ou limita as possibilidades de continuarmos pensando, discutindo e desenvolvendo processos que permitam ampliar as ações a partir do *Outro*, que continua interpelando ao comprometimento ético.

1.3 DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Temos que acreditar no homem apesar do homem. (Elie Wiesel)

Para além da complexidade referente às tentativas de fundamentar filosoficamente o conceito de direitos humanos, faz-se necessário reconhecer que há uma demanda significativa de pessoas que reclamam por vida, dignidade e reconhecimento de suas alteridades. Em geral, integram grupos minoritários, ou simplesmente, são homens e mulheres despidos/as de humanidade²², subjugados por sistemas políticos não democráticos, totalitaristas e autoritários em seus mecanismos de controle social e no exercício do poder.

No Brasil e em outros países da América Latina, sem considerar

²² Dentre outras perspectivas, Abbagnano cita que Humanidade é a “disposição à compreensão dos outros, ou a simpatia para com eles. Nesse sentido, a melhor definição desse termo foi dada por Kant: ‘Humanidade (*Humanität*) significa, por um lado, o sentimento universal da simpatia e, por outro, a faculdade de poder comunicar pessoal e universalmente; essas são duas propriedades que, juntas, constituem a sociabilidade própria da Humanidade (*Menschheit*), graças à qual ela se diferencia do isolamento animal.’” (ABBAGNANO, 2003, p. 518)

aqui os demais continentes, convivemos diariamente com situações que revelam as feridas abertas por processos de colonização do *Outro*, enquanto pessoa e/ou cultura. Podemos citar o tratamento que os grupos indígenas receberam/recebem frente à luta pelo direito à terra e à preservação de suas culturas; as restrições que muitos afrodescendentes enfrentaram/enfrentam em alguns processos referentes à acessão social e expressões da cultura e religiosidade; a violência contra a mulher; o abandono e violência contra os idosos; o preconceito relacionado aos gays, às lésbicas, aos bissexuais, aos transgêneros (LGBTs) e aos ciganos; a exploração do trabalho infantil e escravo; a desigualdade social causada pelo acesso limitado ao desenvolvimento sustentável e o crescente acúmulo de riqueza por parte de alguns, comprometendo e, por vezes, impossibilitando a garantia do que Hannah Arendt considera como o primeiro direito humano, que é o “direito a ter direitos” (ARENDR, 2006).

O século XX conviveu com experiências de redução do ser humano à dimensão de animalidade, privado de todas as relações normais e possibilidades de sentir-se humano, gente, pessoa. Foi-lhe retirado qualquer vestígio de humanidade com a implantação de regimes totalitaristas, onde a violência ficara estampada no rosto de todos os que foram levados aos campos de concentração na II Guerra Mundial, por exemplo. Arendt (2006) afirma que esse período marca uma ruptura com o mundo comum, mundo da diversidade humana e cultural, das manifestações de afeto, das relações espontâneas.

Ao analisar as mudanças geopolíticas ocorridas na Europa no século XX, especialmente entre as duas Guerras Mundiais, Arendt se defronta com os *apátridas*²³ e com isso percebe a ineficácia do discurso referente aos fundamentos dos direitos humanos. Por isso percebe que uma possibilidade é tratar os direitos humanos a partir de sua natureza política, uma vez que ela viveu na condição de *apátrida* juntamente com outros que também enfrentaram a situação de não ter cidadania.

Entender os direitos humanos, a partir de sua natureza política e jurídica, para Arendt é garantir que toda pessoa tenha vínculo a uma comunidade a qual lhe dará proteção, uma vez que a mesma deva salvaguardar os direitos dos seus cidadãos. A experiência vivida pelos judeus, os quais foram julgados, perseguidos e mortos não por

²³ Por *apátrida*, entende-se toda pessoa sem vinculação a uma pátria. Sem o vínculo com uma nação, a pessoa fica sem uma cidadania e, sem cidadania, corre o risco de não ter seus direitos reconhecidos por nenhuma comunidade jurídica.

cometerem atos ilícitos, violências ou algo do gênero, mas, simplesmente por terem origem étnica outra, manifesta a complexidade dos homens. Ser humano, nesse sentido, não garantiu o direito à defesa, ao reconhecimento, pois não havia leis que os protegeriam neste contexto. Por isso, Arendt insiste que o *primeiro direito é ter direitos*, isso é, estar vinculado a uma comunidade, a qual possui leis que possibilitam a defesa dos direitos de cada cidadão. (ARENDR, 2006)

No caso do Brasil, poderíamos dizer que a produção de *apátridas* surge com a invasão dos colonizadores, amplia-se no período da escravidão e com os processos de imigração. O que ocorre é a negação do direito a terra, da liberdade e da identidade cultural, caracterizando-se como uma violência. Apenas, recentemente, o Brasil passou a adotar políticas cujo objetivo visa reparar os danos, ou possibilitar o direito de acesso de forma igualitária às pessoas integrantes de grupos minoritários que historicamente tiveram seus direitos violados. Um dos casos que vale lembrar refere-se à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É uma iniciativa louvável, mas que remete a seguinte questão: em que medida uma lei dá conta da reparação dos direitos historicamente negados a uma determinada cultura?

Sem a preocupação de levantar hipóteses no momento, constata-se que nos processos de formação é preciso ensinar que existem punições aos ultrajes dos direitos humanos. A academia e a escola precisam absorver esse ensinamento para além da perspectiva filosófica que nem sempre é propositiva como a legislação, a fim de formar tendo em vista a conscientização e a responsabilidade para conviver comunitariamente.

A lógica da escravidão de 400 anos insiste em permanecer, pois o tratamento enquanto pessoa e o acesso a certos direitos ainda dependem de certas condições, como: a cor da pele, a aparência física, a origem geográfica e/ou familiar, a crença religiosa, a orientação sexual, entre outras. Grande parte dos casos de preconceito, discriminação e violência se originam nessas condições, revelando a falta de consciência referente aos direitos humanos como o direito à vida, à diferença e à igualdade. Benevides (2010, p. 335) nos recorda que “somos [...] herdeiros de um crime hediondo, causa principal da permanência, entre nós, de uma mentalidade que desconhece, ou tende a dar um conteúdo pejorativo aos Direitos Humanos”.

Frente a isso, entendemos que o resgate da memória²⁴ passa a ser relevante na medida em que auxilia no conhecimento dos fatos que caracterizam os processos psicológicos que constituem as identidades de um povo e das pessoas. Torna consciente o que a *priori* parece ser irracional. Obviamente que em muitos casos torna-se difícil compreender, uma vez que certas experiências, como o holocausto, por exemplo, permanecem lacunas, vazios, silêncios que as palavras não expressam, dizem, narram os significados e sentidos intrínsecos àquela experiência.

Nesse sentido, Pérez afirma que:

Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. [...] São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem as múltiplas formas de resistência [...] que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência. (PÉREZ, 2003, p. 5)

Ao trabalhar com a memória não se quer alterar o que de fato já aconteceu, até por ser uma tarefa impossível. Pretende-se compreender se o sabido sobre o fato é a verdade do fato em si, no intuito de revelar mais precisamente o que aconteceu, por que e como tem ocorrido. Esse processo de revisitamento é crucial para a história e para os direitos humanos, mas ao mesmo tempo é doloroso para quem viveu a dor no seu próprio corpo. As experiências que atentaram contra o direito à vida de uma pessoa ou a um povo são elementos importantes na redefinição de princípios e valores para os tempos atuais. Resgatar a memória,

²⁴ A memória dispõe de conhecimentos referentes a fatos ou a acontecimentos passados. Distingue-se dos vestígios relacionados a algum acontecimento, pois não são a memória em si. A memória pode ser constituída por duas condições distintas: a *retentiva*, que se refere à conservação de conhecimentos que não estão mais à vista; a *recordação*, sob a qual é possível evocar determinado conhecimento a fim de torná-lo presente. Essas condições já foram distinguidas por Platão como “conservação de sensações” e “reminiscência”, seguido por Aristóteles que utilizou os mesmos termos. (ABBAGNANO, 2000, p. 657)

portanto, é uma responsabilidade que envolve todas as pessoas e culturas, uma vez que ela é o registro dos fatos ou acontecimentos que marcam a história psicológica, individual e coletiva. (BARBOSA, 2007)

Identificamos que os processos de resgate da memória têm ocorrido na medida em que as pessoas, tanto individual quanto coletivamente, têm encontrado espaço e sentido para retomar, reavaliar, olhar novamente sob outras perspectivas as marcas históricas de experiências de sofrimento e violência, atentados contra a alteridade. Mesmo que ela traga conhecimentos históricos na perspectiva dos direitos humanos, é prudente reconhecer que “a memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos.” (MENEZES, 1992, p. 12)

Isso não quer significar que a alternativa mais adequada seja ignorar essa possibilidade de acesso, pelo contrário, é importante criar estratégias que aproximem as mais diferentes dimensões da experiência vivida. Com certeza, para muitos casos, já facilitaria o entendimento de inúmeras questões que permanecem sem respostas. Nas últimas décadas, visualiza-se certo crescimento nas tentativas de compreensão e reconciliação em casos que atentaram contra a vida de muitas pessoas e culturas, como é o caso do Holocausto, da Apartheid, da Ditadura Militar, dentre muitas outras.

Levinas recorda que:

A descoberta de direitos que, a título de direitos humanos, se atribuem ao próprio fato de ser homem, independentemente de qualidades tais como a categoria social, a força física, intelectual e moral, as virtudes e os talentos pelos quais os homens diferem uns dos outros, e a elevação desses direitos à categorias de princípios fundamentais da legislação e da ordem social, assinala, sem dúvida, um momento essencial na consciência ocidental. (LEVINAS, 1993, p. 243)

Se tomarmos a compreensão de cidadania, por exemplo, constata-se que houve uma ampliação quando relacionada às ideias de direitos humanos. Se antes, servia para diferenciar o cidadão do estrangeiro em um determinado Estado, passou a ser concebida como “pertencimento a uma comunidade e os direitos dela decorrentes.” (MELO, 2010, p. 176)

Faz-se necessário formar o cidadão para que saiba e possa participar da vida, das decisões e dos encaminhamentos dados na

comunidade a qual pertence. Sua participação não pode limitar-se a atividades esporádicas como o ato de votar, por exemplo. Sem desmerecer sua importância, a participação simplesmente pelo voto demonstra uma lacuna na concepção e exercício da cidadania. Cidadania não é a garantia de acesso a alguns direitos, mas sim, a todos os direitos para todas as pessoas.

Hannah Arendt, quando trata dos direitos humanos, recorda-nos que eles são uma “*invenção que exige a cidadania*”, pois o próprio ser humano criou o princípio de igualdade a fim de se entender definindo um tratamento igualitário e, ao mesmo tempo, reconhece as diferenças, por isso organizou inúmeras formas de comunicação a fim de conhecer e compreender melhor o outro. Mas, em um mundo bem organizado politicamente não estar vinculado a um *Estado, povo* ou *território*, ao que Lafer (1998) chama de trindade, de nada adianta os direitos humanos, pois parece ser condição para a garantia dos direitos a ter uma cidadania.

Se os direitos humanos pressupõem a cidadania como *meio* para a sua proteção, isso significa que um *valor universal* repousa na precariedade da *contingência* – a cidadania no âmbito de uma comunidade. Além disso, os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato e um meio, mas como um princípio que afeta substancialmente a condição humana: o ser humano privado de suas qualidades acidentais – nesse caso o estatuto político, a cidadania – vê-se privado de sua substância, perde sua qualidade substancial de ser tratado pelos *outros* como um *semelhante*. (MELO, 2010, p. 207)

Atrelada à ideia de cidadania está o conceito de democracia. Temos observado que toda discussão relacionada aos direitos humanos pressupõe uma perspectiva democrática, não apenas como forma de governo, mas como uma cultura que visa à formação das pessoas para o *não-retorno* do totalitarismo, como alerta Adorno em seus escritos na obra “Educação após Auschwitz”.

De certo modo, os direitos humanos não podem ser pensados desvinculados das ideias de educação enquanto formação, de cidadania e de democracia. Não se restringem a um mero treinamento técnico-

instrumental. Nesse sentido, Adorno ao apresentar sua compreensão de educação, recorda quão profunda e necessária é essa relação se pensamos uma formação para a autonomia.

[...] Gostaria de apresentar minha concepção de *educação*. Evidentemente, não à assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não à mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, permitindo-se dizer assim, é uma exigência política. Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demandando pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Acreditamos que o grande desafio, mas ao mesmo tempo, as possibilidades viáveis de pensar e efetivamente desenvolver uma cultura de direitos humanos, tarefa da escola e demais instituições formativas, passe pela compreensão dessa relação que, inevitavelmente, requer outras perspectivas que partam e centrem-se no Outro, e não no Eu, ou no Mesmo.

Nesse sentido, a Filosofia de Levinas instaura um novo humanismo na perspectiva dos direitos humanos, pois a ética é fundamentalmente geradora do processo de reconhecimento da alteridade do Outro. Sidekum considera que:

Levinas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da Modernidade, inserindo-se na compreensão do reconhecimento dos Direitos Humanos fundamentais ditados pela alteridade do outro que é o fundamento e a dimensão teleológica da justiça. (SIDEKUM, 2008, p. 167)

De fato, a perspectiva levinasiana pode contribuir significativamente quando pensamos a educação enquanto formação e,

especificamente, a formação de professores, evitando toda tentativa de redução do Outro ao Mesmo. A relação entre formador e formando não é convencional, pois nem tudo se encaixa em uma determinada linguagem, ou é resolvível tecnicamente. (ALVES, 2011)

1.4 UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL

Um dos temas de grande complexidade referente aos direitos humanos está relacionado à questão da sua universalidade em uma sociedade culturalmente heterogênea e diversificada. Imbricado a essa questão está a constatação de que não é possível pensar os direitos humanos na atualidade sem levar em consideração a pluralidade e a diversidade cultural.

Com base em Silveira, verifica-se que há uma compreensão universalista que parte do princípio de que todo ser humano possui dignidade em si mesmo enquanto pessoa, independentemente de sua etnia, cor, crença, orientação sexual ou condição física e social. Está intrínseco à condição enquanto pessoa. Existem também as concepções relativistas que apontam para a impossibilidade da universalidade, pois se trataria de uma negação, ou confrontação à diversidade cultural, onde os princípios e valores dos direitos humanos seriam basicamente do ocidente, uma vez que se desenvolveram com forte influência dos países ocidentais. (SILVEIRA, 2007)

Quando se trata da universalidade dos direitos humanos, Silveira recorda que grande parte da luta pelo reconhecimento dos direitos, formulados desde o século XVII, tinha um caráter mais regionalista ou localista, atendia determinadas demandas voltadas às questões liberais e sociais. Já no século XX, o que se observa é uma formulação diferenciada, pois se caracteriza por uma sistematização dos direitos humanos, visualizando-se, assim, o ideal de sua universalidade, isso é, “[...] se postula para toda espécie humana, expressando uma Cultura que transversalize as particularidades culturais.” (SILVEIRA, 2007, p. 250)

Acrescenta que:

[...] a formulação Direitos Humanos, emergente no século XX, distingue-se das elaborações anteriores por sistematizar uma perspectiva mais ampla dos

direitos, para além das experiências liberais e das lutas socialistas, corporificada nos seus princípios de universalidade, integridade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade. (*ibidem.*)

A formulação da representação dos direitos humanos de carácter universal está expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e em outros documentos decorrentes. No preâmbulo do documento está expressa a perspectiva da universalidade, quando diz que: “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (ONU, 1948)

No entanto, o ideal de universalidade expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos não se efetivou para toda a espécie, isso é, em todas as nações. O primeiro indício dessa dificuldade foi anunciado quando os países comunistas, a Arábia Saudita e a África do Sul, abstiveram-se na votação do documento. A implementação e desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos não acompanhou a sua formulação jurídico-política, originando esse descompasso. “A Cultura de Direitos Humanos era mais intenção, desejo, vontade política de muitos, que a vislumbravam para construir um mundo diferente e melhor; e [porque] sem conflitos, do que uma ação efetiva.” (SILVEIRA, 2007, 251)

Mas, em que medida é possível pensar a universalidade dos direitos humanos frente à pluralidade e à diversidade cultural? Como garantir a singularidade cultural e a identidade de um povo e, ao mesmo tempo, possibilitar que haja sua inserção no processo de universalidade? Quais seriam os critérios a garantir essa possibilidade?

Essas e outras questões correlacionadas revelam toda a complexidade que envolve a questão da universalidade dos direitos humanos frente às diferenças culturais.

Se pensarmos, por exemplo, sobre a prática da mutilação da genitália feminina que ainda ocorre em alguns países africanos, (discussão realizada em um dos estudos do GRAFIA) defrontamo-nos com uma grande polêmica: de um lado, os que defendem a prática como elemento identitário do grupo, e do outro, os que condenam justamente por provocar dor, sofrimento e impossibilitar a mulher do prazer na relação sexual, além de ferir profundamente a dignidade feminina. A primeira ideia que nos vem é de condenação, pois há uma violência física e moral contra a mulher. Pode ser interpretada também como uma

prática de submissão da mulher em relação ao homem, dentre outros aspectos. Qual posicionamento tomar frente a essa prática considerada cultural?

Outro exemplo, mas com características diferentes, é a questão indígena no Brasil. A tribo Guarani-Kaiowá recebeu uma ordem de desocupação do território onde está residindo, no município de Naviraí, Estado do Mato Grosso do Sul. O grupo reivindica há anos seu território tradicional e atualmente está resistindo à ordem da Justiça Federal. Em carta enviada para algumas instituições que os defendem, manifestam o medo por não terem seus direitos garantidos: "Seremos atacados, violentados e expulsos da margem do rio. A ação da Justiça Federal gera e aumenta a violência contra nós, ignora os nossos direitos de sobreviver na margem de um rio próximo de nosso território tradicional." (CARTA GUARANI-KAIOWÁ, 2012) Caso não forem atendidos em seus direitos, ameaçam cometer suicídio coletivo: "Pedimos, de uma vez por todas, para decretar a nossa dizimação e extinção total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar os nossos corpos." (CARTA GUARANI-KAIOWÁ, 2012)

Diante desses exemplos e tantos outros que poderíamos citar, deixamos claro que nossa intenção não é a defesa radical da universalidade em relação às singularidades que constituem a diversidade cultural, nem o contrário. Não se trata de não tomar posição, pois o que nos propomos é refletir sobre as possibilidades imbricadas nessa relação a fim de pensarmos com maior profundidade em alternativas que possam contribuir nos processos de formação, nesse caso, de professores.

A experiência de universalidade já fora introduzida em outros períodos da história. Podemos citar, por exemplo, o Império Romano quando buscou unificar politicamente todos os povos conquistados e na Idade Média, quando o Cristianismo se expandiu em praticamente todos os continentes com a missão de cristianizar os povos. Nas suas devidas proporções, conseguiram deixar profundas marcas nos diferentes povos, frutos de processos colonialistas e de aculturações²⁵ que, em inúmeros casos, trouxeram prejuízos históricos de âmbito econômico, político, científico e cultural de cada uma das culturas envolvidas no processo em

²⁵ Por aculturação, entendemos que é um fenômeno de imposição cultural, consequência do encontro entre culturas distintas que no processo de reorganização do novo cenário social, acabam por impor elementos próprios de uma cultura em detrimento da outra ou das demais. Esse processo se dá de forma sutil e, por vezes, de maneira violenta como atentam inúmeros casos na história da humanidade. (SILVA, 2006)

questão.

De uma forma diferente, observamos que os ideais de globalização e mundialização na modernidade, visaram e visam a uma universalidade de caráter social, política, econômica e cultural, assemelhando-se a experiências anteriores. Porém, o que surge de novo, além de outras características que não aprofundaremos aqui, é a chamada indústria cultural²⁶. Ela igualou os seus produtos aos bens mais necessários ao humano banalizando e comercializando a cultura. Dissemina marcas e modelos padronizantes de forma a homogeneizar as formas de ser, pensar e agir, comprometendo o desenvolvimento humano e social de acordo com as diferentes cosmovisões, pois o ciberespaço possibilita a (re)produção de uma cultura virtual.

Dessas tentativas de universalidade, podemos observar que os resultados não são animadores, mesmo que as estratégias e o conteúdo sejam outros. Nesse sentido, recordamos que a Declaração de Viena de 1993, subscrita por 171 Estados, reafirma a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. Parte do princípio da dignidade humana, isso é, toda pessoa que nasce possui os mesmos direitos em qualquer parte do planeta. O documento reafirma certos valores presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que é contestado por países não ocidentais.

Mas, por que essa contestação dos países não-ocidentais? Pensamos que seja prudente alargar a discussão a partir da observação de como os Estados e nações vêm estabelecendo suas relações em nosso tempo. Elas são mantidas por diálogos abertos que enfrentam os limiares das diferenças culturais de modo a reconhecerem-se nas suas singularidades, ou sustentam-se em princípios hegemônicos de uma cultura em relação às demais?

Se o diálogo promove interações entre as culturas sem pressupostos hegemônicos, torna-se possível vislumbrar possibilidades que garantem a pluralidade e a diversidade cultural em uma perspectiva intercultural. Caso contrário, reproduzem-se processos padronizantes e padronizadores que impossibilitam a garantia da singularidade das culturas, em especial as minoritárias, comprometendo o direito a diferença.

²⁶ Por indústria cultural, Adorno e Horkheimer designam toda produção da diversão de massa, veiculada e reproduzida pelos e nos meios de comunicação social cujo objetivo é a homogeneização dos comportamentos humanos e o tratamento de massa.

O que tem preponderado atualmente nas relações estabelecidas entre as civilizações é a manifestação da hegemonia de uma determinada cultura sobre as demais, mais especificamente, a cultura ocidental sobre as demais culturas não-ocidentais. A civilização ocidental tornou-se hegemônica, culminando na produção de uma cultura que se tornou global e monopolizadora, espalhando-se para todos os quadrantes do planeta. De tal sorte que a construção de uma cultura global monopolizadora implica na ameaça da coexistência e sobrevivência de diversas entidades civilizacionais, por conseguinte, um processo de homogeneização a partir da cultura ocidental. (RIBEIRO, s/a, p. 16)

Tratar da diversidade cultural na atualidade pressupõe compreendê-la paralelamente ao processo de globalização e mundialização, pois mesmo que os prejuízos sejam grandes às culturas, há benefícios que precisam ser reconhecidos nessa relação complexa e conflitante.

François de Bernard, ao tratar da *globalização e mundianizações*, recorda que elas não podem ser tratadas como inimigas da cultura, pois diferentes tipos de globalização entrecruzam-se às diferentes culturas. Por isso, passa a utilizar o termo *globalizações*. É necessário diferenciar a globalização econômica das demais, pois essa ameaça e destrói as culturas ao centrar-se na industrialização. No entanto, a globalização não se restringe ao aspecto financeiro, mesmo que este exerça grande influência. “Um grande número destes processos não é guiado por obsessões financeiras, mas por objetivos comuns daqueles envolvidos em tais processos: para melhor trocar, partilhar, confrontar, experimentar ideias, idiomas, tecnologias, artes e ciências.” (BERNARD, 2003, p. 64)

Mas como pensar e tratar a pluralidade e diversidade cultural na era da globalização? Tradicionalmente, uma determinada cultura era reconhecida a partir de elementos históricos e do espaço geográfico em que se desenvolvia caracterizada por uma dada etnia, crença religiosa e concepção política. Os movimentos de conformação do Estado-Nação que surgem a partir do século XVIII, buscaram homogeneizar as diferenças difundindo ideais de um *padrão cultural*, mas que a partir das últimas décadas do século XX, passou a ser fortemente desafiada pela

cultura da virtualidade, onde o tempo/espaço perdeu vigência no processo de observação, análise e interpretação dos fenômenos humanos. (MONTIEL, 2003)

A interação entre as pessoas rompe as fronteiras físicas e geográficas. As tecnologias da informação possibilitam a conectividade com o mundo. Pessoas de culturas extremamente diferentes e distantes geograficamente interagem e se conhecem, contradizendo parcialmente o sentimento de pertença a um determinado grupo cultural localizado.

Neste momento, encontramos-nos em um intenso 'processo de hibridações, desterritorializações, descentramentos e reorganizações'. A partir da massiva irrupção das novas tecnologias da informação e das comunicações, o indivíduo começa a exercer cada vez mais sua capacidade de mover-se entre diferentes mundos culturais, experimentando transformações até agora inéditas em suas vidas. (MONTIEL, 2003, p. 19)

Observamos que esse processo de virtualização e de novas formas de comunicação atingem, praticamente, todos os setores das sociedades e, ao mesmo tempo em que possibilita a difusão dos valores de culturas hegemônicas, abre espaço para o (re)conhecimento de elementos culturais próprios de grupos primitivos, tradicionais, que de certo modo, estavam condenados ao desaparecimento.

Obviamente que reside aí um certo risco de perda da identidade cultural, uma vez que os encontros entre culturas sempre geram novos sentidos, significados e outras identidades, pois a própria identidade não é estática, mas dinâmica e em constantes adequações aos desafios e necessidades do tempo presente. Pensamos que a questão reside em como esse processo se dá, se por imposições, ou por negociações e diálogos movidos pelo desejo de conhecer o *Outro* em suas diferenças, contrariando a lógica da hegemonização.

Os efeitos da globalização geram, também, relações de *afirmação de identidades* culturais e desencadeiam processos de resistência contra os aspectos prejudiciais da globalização. Prova disso é o florescimento das novas culturas "locais". A uniformização simbólica gerou reações de valorização da música, das danças, das comidas,

das línguas e religiões tradicionais. Assim, assistimos a um certo renascimento do pluralismo cultural. Nunca se falou tanto em língua autóctone na América Latina como hoje, por exemplo. (MONTIEL, 2003, p. 25)

Então, como fica a questão da universalidade dos direitos humanos na relação com a pluralidade e diversidade cultural? Primeiramente, reconhecemos que a complexidade se mantém e, certamente, manter-se-á conflitante enquanto perdurar a discussão, pois sempre se dará sobre um “terreno” instável e movediço, lidando com diferentes cosmovisões que trazem em seu subtrato princípios e valores que tradicionalmente guiaram/guiam as ações humanas.

No entanto, em nossa compreensão, a complexidade não impede a construção democrática de alicerces que podem ser consensualmente definidos e aceitos pelas culturas e nações, respeitando-se assim, suas particularidades e autonomia enquanto sociedades portadoras de uma determinada visão de mundo. Um passo significativo nessa construção é a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, adotada por unanimidade pelos 181 Estados-Membros da UNESCO, na Conferência Geral ocorrida em novembro de 2001, em Paris. No artigo primeiro do referido documento, declara “a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade.” (UNESCO, 2001)

A Declaração reconhece o papel frutífero do diálogo intercultural e refuta a noção de um conflito de civilizações. Insiste no fato de que, apesar da diversidade cultural, compartilmos uma humanidade comum e, portanto, não somente uma responsabilidade e um respeito para como o *Outro*, mas também, a crença na capacidade de compreender e amar o *Outro*. [...] A humanidade é uma, mas suas culturas são numerosas. Deve-se ter presente que cada vez que uma cultura desaparece, a comunidade, em particular, e a humanidade, como um todo, empobrecem. (MONTIEL, 2003, p. 44)

Permanece o desafio de sensibilizar as sociedades, culturas e grupos sociais para que possibilitem aos seus integrantes o desenvolvimento de perspectivas teórico-práticas dos direitos humanos,

tendo em vista uma efetiva transformação no modo de conceber e tratar a pluralidade e diversidade cultural. No entanto, é nosso interesse refletir em que medida a formação de professores na ótica levinasiana pode contribuir com este processo. Na Filosofia de Levinas podemos compreender com maior clareza a contribuição de sua proposta ética que parte do Outro, sendo esta capaz de abrir espaço para a dignidade do Outro enquanto radicalmente diferente do Eu.

1.5 DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA DIGNIDADE HUMANA

Praticamente em todas as declarações, cartas e produções acerca dos direitos humanos, a dignidade humana aparece como um dos aspectos fundamentais. Tanto a filosofia quanto o direito tem produzido e, de certo modo, sustentado profundas discussões a partir da possibilidade de existência da dignidade humana, pressuposto que na bioética sofre refutações, questão essa que não adentraremos no momento, mas que apresenta perspectivas para pensar.

Centraremos nossa atenção na relação da dignidade humana com a questão dos direitos humanos, buscando compreender as suas origens e seus princípios, ou fundamentos para pensar o reconhecimento da *alteridade* do ser humano que para Levinas ocorre no encontro do *face a face*, o qual desperta a interpelação ética que vem da exterioridade, do *rosto* do Outro.

A apresentação do ser no rosto não tem o estatuto de um valor. O que chamamos rosto é precisamente a excepcional apresentação de si por si, sem paralelo com a apresentação de realidades simplesmente dadas [...]. O rosto onde se apresenta o Outro – absolutamente outro – não nega o Mesmo, não o violenta como a opinião ou a autoridade ou o sobrenatural taumátúrgico. Fica à medida de quem o acolhe, mantém-se terrestre. (LEVINAS, 1980, p. 181)

O *rosto* não é o mesmo que *face*. Como tal, ele sempre possui algo a mais que a *face*. Nele pode ocorrer uma manifestação que é única, singular. No *rosto* ficam registradas as experiências da vida por meio de

cicatrizes, pele enrugada, olhares e demais expressões da interioridade. Diferentemente das coisas, o *rosto*, pela sua exterioridade, testemunha uma interioridade. Essa alteridade, por sua vez, jamais poderá ser representada ou substituída, simplesmente acolhida ou negada. Por isso, a relação exigida aí é especificamente ética, não ontológica. (ALVES, 2011)

Ao apresentar a ideia do *rosto* enquanto manifestação da alteridade do Outro, podemos identificar a presença intrínseca de um caráter singular, único em cada sujeito. Essa singularidade pode ser relacionada ao que entendemos por dignidade.

Mas, qual seria a origem ou origens do conceito de dignidade humana? Quais seriam seus princípios ou fundamentos? Pensamos que essas são questões centrais para compreendermos a relação existente entre a dignidade humana e os direitos humanos, uma vez que frequentemente ambas as expressões são apresentados paralelamente ou em constantes cruzamentos.

Ao tratar da dignidade humana como um dos direitos fundamentais, Taureck (2007), em sua obra *A dignidade humana na era da sua supressão: um tempo polêmico*, afirma que o conceito “dignidade humana” tem proveniência do termo grego *axía* e do latim *dignitatis*. Podemos pensar, portanto, que a dignidade refere-se a um estado de ser e se sentir digno. Pode ser associada à inviolabilidade de toda pessoa humana, cujo fato, pressupõe um valor fundamental, digno de profundo respeito e reconhecimento.

Para Andorno, o conceito de dignidade humana foi se constituindo ao longo da história sob a influência de diferentes grupos ou correntes filosóficas. Afirma que:

O conceito de dignidade humana carrega longa história de estar na vanguarda das reflexões éticas e jurídicas, desde os estoicos, o Cristianismo e os filósofos do Iluminismo até as Constituições políticas de numerosos países e os principais instrumentos internacionais sobre os direitos humanos. (ANDORNO, 2009, p. 436)

Quanto a isso, Sidekum (2011, p. 8) afirma que “o conceito de Dignidade Humana não tem propriamente sua origem no Estado ou no Direito Constitucional. Antes, emerge do Direito dos Povos, das mudanças culturais e dos processos de conscientização do ser humano

como sujeito, como ser histórico”. Acrescenta, ainda, que na tradição filosófica grega, o sentido da dignidade vinculava-se mais a ideia de liberdade, pois enquanto conquista da pessoa, era ela quem distinguia os seres humanos.

Por isso, não encontramos a expressão “dignidade humana” entre os filósofos gregos, pois a crença de que toda pessoa possui dignidade pertence à Modernidade, por ocasião das atrocidades ocorridas no século XX, que motivou a inserção da expressão na Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto direito fundamental. Reconhecemos que a ideia de liberdade esteve muito presente entre os filósofos gregos com entendimentos distintos, por exemplo, para os estoicos cada pessoa era livre por natureza; Aristóteles propõe a observação e a prática das virtudes para alcançar a liberdade; Sócrates fala do questionamento como método para se chegar ao autoconhecimento que, por sua vez, tornaria o homem livre; Protágoras fala que “O homem é a medida de todas as coisas”, portanto, cabia a ele definir conforme sua capacidade de ser livre. (SIDEKUM, 2011)

Cícero²⁷, ao formular a teoria da lei natural²⁸, defende que os seres humanos são iguais por participarem de uma mesma natureza, não de forma absoluta, mas sendo portadores de uma capacidade que possibilita conhecer o que pode garantir a *dignidade essencial* inerente em cada pessoa, por meio de uma conscientização do que é justo, belo e bom. (SIDEKUM, 2011)

Se os homens estão unidos por uma mesma natureza, Cícero defende que há também uma espécie de vínculo entre eles. Nesse sentido,

[...] Tende-se a identificar o que é comum a todos os povos (gentes), *ius gentium*, com um direito natural universal *ius naturale*. O *ius gentium* transformou-se numa expressão das exigências e necessidades comuns de todos os povos; o direito

²⁷ Cícero era filósofo romano, estadista e orador, tendo vivido entre os anos 106 a 43 a.C. Sua filosofia baseou-se no pensamento Grego, principalmente dos estoicos por ter sido discípulo de Posidônio. É responsável por difundir a filosofia grega entre os romanos. Hoje em dia, é reconhecido pelo seu humanismo nos trabalhos filosóficos e políticos.

²⁸ A teoria da lei natural de Cícero, “expressa a racionalidade máxima, enquanto ela se inscreve justamente na natureza que ordena ou prescreve o que se deverá fazer e proíbe o contrário; não é invenção do gênio humano, nem da vontade dos povos; é o espírito do próprio Deus inscrito na natureza. Dessa lei natural, que é anterior a qualquer lei escrita ou positiva, deriva o direito que se apresenta como sistema normativo. As leis humanas são justas na medida em que participam da lei natural.” (SIDEKUM, 2011, p. 21)

positivo a todos os povos. Em Cícero, não existe contradição entre o *ius naturale*, o *ius gentium* e o *ius civile*. (SIDEKUM, 2011, p. 23)

Nessa perspectiva, o mesmo autor recorda que a dignidade humana não pode ser concebida desvinculada de um *conceito do direito e do Estado de direito*. A justificativa fundamenta-se nos inúmeros casos de negação da alteridade, como nos sistemas totalitários, autoritários e fundamentalistas. O mesmo Estado que tem o dever de reconhecer e proteger a dignidade humana, contraditoriamente acaba gerando e praticando ações que atentam contra a própria dignidade das pessoas, negando assim, os direitos humanos subscritos nas suas Constituições e em documentos e acordos firmados como garantia de democracia.

Como já vimos, a dignidade humana não provém do Estado, nem é criada pela ordem jurídica, ou simplesmente atribuída ao ser humano. A dignidade humana fundamenta-se no *ser sujeito* e pessoa, do “ser humano” como tal. Ela implica numa existência anterior ao princípio da ordem jurídica ou do Estado. Ela interpela eticamente pelo reconhecimento da alteridade absoluta. Ela é conquista, afirma uma nova consciência histórica para ser humanamente no mundo social e político. É anterior a qualquer direito estabelecido pelo Estado. Assim, com toda a certeza, poderemos afirmar que o Estado de Direito não outorga ao ser humano sua dignidade, mas ele deverá garanti-la. (SIDEKUM, 2011, p. 40)

Em Kant, encontramos a inviolabilidade da dignidade humana como fundamento principal dos direitos humanos, extinguindo todo tipo de absolutismo, cientificismo e tecnocracismo. Proporciona espaço à tradição filosófica nos campos da metafísica e da ética, as quais voltam a figurar no processo de conscientização relacionado aos direitos humanos. Sugere que hajamos sempre considerando a humanidade presente no *eu* e no *outro*, nunca como um meio, mas como finalidade das relações. (BIELEFELDT, 2000)

Para Kant, a dignidade humana não pode ser considerada um valor material ou *monetário*, nem mesmo comparada a um objeto

qualquer. Por isso, “a dignidade de uma pessoa não pode ser mediatizada pelo conjunto de uma escala de *valores* objetivos, mas é fundamentada na autonomia moral da pessoa [...]” (BIELEFELDT, 2000, p. 83) A observação de Kant pode contribuir na identificação das motivações que, na atualidade, geram as discussões acerca dos direitos e da dignidade humana.

O fato é que vivemos em um tempo em que o financeiro ocupa um lugar de destaque, condicionando os valores humanos aos interesses do mercado e do poder dominante. Classificam-se as pessoas a partir de critérios mercadológicos que acabam gerando processos de redução do Outro aos interesses do sistema ou do mercado, criando identidades subjugadas e adaptadas, negando, dessa forma, a alteridade de cada pessoa em sua dignidade.

A dignidade humana é inegociável. Significa dizer que não é possível adquiri-la materialmente como se adquire um livro em uma livraria. Se fosse negociável, certamente, o prestígio e a posição social influenciariam quando não determinariam quem teria mais ou menos dignidade. Essa perspectiva pode ser identificada na relação que Kant estabelece entre dignidade e honra.

O entendimento de Kant do que seja dignidade humana leva a uma diferenciação entre dignidade e honra. Como escreve, se a dignidade do ser humano se vale tanto do valor monetário corrente ou do valor afetivo, então também deve diferenciar-se de possíveis posições sociais de honra ocupados por uma pessoa. (BIELEFELDT, 2000, p. 84)

Por isso, percebemos que a razão de toda a discussão em torno da dignidade humana, enquanto princípio fundamental dos direitos humanos, reside na luta de tantas pessoas, que ao longo da história e ainda hoje, reivindicam reconhecimento de suas alteridades, expressas no direito à cidadania, ao ser livre, com acesso à saúde e à formação, tendo enfim, aquilo que fundamentalmente garante e potencializa a vida. Finalizamos, pois, com as palavras de Sidekum quando afirma que “a dignidade humana fundamenta-se na ética. Impõe-se como a condição fundamental de toda possibilidade para as práticas das virtudes e do exercício da cidadania.” (SIDEKUM, 2011, p. 43)

2 PROPOSTA FILOSÓFICA DE EMMANUEL LÉVINAS

Ao tratar da formação de professores *em e para* direitos humanos optamos em buscar no pensamento levinasiano possíveis relações para vislumbrar outras perspectivas formativas que, no pensamento filosófico ocidental bem como em inúmeros processos de formação, parecem estar neutralizados e subjugados à lógica instrumental, intelectualista e mercantil.

O pensamento levinasiano é alicerçado na ética como filosofia primeira. Sua filosofia é uma ética que parte do Outro, confrontando a cultura e a filosofia ocidental, cuja centralidade está no *Eu*, reduzindo drasticamente o Outro à inteligibilidade do Mesmo. Consequência disso são as constantes fugas/negações que não podem ser ordenadas e exploradas racionalmente, como os segredos e as dúvidas relacionadas ao passado, ao presente e ao futuro, aspectos transcendentais que de uma forma ou de outra influenciam a vida do ser humano. Entendemos, pois, que o ser humano não pode ser reduzido a uma simples racionalidade mecânica frente às necessidades e aos desafios da vida.

Do ponto de vista de uma racionalidade técnica-instrumental,

É preciso que tudo seja conhecido, compreendido, sintetizado, analisado, utilizado; se alguma coisa não pode ser captada pela mente racionalista, ela é considerada irrelevante ou um mau presságio. Em virtude dessa ânsia perfeccionista de impor categorias racionalistas ao mundo a fim de realizar um estado futuro de inteligibilidade perfeita, nada parece poder resistir à ordem racional da ciência, à ordem tecnológica da utilidade e à ordem política da justiça. (HUTCHENS, 2007, p. 29)

Levinas reconhece as consequências dessa tendência no seu tempo e se propõe refletir filosoficamente o pensamento ocidental tomando a ética como suporte do seu pensar. Mas, com base em quem elabora a sua filosofia que tem como núcleo orientador a noção de alteridade?

Verificamos que uma das principais influências está no método fenomenológico de Husserl. Sua tese de doutorado, defendida em 1930, cujo título é “*La théorie de l’intuition dans la Phénoménologie de Husserl*” (A teoria da intuição na fenomenologia de Husserl) procura

estabelecer uma aproximação entre a fenomenologia de Husserl e a ontologia existencial de Heidegger. Levinas defende a teoria de que o método husserliano tem substratos ontológicos que a ontologia existencial de Heidegger conseguiu muito bem explorar e analisar na obra *Ser e Tempo*. (ALVES, 2011)

A relação que estabelece entre os dois filósofos é consequência do seu desejo de aprofundar seus estudos da fenomenologia de Husserl, quando partiu para Freiburg, na Alemanha, onde conheceu Heidegger. Este, por sua vez, atraiu-o tanto que é considerado por Levinas um dos pilares da filosofia ocidental, especialmente pela análise fenomenológica existencial do *ser do ente*, que possui a forma do *Dasein*²⁹.

Não é nosso propósito para o momento aprofundar as peculiaridades da filosofia de Husserl e Heidegger, mesmo que existam cruzamentos na sequência de nosso trabalho, mas apenas situar os principais pilares da filosofia que impulsionaram Levinas. Sem desmerecer os demais aspectos, optamos em perseguir as questões que situam em Levinas a ética como *filosofia primeira*, e não a ontologia, pois a nosso ver, indicam as bases para pensar os direitos humanos para além de um discurso, mas como atitude ética frente ao *estrangeiro*³⁰, ou o *terceiro*, que mais adiante abordaremos.

Nesse sentido, verificamos que as primeiras reflexões que apresentam questões relativas à ética ocorrem a partir de 1935, quando da publicação de *De L“evasion*. Por ocasião da II Guerra Mundial, somente após o período na prisão³¹, Levinas voltou a escrever artigos e

²⁹ Heidegger tematiza fenomenologicamente a existência humana cuja estrutura encontra-se no termo alemão *Dasein*, o ser-no-mundo. “Ser-no-mundo é um modo de existência totalmente dinâmico, ou seja, feito de possibilidades. No entanto, o *Dasein* não é apenas aquele que tem possibilidades, mas sim, aquele que são as suas possibilidades, portanto, compreendê-las.” (ALVES, 2011, p. 48)

³⁰ Para referir-se ao *estrangeiro*, Levinas utiliza os termos do texto bíblico-talmúdico, como o órfão, a viúva. Para Düssel, estudioso de Levinas, o estrangeiro no contexto latino-americano são os indígenas, os escravos, os negros que de certa forma sofreram e sofrem por não serem reconhecidos em sua alteridade. De acordo com Bensussan, “o estrangeiro e a estrangeiridade formam a incondição do sujeito, seu não-lugar e, muito problematicamente, a condição de possibilidade de uma política, de uma justiça, de uma instância universal de direito na qual eu sou reconhecido em minha identidade de cidadão e em minha busca de paz civil. [...] O estrangeiro seria assim a subjetividade mesma em seu fora-de-lugar absoluto e, de alguma maneira, a figura justicial daquilo que nós fomos sempre, imemoriavelmente, escravos, exilados, humilhados.” (BENSUSSAN, 2009, p. 95-96)

³¹ Com o advento da II Guerra Mundial, Levinas é recrutado para lutar ao lado da resistência francesa, porém por ser declarado judeu, tornou-se prisioneiro. Mas graças à Convenção de Genebra, que protegia os prisioneiros de guerra, é levado ao campo de concentração de Stammlager. Lá, trabalhou na agricultura e, nas horas vagas, ocupou-se com leituras filosóficas de Proust, Diderot, Rousseau, Hegel, dentre outros. (ALVES, 2011)

obras, como: *De l'existente à L'existant* (1947), *Le temps et l'autre* (1948), e a obra *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1949). Nessas publicações, ele apresenta as categorias principais do pensamento moderno, a saber: o problema da existência, do mundo e do tempo; o problema da metáfora heliológica³² dominada pela luz; e o problema da intencionalidade da consciência. (ALVES, 2011)

Com o fim do cativo, Levinas percebe que a crise do pensamento e da sociedade europeia é consequência do eu-centrismo que levava à experiência do horror e da guerra. A temática da ética começa a ganhar corpo nos seus escritos filosóficos e surge como uma saída frente à questão do *ser*. Na perspectiva ontológica, o Eu se perdeu na impessoalidade, exigindo uma evasão do próprio Eu, deixando de ocupar-se de *si mesmo* para se ocupar do Outro. (ALVES, 2011)

Um dos pilares da proposta levinasiana é a filosofia de Heidegger, mas ao mesmo tempo que Levinas a reconhece, realiza um descolamento ou ruptura da mesma que, de acordo com Sidekum, envereda para uma dupla direção: rompimento psicológico, ou existencial por autorizar, em certa medida, a possibilidade da barbárie e, por “contestar a primazia da ontologia que Heidegger havia proposto.” (SIDEKUM, 2008, p. 159)

Frente a isso, o mesmo autor afirma que:

Segundo o ponto de vista de Levinas, os frutos das ontologias (Husserl e Heidegger), mesmo sendo diferentes em seu ponto de partida, conduzem ao mesmo, ao egoísmo, à opressão, à tirania e à guerra. Sendo isso assim, por que não postular um espaço mais essencial do que a instância ontológica? Isso é a proclamação da ética como *filosofia primeira*, encarregada, a partir de agora, de dar conta da diferença entre o *eu* e o *outro*, em detrimento da diferença ontológica. (SIDEKUM, 2008, p. 160)

³² Ao se referir ao *il y a*, Levinas utiliza da metáfora para indicar um estado de ausência total da luz, como a experiência da noite. Trata-se da existência ainda não contraída por um existente, o ser sem ente, um estado de anonimato. O *il y a* remete a um estado de impessoalidade ou neutralidade do ser que ele ainda não tomou uma forma pessoal. Assim, o *eu* se encontra despersonalizado, privado de sua própria subjetividade. Para Levinas, a maior ameaça à subjetividade é o anonimato. Por isso, o termo *hipóstase* refere-se à constituição do sujeito, momento esse em que se lança para fora do anonimato e da existência impessoal. Nesse momento, ganha um corpo. “É pelo corpo que eu me aproprio da existência. O *da do Dasein* heideggeriano seria, para Levinas, o corpo.” (CARRARA, 2010, p. 24)

Para Levinas, o sujeito não pode ser concebido e pensado de forma separado de sua condição *carnal* e *relacional*, pois é um ser encarnado. Mas para ele, existe outra dimensão considerada não menos importante, a qual possibilita pensar o sujeito no horizonte da ética e não restrito às dimensões do inteligível. Essa outra dimensão é a *alteridade* que, “sem a qual tanto o sujeito quanto a linguagem seriam reduzidos à esfera neutra e sem rosto do ser.” (ALVES, 2011, p. 13)

Em Heidegger, a relação entre o Eu e o Outro é ontológica, isso é, Eu e o Outro mantêm uma relação de “co-presenças”, entendida também como seres em um mesmo lugar, não existindo responsabilidade de um pelo outro. Deduz-se com isso a inexistência de forma absoluta de uma interioridade do Eu e de uma exterioridade do Outro. Tanto o Eu quanto o Outro aparecem simplesmente como *ser* enquanto *ser*, despidos de conteúdo presente no *rosto* que, para Levinas, é o que desperta a responsabilidade do Eu, pois o Outro tem fome, sede, carência, dignidade. Ele fala, interpela. Pode-se dizer que é na sua nudez que o rosto mostra aquilo que realmente é.

Aparece aqui uma retomada da dimensão transcendental do sujeito por parte de Levinas, denominada também de o *Outro metafísico*, Outro de uma alteridade não formal. Acrescenta que esse Outro é de uma alteridade que:

Não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem. (LEVINAS, 1980, p. 26)

A partir dessa perspectiva da alteridade que requer do *Eu* uma resposta ética enquanto responsabilidade pelo Outro, encontramos caminhos para pensar e articular a formação *em* e *para* direitos humanos. A presença de *Outrem* instiga e desconcerta a intencionalidade do Mesmo, exigindo do Eu uma ação ética. Nessa

perspectiva, a formação de professores encontra elementos para ser concebida como processo aberto, transdisciplinar e intercultural, onde cada sujeito é reconhecido na sua diferença, na sua alteridade, tendo na responsabilidade pelo Outro o pressuposto à interpelação ética que tem implicações na educação, na política, na própria filosofia e especificamente na compreensão dos direitos humanos.

2.1 A ÉTICA COMO FILOSOFIA PRIMEIRA

O termo “ética” vem do grego *ethikos* e refere-se ao “modo de ser”, “comportamento”, uma ciência da conduta, mas não qualquer conduta, senão aquela da virtude. De acordo com Abbagnano (2003) é possível diferenciar duas concepções existentes, das quais decorrem outras perspectivas.

A primeira compreende a ética como uma ciência do *fim* para onde o homem deve ser conduzido e, dos *meios* pelos quais se pode alcançar esse *fim*. A ideia de bem aparece como a forma de vida a ser alcançada, determinando a integração do prazer e da inteligência.

Nesse sentido, recordamos de Sócrates que, ao contrário dos Sofistas que defendiam uma concepção ética relativista ou subjetivista, sustentou que o homem é essencialmente racional e que existe um saber universalmente válido devendo reger as ações humanas. Todo homem que agir segundo a razão, conseqüentemente agirá de forma correta, portanto de maneira ética. Platão, por sua vez, acrescenta à ética socrática a necessidade de o homem caminhar em sociedade para alcançar a perfeição de seu agir. Nesse sentido e a partir de uma perspectiva ética, todo bom cidadão o é por ser um homem bom. Em Aristóteles, observamos que o *fim* da ética é a felicidade, alcançada a partir da natureza racional do homem, determinando certas virtudes como meio para atingir a felicidade.

Já no Período Medieval, o modelo aristotélico mantém-se na concepção de ética de Tomás de Aquino, o qual considera que o fim último do homem é Deus, sendo Ele a felicidade plena. Mantém a prática das virtudes como meio para aproximar-se da divindade e realizar os seus desígnios.

Na Filosofia Moderna, encontramos em Hegel, a compreensão de que o Estado aparece como o elemento integrador da conduta humana, sendo a Ética uma filosofia do direito. “O Estado é ‘a totalidade ética’,

Deus que se realizou no mundo [...]. O Estado é o ápice daquilo que Hegel chama de ‘eticidade’ (*Sittlichkeit*), isso é, a moralidade que ganha corpo e substância nas instituições históricas que a garantem.” (ABBAGNANO, 2003, p. 381)

Na Filosofia Contemporânea, identificamos uma entrada da ideia de *valor* relacionada à compreensão da ética, em detrimento à ideia de *bem*, mas que mantém a mesma estrutura das doutrinas éticas tradicionais do *fim*, por reconhecerem o *valor* como algo absoluto e eterno. Essa perspectiva da necessidade do *valor* evidencia-se em Scheler e Hartmann.

De acordo com Abbagnano, ao elaborar a “ética material dos valores” Scheler tem a preocupação de preservá-la do relativismo provindo dos simples impulsos e desejos humanos. Ela estaria resguardada e fundada “[...] na *intuição* emotiva, imediata e infalível dos valores e das suas relações hierárquicas.” (ABBAGNANO, 2003, p. 382)

De acordo com o mesmo autor, encontramos em Hartmann essa mesma concepção de ética quando afirma que

Existe um reino de valores subsistente em si mesmo, um autêntico “mundo inteligível!” que está além da realidade e além da consciência, uma esfera ideal ética, não construída, inventada ou sonhada, mas efetivamente existente e apreensível no fenômeno do sentimento axiológico, subsistindo ao lado da esfera ôntica real e da esfera gnosiológica atual. (ABBAGNANO, 2003, p. 382)

A segunda concepção de ética é constituída como uma doutrina do *móvel* da conduta, sendo o bem objeto da vontade humana e não o que determina a relação entre a inteligência e o prazer, como na primeira concepção.

Nessa concepção, o *móvel* da conduta humana vem a ser o prazer, o desejo e a vontade de sobreviver. Abbagnano esclarece essa perspectiva quando afirma que “[...] procura-se em primeiro lugar determinar o *móvel* do homem, ou seja, a *norma* a que ele de fato obedece; portanto, define-se como bem aquilo a que se tende em virtude desse móvel, ou aquilo que se conforma à norma em que ele se exprime.” (ABBAGNANO, 2003, p. 383)

Pródico (465-395 a.C), ao organizar sua compreensão de moral

por meio de *proposições condicionais*, tornou-se um dos primeiros a pensar a ética do *móvel*. Ao dizer que os benefícios dos deuses dependem da veneração a eles direcionada, ou que a obtenção de reconhecimento na sua cidade depende do grau de utilidade e de compromisso em relação a ela, identifica-se a inexistência de um *fim* pré-determinado. Protágoras (480-410 a.C), ao considerar o respeito mútuo e a justiça como condições indispensáveis para a sobrevivência do homem, indica uma ética do *móvel*, assim como Pródico. (ABBAGNANO, 2003, p. 383)

[...] O que se costuma evidenciar é o mecanismo dos móveis que fundam as normas do direito e da moral: para sobreviver, o homem conforma-se a tais regras e não pode agir de outro modo. Em tais formulações, o móvel da conduta humana é o desejo, ou a vontade de sobreviver. Em outras formulações do mesmo gênero, esse móvel é o prazer. (ABBAGNANO, 2003, p. 383)

No período da Idade Média, a concepção de ética do *móvel* esteve ausente, uma vez que predominou a ética do *fim* pelo fato do Cristianismo estar estritamente envolvido com a construção e disseminação do pensamento da época, dominando as discussões em torno das ideias relacionadas à ética e à moral desse período. Com o Renascimento, a ética do *móvel* é retomada por Lorenzo Valla (1407-1457), o qual afirmara que “[...] o prazer é o único fim da atividade humana e que a virtude consiste em escolher o prazer.” (ABBAGNANO, 2003, p. 385)

O fato é que as duas concepções de ética, tanto a do *fim*, bem como a ética do *móvel* estão presentes no pensamento contemporâneo e influenciam significativamente na organização sociocultural e nos processos de formação, cujas interfaces abrangem as discussões relacionadas aos direitos humanos.

Ao mesmo tempo, constatamos que na contemporaneidade existem discursos que denunciam a ausência da ética nos diferentes campos da vida humana e social. A corrupção, por exemplo, que perpassa o campo da política, da economia e da cultura de um modo geral, dá a impressão de que “não tem mais jeito”, principalmente quando casos graves de corrupção permanecem impunes, legitimando, de certa forma, ações dessa natureza.

Outra questão muito presente é a fragmentação da ética, criando

um conjunto de valores morais que nem sempre dialogam entre si, como a ética médica, ética do direito, ética jornalística, ética patronal e outras.

Ao se falar em ética, é comum ocorrer uma rápida associação à moral, sendo tratadas como sinônimos de um modo geral, cuja validade é reconhecida na convivência social de uma dada sociedade. Essa perspectiva evidencia-se e tem legitimidade desde o período greco-romano, em que tanto a ética quanto a moral, constituíam um campo de reflexão dos costumes, normas e leis que orientavam a conduta humana.

Abbagnano (2003) procura fazer uma distinção entre a ética e a moral, indicando que a ética seria uma ciência preocupada com a conduta humana e a moral como seu *objeto*. A moral teria uma preocupação maior com a constituição de um conjunto de preceitos cuja finalidade seria de garantir o mínimo de justiça na vida comunitária e social. Seu caráter seria mais prático, e a ética, por sua vez, enquanto orientadora da conduta humana, teria um caráter mais teórico e reflexivo tendo em vista uma finalidade, por isso a preocupação em refletir os meios, como os valores e os costumes.

Mas, quando Levinas propõe a ética como filosofia primeira, de que ética estaria se referindo? O que seria ética para ele? Por que a ética como filosofia primeira? Em que medida seu pensamento inaugura outra forma de pensar, não mais fundada no Eu, mas no Outro?

Partindo desses questionamentos, Bensussan é categórico em afirmar primeiramente o que não é a ética levinasiana:

A ética do discurso, a ética comunicacional, o neo-aristotelismo, o utilitarismo, o contratualismo, o comunitarismo, o diferencialismo, a reflexão meta-ética, as éticas aplicadas, todas essas posições morais práticas, setoriais e concorrentes, que têm, sem dúvida alguma, sua importância efetiva do ponto de vista teórico e prático, do ponto de vista da fundação e da questão do agir, não têm nada a ver com a *ética* da qual Levinas faz o eixo de todo pensamento da subjetividade. (BENSUSSAN, 2009, p. 16)

A ética de que Levinas se refere não quer ser um tratado de normas e orientações morais. Pelo contrário, ele se distancia dos filósofos morais e deixa bem claro que é necessário estarmos atentos para não nos iludirmos com a moral. Isso se evidencia na primeira frase do prefácio da obra *Totalidade e Infinito*, quando escreve: “Facilmente

se concordará que importa muitíssimo saber se não nos iludiremos com a moral.” (LEVINAS, 1980, p. 9)

O olhar e a interpretação apurada da Filosofia Levinasiana é sempre perigosa, uma vez que não se inscreve e se enquadra como mera reflexão de um conjunto de leis, ou regras normativas com a finalidade de beneficiar qualitativamente uma moral de um dado grupo humano. Não podemos vê-la como a tentativa de sistematizar coerentemente a conduta humana, uma vez que ele próprio vivenciou historicamente as consequências de filosofias e ideologias que almejavam tal intento.

Nessa perspectiva, Bensussan (2009) recorda que a ética levinasiana, para além da tentativa de justificar racionalmente um conjunto de normas morais por ou sob um princípio unificante e unificador, precisa ser compreendida e interpretada *num sentido extra-moral*, quer dizer, sem atrelamento à moral de uma determinada comunidade histórica.

O que Levinas propõe é dizer o “sentido” do “humano do homem” – expressão que significa o “não-sintetizável”, como ele diz, quer dizer, aquilo que do homem e no homem não se deixa jamais totalizar sem sombras e nem compreender numa totalidade sem “sentido”. O pensamento de Levinas é uma Ética da Ética, segundo a expressão de Derrida, ou uma ética sem lei, sem conceito, sem moral, e que precede sua determinação em leis, em conceitos e em morais. Trata-se menos de pensar os fundamentos da subjetividade que de lhes remontar o curso em direção à sua arquiorigem seguindo o eixo incerto da relação de homem a homem. (BENSUSSAN, 2009, p. 17)

A ética para Levinas é uma resposta à interpelação que o Outro nos dirige. Ela é sempre posterior, sendo, portanto, uma resposta que não podemos estabelecer por antecipação. Não há como prever e programar, caso contrário, deixaria de ser uma resposta ética. Sempre se dá na história de forma concreta, sensível e acolhedora do Outro.

Nesse sentido, complementa ainda dizendo que a ética é:

como uma relação entre termos onde um e outro não estão unidos por uma síntese do

entendimento, nem pela relação de sujeito a objeto e onde, no entanto, um pesa ou importa ou é significativa para o outro, onde eles estão ligados por uma intriga que o saber não poderia esgotar ou deslindar. (LEVINAS, 1997, p. 275, nota 184)

Para Carrara (2010), a ética em Levinas seria um caminho para resistir à ontologização e, conseqüentemente, à totalização, pois para ele, o sistema totalitário é consequência do pensamento fundado na ontologia. Não podemos dizer com isso que sua pretensão é abandonar a filosofia greco-ocidental, nem tampouco opor-se a ela. Pretende sim, reconstruir a filosofia a partir da transcendência irreduzível do Outro, isso é, daquilo que não pode ser sistematizado, traduzido e apreendido na sua totalidade.

Na relação com a filosofia, Levinas considera toda herança recebida que o possibilitou pensar, especialmente o espírito de busca e a expressão da “verdade” nos enunciados filosóficos. Para desenvolver seu pensamento, ele afasta a centralidade na “verdade” e se lança no “sempre” de uma promessa, naquilo que há de vir enquanto um futuro, um amor. Não significa acabar com a filosofia em si ou com aquilo que ela afirma, mas sim, conforme Bensussan (2009, p.19), “ele lhe inventa uma caracterização inédita, interrompendo-a, quer dizer, dessincronizando-a”.

Nessa perspectiva, acrescenta o mesmo autor que “ele efetua, na filosofia e *além* dela, a aventura de uma desproporção, de uma transcendência, de um des-interessamento. Levinas *desinteressa* a filosofia para se aventurar até a exploração da estrutura ética de toda subjetividade.” (BENSUSSAN, 2009, p. 20)

A compreensão de subjetividade que Levinas propõe se dá a partir da ética que, diferentemente da perspectiva ontológica, vem a ser a própria socialidade. Ele procura fugir à ontologia, uma vez que ela é concebida como ruptura com o ser, visando à abertura do sujeito a uma alteridade que não possa ser monopolizada por um determinado Eu. “Levinas busca construir um saber respeitador da alteridade em que o Outro permaneça em sua condição de estrangeiro no Mesmo, sem que se reduza a exterioridade à interioridade ou a transcendência à imanência.” (CARRARA, 2010, p. 22)

Por estrangeiro, Levinas assim compreende:

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número

comigo. A coletividade em que eu digo ‘tu’ ou ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem posse, nem a unidade do número, nem unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o ‘em sua casa’. Mas o Estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso poder, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele, sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção *e* não indica aqui nem adição, nem poder de um termo sobre o outro. (LEVINAS, 1980, p. 26-27)

Precisamente aqui irrompe o *rostro*, justificando o desinteressamento da filosofia em Levinas, pois ele não se restringe àquilo que dele vejo, ou que posso tocar. A forma que se apresenta é deformada por ele mesmo, escondendo a própria visibilidade, pois “nos leva além” daquilo que aparentemente parece que é. (LEVINAS, 1982)

O rosto, de certa maneira, não está *no* mundo, pois ele o transcende. Não se situa na ordem da manifestação por não ser uma substância e nem mesmo um fenômeno. Ele rompe com todo contexto do mundo, não podendo ser capturado na presença de um fenômeno. Sua anunciação já excede ou deforma a sua própria forma, fazendo-se visível apenas no seu próprio “desfazer-se.” (CARRARA, 2010)

Ele vem do invisível do outramente que ser e significa a prioridade do ente sobre o ser. [...] A expressão de Levinas para designá-lo é “traço”. Pelo fato de ele desarranjar toda a ordem do mundo onde se mostram os fenômenos é que se torna ele mesmo o sentido, a significação por excelência que se revela como um comando ético, questionando todo o esforço do ser de perseverar em seu ser ou desinstalando o Mesmo de seu reino fechado. (CARRARA, 2010, p. 53, nota 23)

Do rosto não é possível fazer a experiência, pois vem antes mesmo de toda experiência possível de ser realizada. Ele não é somente

aquilo que se pode ver e tocar de forma plástica e sensível. Não se reduz à sensibilidade imediata ou a qualquer significado intencional.

O rosto apresenta ao mesmo tempo a forma e a deformação, é um fenômeno que irrompe na relação e ao mesmo tempo a defecção do fenômeno, faz-se visível permanecendo inapreensível. Essas características revelam o traço do *infinito* do rosto. “[...] Mas de um infinito que é realmente no finito e que, entretanto, nele não está jamais presente.” (BENSUSSAN, 2009, p. 20)

Para Levinas, o rosto manifesta a singularidade de cada indivíduo, sempre ameaçada frente à totalidade, pois, é na totalidade que se retira dos indivíduos a capacidade de discernimento moral que, em outras palavras, seria a singularidade própria de cada sujeito que caracteriza o Outro e o Eu, presente no rosto de cada um.

Ao perder o discernimento moral na totalidade, Levinas afirma que são as consequências da guerra que justificam moralmente os atos, a qual retira todas as condições da responsabilidade frente aos próprios atos. Acrescenta dizendo que:

[...] Toda e qualquer guerra se serve já de armas que se voltam contra os que as detém. Instaura uma ordem em relação à qual ninguém se pode distanciar. Nada, pois, é exterior. A guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do Mesmo. A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. (LEVINAS, 1980, p. 10)

Carrara (2010, p. 15) sintetiza essa perspectiva levinasiana ao afirmar que “as leis da totalidade se tornam as leis do indivíduo”. Em Hegel, encontramos um modelo de totalidade entendido como a junção das liberdades individuais, sendo a liberdade à essência da totalidade. Mas, ao invés de uma crescente autonomia e responsabilidade frente às liberdades, o que ocorre é uma espécie de acomodação e indiferença diante das situações desafiadoras da vida e da sociedade, manifestas no rosto do Outro.

Verificamos aí uma renúncia à própria liberdade, sendo esta concedida ao Estado a sua administração. O que ocorre é que as liberdades individuais acabam sendo submetidas à lógica totalitária desse mesmo Estado, impossibilitando o reconhecimento das

singularidades e diferenças, pois dentro de uma totalidade, os indivíduos só se reconhecem como iguais, negando-se assim a alteridade.

Ao distanciar-se da perspectiva ontológica da liberdade, Levinas opta pela noção ética de responsabilidade, pois possibilita uma vinculação maior ao Outro sem destruir a singularidade ou unicidade, tanto do Outro quanto do Eu. Nesse sentido, as relações humanas não são sintetizadas e sintetizantes, abrindo-se “o caminho para pensar uma socialidade que não destrua a pluralidade dos indivíduos que impeça a despersonalização do eu operada pelo Estado hegeliano, ou mesmo hobbesiano.” (CARRARA, 2010, p. 16)

Com isso, é possível perceber que uma formação fundada na perspectiva ética ocorre de fato quando o formador ouve a voz do Outro, o formando nesse caso, e responde à sua interpelação. Essa formação adquire características éticas e educativas, pois se fundamenta na escuta, no acolhimento e acompanhamento do Outro, fazendo com que um se responsabilize pelo Outro, em especial o formador em relação ao seu formando, como compromisso primeiro no processo formativo.

Podemos afirmar, então, que essa perspectiva é um dos elementos basilares para pensar a formação de professores *em e para* direitos humanos com Levinas, uma vez que formação e ética são inseparáveis. Se a formação perder de vista a ética como seu aspecto essencial, estará comprometendo a ideia de formação que aqui queremos desenvolver, correndo o risco de ser reduzida a uma espécie de adestramento e/ou doutrinação.

Nesse sentido, Sidekum recorda que:

A ética tem seu ponto de partida no reconhecimento da alteridade do outro. Levinas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da Modernidade, inserindo-se na compreensão do reconhecimento dos Direitos Humanos fundamentais ditados pela alteridade do outro que é o fundamento e a dimensão teleológica da justiça. (SIDEKUM, 2008, p. 167)

Nessa perspectiva, as relações humanas baseadas na ética levinasiana fundam-se no inesperado, na tensão de um encontro que, nem o Eu e nem o Outro, têm noção de onde vai dar. A relação ética, especificamente a relação ao Outro é assimétrica, pois na relação do *face a face* ético, Eu não posso ser o Outro em hipótese alguma. Ninguém

poderá responder por mim à interpelação ética do Outro. Caso isso ocorresse, a relação deixaria de ser estritamente ética e, de acordo com Bensussan, implicaria uma relação não-ética, e sim *política* ou *justicial*, “onde os lugares podem sempre ser intercambiados e as relações simetrizadas. A relação ética propriamente dita é estruturalmente tomada na assimetria.” (BENSUSSAN, 2009, p. 22)

Evidenciamos a profundidade que a ética levinasiana tem na medida em que trata o indivíduo na sua unicidade, singularidade e responsabilidade diante do Outro. A relação ética - relação ao Outro - não se deixa mediatizar, pois não se dá por mediações, mas sim no *face a face*, em que o Outro se mantém num absoluto intangível, inacessível ao Eu.

Mas se a ética levinasiana é definida por ele como o “encontro de único a único”, como fica a questão do *terceiro* que é mencionado no final de sua obra *Totalidade e Infinito? Quem seria esse terceiro?*

2.1.1 O terceiro e a dimensão política na relação ética

Ao contestar a produção do *ser* como uma coexistência ou um conhecimento, em que o frente a frente seria uma modalidade, Levinas situa o aparecimento do *terceiro* através do *rostos*.

O frente a frente não é uma modalidade da coexistência, nem mesmo do conhecimento (ele próprio panorâmico) que um termo pode ter do outro, mas a produção original do ser, para a qual se encaminham todas as colocações possíveis dos termos. A revelação do terceiro, inelutável no rosto, só se produz através do rosto. A bondade não irradia sobre o anonimato de uma coletividade que se oferece panoramicamente para nela se absorver. Implica um ser que se revela num rosto, mas assim não tem a eternidade sem começo. Tem um princípio, uma origem, sai de um eu, é subjetiva. [...] A bondade é a própria transcendência. A transcendência é transcendência de um eu. Só um eu pode responder à imposição de um rosto. (LEVINAS, 1980, p. 285)

Carrara tratará esse *terceiro* como uma *intrusão* na relação ética do *face a face*, pois forçará a saída da relação *dual da ética* para uma “outra” relação, a da responsabilidade. Essa “outra” relação em que o *terceiro* está presente passa a ser considerada como uma relação política com os muitos *outros*. O *terceiro* desestabiliza a relação do *duo ético*³³, pois não é mais possível permanecer apenas entre dois. O *terceiro*, ou como prefere Bensussan (2009), os *terceiros* têm rosto, interpelam a uma atitude responsável e ética dos dois, no caso do Eu e do Tu.

Os outros dois se tornam responsáveis pelo Outro do Outro. Essa responsabilidade exigida causa “perturbação”, pois o que de fato existe é uma multiplicidade de *Outros* como que uma multidão. A multiplicidade de *Outros* requer do Eu e do *rosto* que me faz frente na cena ética, a entrada na comparabilidade que, de acordo com Bensussan, seria entrar num ordenamento, em uma simetria até então ausente no *face a face ético*, cuja origem está na *anarquia*³⁴ da relação ética. Em outras palavras, toda relação anárquica sofreria uma ameaça ao se submeter a uma comparação geral, considerando que necessariamente a ética possui como característica a incomparabilidade, ou ainda, a intraduzibilidade. (BENSUSSAN, 2009)

Nesse sentido, Levinas afirma que:

[...] A responsabilidade por outrem não pode ter começado em meu engajamento, em minha decisão. A responsabilidade ilimitada em que eu me acho vem de um deste lado da minha liberdade, de um ‘anterior a toda lembrança’, de um ‘ulterior a toda realização’, do não presente, por excelência do não-original, do anárquico, de um deste lado ou de um além da essência. A responsabilidade por outrem é o lugar em que se coloca o não-lugar da subjetividade. (LEVINAS, 2001, p. 24)

A entrada do *terceiro* exige que tudo se traduza em um dito que possibilita a descrição da subjetividade como anarquia. Mas de acordo

³³ O *duo ético* refere-se ao eu-tu da relação ética, relação essa que não sofreu uma intrusão do *terceiro*, do estrangeiro. “O *duo ético* é sem máxima universalizável. Para dar razão, tanto quanto se pode, dessa dificuldade realmente considerável, Levinas convoca o terceiro, os terceiros seria necessário dizer, isso é, o tarde demais da relação ética, essa instância pela qual a pluralidade dos outros do outro, a partilha, a reciprocidade, objetam e apelam.” (BENSUSSAN, 2009, p. 74)

³⁴ De acordo com Bensussan (2009), o termo *anárquico* em Levinas se refere ao pré-original, isso é, tudo que um sujeito pensa, faz e diz é proveniente de um *dizer anterior* a todos os sinais, gestos ou significados que o sujeito julga ser o autor.

com Carrara (2010), a subjetividade ocorre antes da tematização operada pelo dito, sendo necessário ao Outro ser dito na linguagem do Mesmo, sem que o Outro seja reduzido ao dito.

Tanto para Bensussan como para Carrara, a entrada *do terceiro* na cena possibilita pensar a questão política *em* ou *a partir* de Levinas, uma vez que, de acordo com mesmos autores, Levinas não apresentou, ou desenvolveu uma filosofia política ou uma ética política. Temos a impressão de que a perspectiva política está implícita à Filosofia Levinasiana, de onde é possível pensar as questões relacionadas à justiça, à comunidade, à formação e aos próprios direitos humanos, dentre outros aspectos, até então ausentes na relação do *duo ético*.

A presença do/s *terceiro/s* é requerida no *face a face ético* de uma maneira até que obsessiva, e essa obsessão “clama por justiça” de forma inconfundível. Trata-se do apelo do Outro que requer uma resposta.

Nesse sentido, Bensussan acrescenta que:

Como fantasmas não atendidos e indesejáveis, os terceiros batem à porta da ética e me intimam a sair dela. Questão de compreensão, de audição. Questão de ótica [...]. Ética e Justiça perturbam uma e outra, mas diferentemente, minha visão de outrem. O Rosto é invisível em razão de sua hiperrealidade. Eu não o vejo, porque a proximidade que aqui me comanda me impede: perto demais, mesmo se nunca bastante perto. Os terceiros, eles, eu os vejo, mas num fluído espectral que se assemelha a sua inenarrável desfiguração. (BENSUSSAN, 2009, p. 44)

A inquietação e perturbação introduzida com a chegada do *terceiro* é consequência da sua imprecisão, motivo que impede os *Outros* dois de permanecerem em *si*, pois sua reclamação não cessa. Eis o cenário que entra a dimensão da política que, conforme atesta Bensussan (2009), não se trata de uma filosofia política enquanto regime de pensamento particular do político, dominante na tradição filosófica.

O que Levinas propõe é algo muito mais frágil e incerto que uma filosofia política. Não significa que não seja profundo, significativo e radical. Tem como critério o “princípio” da *intransitividade*, da *intraduzibilidade*, isso é, da impossibilidade absoluta de deduzir uma política a partir do lugar ético. Nesse sentido, Bensussan acrescenta que:

Este princípio de intransitividade não é certamente um consentimento dado ao pensamento de uma política. Um pensamento do e da política é, ao contrário, fortemente requisitado pela ideia de uma “entrada” *dos* terceiros *na* política. Mesmo que não haja em Levinas uma filosofia política, não há um apoliticismo. A radicalidade “antipolítica” do pensamento levinasiano do político procede de uma desilusão da política, da constatação de um desencantamento de seus poderes que, no entanto, não são acompanhados, de uma resignação ou de uma despolitização do pensamento e da ética. A fórmula citada de Levinas o indica bem. “Não deixar a política a si própria” procede de uma negação de toda autonomização ontopolítica, porém implica, ao mesmo tempo, um agir, um agir negativo, ou no vazio talvez, mas, certamente, a recusa determinada de todo abandono da política “a si própria.” (BENSUSSAN, 2009, p. 51)

Ao refletir sobre as possibilidades existentes na relação entre política e ética com base na ambiguidade da primeira, identifica-se que Levinas não opõe uma à outra e nem trata a primeira como subordinada à segunda. Concebe o surgimento da política atrelado ao aparecimento do terceiro, instaurando assim, o plano da justiça, pois o terceiro impõe uma simetria, rompendo com a assimetria presente na proximidade da relação Eu-Outro.

Levinas procura situar a política e a ética em planos distintos, não impedindo a tensão que naturalmente existe entre as duas, pois a ética sempre agirá como uma espécie de interruptor da política, quando esta a deixa de lado. Reconhece a importância da política para a organização do Estado e para as demais instituições, porém recorda que não podem justificar-se por si mesmas. Dá à filosofia o que Carrara chama de *tarefa política*. (CARRARA, 2010)

Nesse sentido, o mesmo autor afirma que para Levinas, a filosofia teria uma responsabilidade profética diante dos possíveis distanciamentos do *Outro* ou do esquecimento da igualdade de direitos, sendo ela a responsável por recordar/cobrar o Estado ou qualquer outra instituição política da questão ética. À ética não caberia oferecer à política um conjunto de princípios ou normas, mas de interrompê-la frente à possibilidade de injustiças. (CARRARA, 2010)

Carrara recorda que Buber afirmara que o princípio social não deve ser submetido ao princípio político, pois se corre o risco de tornar todas as questões da sociedade reféns do Estado. Estatizar tudo na sociedade seria o início do totalitarismo, cuja consequência é a guerra, onde os movimentos sociais e revolucionários perderiam espaço, pois na verdade são eles que, continuamente, resistem às forças totalizantes ao denunciarem o afastamento da ética por parte da política e do Estado. (CARRARA, 2010)

Para garantir o mínimo de administração centralizada, Buber indica a necessidade do político que geralmente acaba se colocando ao lado da dominação. Já, Levinas, “reafirma a necessidade do político desde que ele seja capaz de instaurar a coexistência humana, a pluralidade em relação mediada com a responsabilidade pelo outro.” (CARRARA, 2010, p. 153)

Nessa perspectiva, ressaltamos a defesa que Levinas faz de a pluralidade se manter tanto no nível político, assim como no nível social. Mas as tendências atuais de mundializações e da globalização ameaçam de forma crescente a pluralidade entre os povos, reduzindo as diferenças, características da identidade de cada cultura, a um patamar secundário, em vista da homogeneização sociocultural. Essa tendência acaba influenciando fortemente nos processos de formação e na própria concepção de direitos humanos, como vimos quando tratamos da universalidade dos direitos humanos e a diversidade cultural.

É nesse sentido que Carrara (2010, p. 155) afirma que “a pluralidade de respostas parece não encontrar caminho aberto na sociedade contemporânea, cuja política neoliberal associada à globalização tende a impor um modelo único”. No continente latino-americano identifica-se um padrão ético europeu importado e implantado com a colonização. Esse padrão ético mantém marcas profundas na atualidade e ainda restringe a criação de outras respostas, inventadas frente aos problemas humanos, como assinala Bensussan, a partir de outros referenciais éticos.

No Brasil, mesmo que se reconheça a diversidade cultural existente e se afirme que as diferenças convivem harmoniosamente, fica evidente a predominância do modelo ético europeu e, nas últimas décadas, a influência do modelo Estadunidense, mesmo tendo a presença de um número significativo de descendentes africanos, indígenas, orientais, entre outros.

A proposta ética levinasiana pode ser utilizada para analisar o contexto latino-americano e brasileiro na sua relação com a política

desenvolvida nesses países, pois acreditamos que a discussão em torno dos direitos humanos esteja intrinsecamente vinculada à complexa relação entre ética e política. Mesmo que, segundo Carrara (2010), Levinas tenha pensado a ética fora do mundo e da história, sem se preocupar tanto com a pluralidade no campo das respostas, ele pode nos ajudar a pensar o desenvolvimento de processos formativos que partam do/s *Outro/s* que interpela/m a uma atitude ética, na defesa e promoção da dignidade como valor fundamental.

Para Alves e Ghiggi (2011), o que Levinas propõe é uma *virada ética*, propondo para além de uma racionalidade teórico-instrumental, uma racionalidade ética aberta à alteridade. Para ele, o conhecimento formal acaba neutralizando a alteridade, chegando a causar certa violência no entendimento do *ser*. Suspeita do conhecimento relativo à busca de uma autêntica transcendência, concebendo a *proximidade* como razão anterior a toda e qualquer tematização, pré-original.

De acordo com os mesmos autores:

A atualidade dessa proposta filosófica torna-se inédita no mundo da globalização em que convivem todas as diferenças [...]. Para Levinas, a alternativa é, ou dirige-nos para a responsabilidade mais além da liberdade, ou para a liberdade do jogo sem responsabilidade. [...] Acusados de indiferença ética, os pensadores pós-modernos ensaiam posturas éticas na linha da consideração moral do particular e a revalorização da noção política de justiça. Levinas proporciona a possibilidade de uma diferença não-indiferente, que só é alcançável na medida em que for obtida a ampliação da racionalidade teórica. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 152-153)

No que se refere à formação de professores *em e para* direitos humanos, vislumbramos perspectivas, mas ao mesmo tempo, inúmeros desafios a serem enfrentados, uma vez que é crescente o desenvolvimento de uma perspectiva voltada à instrumentalização aos moldes dos interesses econômicos e tecnológicos de um neoliberalismo desenfreado. A ética como filosofia primeira vem exigir que o pensar se dê a partir do *estrangeiro*, da interpelação ética do/s *terceiro/s* presentes em grande parte nos grupos minoritários, discriminados e colocados à margem do desenvolvimento humano pelo próprio Estado que, de

acordo com Levinas, tem sua origem na proximidade, isso é, na tentativa de compreender a responsabilidade de *um* pelo Outro.

Mas seria possível pensar o Estado a partir do Outro? Com base no pensamento levinasiano, Carrara desenvolve sua reflexão que situa o Estado pensado outramente.

O Estado nasce quando o terceiro passa da invisibilidade à visibilidade. A justiça do terceiro impõe sua medida àquilo que, na proximidade, é incomensurável. No entanto, a justiça que nasce a partir do terceiro não perde seu contato com a justiça como retidão do face a face que continua a inspirá-la. O Estado, situa-se, então num entremeio entre o face a face e a medida como exigência do terceiro. Seu fim é, portanto, a realização da justiça e sua legitimidade depende do alcance e da realização desse fim. (CARRARA, 2010, p. 157)

O Estado, bem como a política, não seria um fim em si mesmo. Seria um meio a indicar para um tempo que vai além dele mesmo que, de acordo com o pensamento de Levinas, indicaria uma utopia a qual os profetas anunciaram e anunciam e que teria duas grandes funções: abrir novas possibilidades de relações com o Outro e impedir que o mesmo Estado se absolutize.

Nesse sentido, uma formação *em e para* direitos humanos teria de considerar a ética como pressuposto de todo o pensamento e desenvolvimento do processo formativo, permeado pela novidade do encontro *face a face* e aberto à alteridade do/s *terceiro/s*. O Estado, pensado outramente, seria o promotor e o incentivador de políticas libertadoras do ser humano, que teria a educação como espaço e lugar privilegiados para a interpretação e o exercício dos direitos humanos.

2.2 ALTERIDADE, INTERPELAÇÃO ÉTICA E RESPONSABILIDADE

O pensamento ocidental, bem como a filosofia, foi desenvolvido e estruturado sobre a lógica da *Identidade* e do Eu, em que a *Alteridade* e o Outro estiveram em segundo plano na organização sociocultural, refletidas nas concepções de mundo, ser humano, cultura, formação e

direitos humanos.

Na obra *Hermenêutica Dialógica*³⁵, de Antonio Pérez-Estévez, cuja tradução foi realizada pelo nobre colega Antônio Sidekum, o autor apresenta os fundamentos do pensamento ocidental e nos interpela a um movimento contrário, fundado na escuta do Outro, como ação ativa que possibilita um *diálogo intercultural*, sendo a alteridade absoluta do Outro parte das interações humanas, instaurando verdadeiramente um diálogo autêntico, elemento fundamental no reconhecimento das alteridades e no pensar os direitos humanos.

Por isso, optamos em trazer alguns elementos que consideramos relevantes para pensar a formação *em e para* direitos humanos a partir da compreensão de diálogo desenvolvida e vivenciada pelo referido autor junto a pessoas de diferentes culturas, aproximando-se da Filosofia de Levinas na defesa da alteridade absoluta do Outro como resposta ética à interpelação do Outro ao Eu.

Antes, porém, recordamos que a alteridade em Levinas é o que produz a assimetria entre o Mesmo e o Outro, é um elemento que transcende a cultura e é pré-cultural. Nesse sentido, Bensussan enquanto leitor de Levinas, afirma que:

A “identidade impossível”, de uma impossibilidade mais antiga que a identidade, ou seja, de uma possibilidade inatualizável numa consciência ou numa presença, de uma possível impossibilidade que nem a metafísica, nem o fim da metafísica podem nos fazer entrever. E este mais antigo que é o estrangeiro. O estrangeiro é o nome do impossível na casa da subjetividade humana. (BENSUSSAN, 2009, p. 86)

Percebe-se que a alteridade é, ao mesmo tempo, o não-próprio e também aquilo que pertence ao Outro, do qual não posso me adonar, enclausurar, manipular. Mas, pelo contrário, posso me abrir, acolher e reconhecer o Outro, sendo o diálogo um meio que favorece a proximidade para o reconhecimento da alteridade.

³⁵ Antonio Pérez-Estévez é considerado o filósofo da escuta por dedicar-se ao estudo do diálogo. Com isso, enfrenta a compreensão desenvolvida por Platão, Gadamer e também Habermas sobre o conceito de diálogo, desentranhando-o por considerar que o diálogo autêntico se dá na conversação entre duas ou mais pessoas em vista de uma verdade absoluta, nos termos platônicos. Para o autor, o que Platão, Gadamer e Habermas entendem por diálogo, é classificado como monólogo, pois trata-se de discursos de uma só pessoa.

Em relação ao conceito de diálogo, Pérez-Estévez (2013) faz de início uma diferenciação de monólogo que, para ele, está na base do pensamento ocidental ao se fundar na palavra de um só, onde o Outro é ouvinte que passivamente obedece a essa palavra revestida de poderes. Afirma que, com o advento do Cristianismo, ela fica resguardada sob os desígnios divinos, cuja comunicação ficou reservada ao clero que tinha a “autorização” divina para proferi-la como verdade absoluta a ser anunciada e seguida.

Mas é na Filosofia de Platão que encontramos o modelo que funda essa perspectiva na filosofia ocidental. Os *Diálogos* de Platão são na verdade escritos provindos das reflexões realizadas pelo filósofo, não de conversações com outras pessoas, tomando assim características de um monólogo. Ele tenta reproduzir as *conversações argumentativas* do seu mestre Sócrates, realizadas com maestria, mesmo que dirigidas por pressupostos ou verdades pré-estabelecidas. A conversação platônica é hipotética, pois esse “Outro” continua sendo o Mesmo, reduzindo substancialmente a singularidade do absolutamente Outro. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013)

A conversação acrescenta o autor, é vivencial: acontece e desaparece. No instante em que um dos envolvidos na conversação relatar o vivido e discutido, já é passado. Nesse sentido, o diálogo escrito é a criação do passado que permanece morto e que não diz tudo o que foi vivido pelos dois envolvidos na conversação, pois se reduz à experiência e à interpretação de um Eu. “Desaparece a multiplicidade de sujeitos e o Outro, os demais, permanecem reduzidos a um nome escrito.” (PÉREZ-ESTEVEZ, 2013, p. 31)

Com isso, não pretendemos reduzir a importância dos *Diálogos* de Platão, pois entendemos que, enquanto método, possuem o objetivo de conduzir ao reconhecimento da *verdade absoluta das ideias*. Para isso, faz-se necessário subordinar as vozes, os meios e argumentos das pessoas que hipoteticamente realizam a conversação com o filósofo ateniense.

Nesse sentido, é preciso considerar que:

Os diálogos platônicos são, na realidade, um monólogo discursivo, perfeitamente organizado, que se desenvolve em confrontação com o pensamento de outros pensadores. São um método ou caminho de síntese e análise, de subida e descida que avança por meio de um processo

racional discursivo até conduzir a mente humana para a “realidade absoluta das ideias” nas quais se encontra, segundo Platão, a verdade absoluta. (PÉREZ-ESTEVEZ, 2013, p. 33)

O que está em jogo é o que se fez com e a partir da Filosofia Platônica. Se Platão, ao defender o valor da verdade das ideias, diviniza a verdade colocando-a como habitante do mundo dos deuses, em Santo Agostinho, a verdade absoluta das ideias como valor supremo do diálogo platônico, passa a ser entendida como sendo o próprio Deus, por ser considerado imutável e eterno.

Esse processo foi determinante no ocidente para a imposição da divinização definitiva da *verdade lógico-metafísica*, de onde se supõe a subordinação das pessoas a essa verdade, tornada sagrada, religiosa na religião cristã. Sendo assim, foi utilizada para salvar e ao mesmo tempo para matar, pois em nome dessa verdade absoluta (Deus), justificaram-se as cruzadas religiosas, a colonização da América e da África e a perseguição étnico-religiosa que persiste na contemporaneidade por parte de alguns grupos.

Além da manutenção de certas verdades religiosas cristãs ao longo da história do ocidente, observamos, nas últimas décadas, uma crescente expansão e absolutização de certas verdades fundadas na lógica do mercado globalizado que visa reger o comportamento humano e a organização sociocultural, reproduzindo um modelo monocultural e etnocêntrico, impossibilitando o reconhecimento da diversidade cultural e o desencadeamento de processos dialógicos e interculturais nas diferentes esferas da vida humana, influenciando e, quando não determinando, os processos de formação.

Nessa perspectiva, concordamos que:

Divinizar a verdade entranha dotá-la de autonomia absoluta, hipostasiá-la e, portanto, tirá-la do âmbito cultural e humano no qual toda verdade se origina – nesse caso, tirá-lo do pensamento platônico-agostiniano – e dar-lhe a suprema consistência ontológica possível, à qual devem subordinar-se todos os demais seres, incluído o ser humano. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 35-36)

De certa maneira, essa tem sido a crítica desenvolvida por

Nietzsche referente a certos conhecimentos serem tratados como verdades absolutizadas e moralizadas, tanto pela religião cristã quanto pela ciência, além de outros filósofos posteriores.

O diálogo autêntico proposto por Pérez-Estévez (2013) considera a alteridade do Outro como algo indispensável, pois compreende que ele acontece no encontro do Eu com o Outro encarnado em um *tu* ou *vós*, tendo em vista o estabelecimento de canais de participação entre os diferentes interlocutores.

A presença e reconhecimento da alteridade rompem com a possibilidade do monólogo e da colonização do Outro, pois irrompe o inesperado, desconhecido e estranho que tem rosto e interpela a uma atitude ética que vem sustentar o direito de falar e a responsabilidade do escutar, elementos centrais e de igual valor em um diálogo autêntico.

A alteridade do outro é indispensável que se manifeste para que um diálogo seja um autêntico diálogo. Essa alteridade do tu que entra e ajuda a construir o diálogo, deve também ajudar a constituir esse âmbito comum, esse mundo novo que é o resultado da confluência do eu e do tu, é um mundo de ambos. Sem alteridade, sem outro que seja tu ou nós que me apresente ou ofereça sua palavra e sua voz para que eu a escute e, vice versa, sem o outro que escute a voz e a palavra que eu lhe ofereço, não pode dar-se o autêntico diálogo. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 42)

Com base nessa perspectiva, podemos pensar que nos *Diálogos* de Platão, a alteridade do Outro esteve ausente, pois esse Outro era hipotético. É um *diálogo lógico-discursivo* em que a presença da multiplicidade de sujeitos e vozes é substituída por um “Outro” imaginado, pensado, simetrizado. É ausência de alteridade. Há um movimento de ida fortemente acentuado (fala) em detrimento a uma atitude em relação à vinda ou ao retorno por parte do Outro (escuta).

Na tentativa de repensar o conceito de diálogo, o que Pérez-Estévez (2013) propõe é justamente a retomada de um *diálogo existencial*, em que a alteridade dos sujeitos dialogantes esteja integrada, de forma que o Outro possa participar integralmente da construção das conversações com o Eu em igualdade de condições, pois só assim é possível considerar um diálogo como autenticamente verdadeiro, vivencial.

Nessa perspectiva, torna-se relevante pensar a formação para o exercício do *diálogo existencial*, uma vez que a cultura predominantemente está permeada pela simetriação de uma lógica restrita ao Eu, não aberta ao Outro. O diálogo entre as diferentes pessoas e culturas tem de ser incentivado e desenvolvido nos espaços e lugares formativos, como no seio familiar, na escola, na universidade, nos meios de comunicação social. Para Sidekum, “essa medida é imprescindível, em virtude da fraqueza ética e das constantes ameaças às instituições democráticas sofridas pela sociedade civil e em virtude da decadência moral experimentada pelo homem contemporâneo.” (SIDEKUM, 2003, p. 236)

Se no *diálogo lógico-discursivo* o Outro não participa por ser construído pela razão de um Eu que busca atingir a verdade absoluta, o *diálogo existencial* caracteriza-se pela participação autêntica de sujeitos enquanto seres humanos concretos. Quando seres humanos concretos têm participação autêntica, participam “com seu mundo de valores, com sua razão e com sua vontade, com sua inteligência e com sua sensibilidade e tem como fim a interrelação, a compreensão e a realização dos mesmos sujeitos que dialogam.” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 141)

A fala, enquanto elemento do diálogo, é um dos meios de revelação do Eu, de afirmação do mundo, das ideias e valores do Eu em relação ao Outro enquanto coletividade que escuta. Na tradição bíblica, por exemplo, a fala enquanto palavra está associada ao poder de dominar as coisas e o homem. A palavra falada é a expressão da vontade divina, pois existe desde o princípio, de acordo com o Evangelista João. Na criação do universo, do homem, da noite e do dia, das plantas e animais e na separação das terras e águas, Deus utiliza a fala para ordenar. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013)

De acordo com o mesmo autor, constata-se que:

O mundo ocidental produziu filosofias da linguagem, mas jamais produziu filosofias da escuta ou do silêncio; produziu filosofias do Eu e da dominação, mas tem sido incapaz de produzir filosofias da Alteridade e da humildade. E é que escutar o Outro, subordinar-me a ele, supõe aceitar humildemente a própria limitação e estar disposto a correr o risco de que o Outro me invada com seu mundo; e essa atitude humilde de submissão ao Outro, não pode dar-se na relação

racional de dominação. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 141)

Pensar a formação *em e para* direitos humanos requer que consideremos profundamente essa constatação que, a nosso ver, permeia as concepções de direitos humanos e as inúmeras ações por parte de países ou grupos dominantes que utilizam a fala e a palavra, em forma de discurso, para manter subordinados e submissos que, de certa maneira, estão moldados com o fato de apenas escutar sem “poder” falar. Estão sem reação, pois ninguém escuta as suas vozes.

A partir disso surgem questões que naturalmente estão relacionadas à formação que se estende à escola, como espaço e lugar de falas e escutas. Entre muitas outras, destacamos quatro: Quem são os sujeitos que falam e quais são os que escutam nos processos formativos? Existem iguais condições entre formadores e formandos no que se refere à fala e à escuta, enquanto atitudes ativas? O conteúdo das falas e escutas está encarnado ao contexto dos sujeitos envolvidos nos processos formativos? A formação objetiva preparar para falar mais e escutar menos, ou escutar mais e falar o necessário para que haja um diálogo autêntico?

Podemos considerar que o falar é em si mesmo uma ação ativa, mas, o que seria o escutar ativo no *diálogo existencial*, em que a alteridade do Outro tenha seu devido reconhecimento?

Da mesma forma que o falar é sinônimo de poder e dominação no pensamento ocidental, o escutar está vinculado à ideia de submissão e à obediência. É comum encontrarmos em textos bíblicos do Antigo Testamento, por exemplo, expressões que manifestam a obediência de patriarcas e do povo em relação a Deus. No Novo Testamento, a figura feminina de Maria (podemos questionar por que a figura feminina) representa bem essa atitude subscrita para todo cristão: *ouvir e guardar tudo em seu coração*.

O termo escutar vem do latim *auscultare* que, para os Gregos, “significou ouvir com justeza e precisão, mas também submeter-se e obedecer às coisas ouvidas”, diferindo do significado do latim. Enquanto o termo grego *audire*, que significa soprar, expressa certa passividade de quem está ouvindo, o termo *auscultare* do latim manifesta uma “atitude ativa de quem cultiva o ouvido, *aus colere*, e escuta atentamente quem fala.” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 135)

Para escutar atentamente quem fala, caracterizando assim uma escuta ativa, requer que o Eu se cale para que o Outro possa falar. O que

se identifica nas diferentes áreas da ação humana é que os mais poderosos geralmente evitam dar voz aos fracos, menosprezando e, por vezes, negando a possibilidade do diálogo. Vozes de minorias silenciadas e/ou manipuladas para que injustiças permaneçam ocultas.

Essa perspectiva adentra os espaços escolares e acadêmicos quando não há aceitação ou respeito de opiniões diferentes sobre determinados assuntos, evidenciados em propostas curriculares e práticas pedagógicas. Por atuarmos na área do Ensino Religioso, que estuda o fenômeno religioso como fenômeno humano nas diferentes culturas e tradições religiosas em vista do reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, identificamos posturas e discursos de docentes e acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento extremamente doutrinantes que se sobrepõem à diversidade de ideias relativas a determinados assuntos. Sendo a escola e a academia espaços privilegiadas de socialização e construção de conhecimentos, deve-se considerar relevante esse aspecto que, por vezes, acaba formando sujeitos falantes, porém incapazes de escutar outras perspectivas e, conseqüentemente, o Outro.

Um diálogo autêntico requer que os dialogantes se alternem igualmente no exercício de falar e escutar, exercendo o direito e o dever enquanto sujeitos que dialogam na multiplicidade de vozes e escutas, contribuindo com a interrelação e compreensão mútua, ideal e realidade de um verdadeiro diálogo. Pode haver a impressão de que essa perspectiva de diálogo exista apenas no plano ideal por aparentemente evitar o conflito, ou a divergência enquanto elementos do diálogo. Porém, recordamos que o diálogo autêntico não exclui o conflito considerado positivo, a pluralidade de concepções, mundos, ideias e opiniões. O que se propõe é o reconhecimento da alteridade dos dialogantes, resguardando em iguais condições os direitos e deveres dos sujeitos de falar e escutar, em um constante exercício de abertura ao Outro.

No entanto, reconhecemos que se abrir ao Outro é correr riscos. Pode acontecer que a abertura ao Outro conduza a algo novo, diferente, onde novas possibilidades para pensar e viver se tornem experiências fundamentais para os sujeitos envolvidos no diálogo. Porém, abrir-se ao Outro pode também ser uma possibilidade de invasão, colonização, alienação e negação da alteridade de um ou mais sujeitos dialogantes.

Nesse sentido, Pérez-Estévez afirma que:

Abrir-se é ter consciência de sua própria limitação

e carência, e sentir a necessidade de acudir o Outro. Fechar-se supõe dar-se conta da própria suficiência, sentir-se realizado, ou redondo e não precisar do mundo alheio. Abrir-se ao Outro, portanto, entranha a atitude humilde de estar consciente da própria finitude e carência e da necessidade do Outro como complemento que a plenifique. Quando escuto o Outro no diálogo, assumo a atitude humilde pela qual reconheço minha própria limitação e carência e mostro a disposição de receber com suas palavras um mundo estranho e alheio no qual vem envolvida a Alteridade. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 139)

Pensar a formação *em e para* direitos humanos na perspectiva levinasiana pressupõe a criação de espaços para o exercício do diálogo existencial, onde seres humanos concretos constroem interrelações que levam a acordos, consensos e compromissos destituídos de subordinações a certas verdades ou valores. Significa dizer que os valores e as verdades construídas entre os dialogantes devem estar em função dos sujeitos e demais seres humanos, e não estes sujeitados a determinados valores e verdades. “O diálogo lógico era para a Verdade do mundo inteligível o diálogo existencial é para os homens que são capazes de entrar em diálogo e construí-lo.” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 143)

Sem a intenção de desenvolver a questão no momento, consideramos importante refletir sobre as condições, possibilidades e desafios para construir diálogos existenciais na contemporaneidade, em que a alteridade dos dialogantes seja contemplada e reconhecida em seus respectivos contextos. Não desmerecendo os inúmeros benefícios que as tecnologias da informação trouxeram nas últimas décadas, ainda que sejam para uma parcela da sociedade, causa preocupação o crescente distanciamento entre as pessoas (mesmo ocorrendo uma conexão com pessoas do mundo todo por meio de redes sociais), as dificuldades de construir relações duradouras entre as novas gerações e as problemáticas relacionadas às questões pessoais e emocionais na convivência consigo mesmo ou com o Outro.

A virtualização das relações, pelo fato de não exigir a presença do Outro ou do Eu frente a frente, pode não sensibilizar ou interpelar suficientemente a responsabilidade ética de um frente ao Outro. A possibilidade de relativização das necessidades do Outro parecem crescer em nossa sociedade tomando conta inclusive, das instituições de

formação como a escola e a academia.

Nessa perspectiva, Sidekum constata a dificuldade relacionada à construção de diálogos existências em nossa cultura, enraizados à vida das pessoas.

Será muito fácil observarmos, em nossa cultura, que o diálogo cada vez mais desaparece: não discutimos mais as ideias do adversário, mas as refutamos categoricamente com uma prepotência moral fundamentalista. Não debatemos mais, porém nos insultamos. E não se discute mais, porém desqualificam-se as ideias e a pessoa do Outro. [...] Nas instituições políticas e de mercado utilizam-se conceitos absolutos e sem apelação. O diálogo entre as gerações, nas instituições de ensino, é substituído por planejamentos estratégicos e de qualidade (ou desqualificação) total. [...] Somos uma civilização fracassada pela morte das utopias e pelos enormes equívocos morais existentes entre o discurso ideal e a práxis na vida real. (SIDEKUM, 2003, p. 236-237)

Repensar a dimensão do diálogo existencial no contexto da formação é trazer à roda o Outro cuja alteridade é negada enquanto sujeito dialogante. Consideramos a alteridade elemento fundamental para pensar a formação *em e para* direitos humanos, pois é ela que, se reconhecida nas relações intersubjetivas, pode possibilitar a garantia de direitos fundamentais a toda pessoa. Nesse contexto, a Filosofia de Levinas torna-se relevante ao propor uma ética que tem sua exigência no reconhecimento da alteridade.

O reconhecimento da alteridade se dá na experiência da interpelação que vem do Outro. A relação ética que se estabelece com o Outro sustenta a subjetividade, entendida também por Levinas como autoconsciência, autoconhecimento e relação com a interioridade. É a partir da experiência de transcendência que a subjetividade se concretiza como fenômeno histórico que, de acordo com Sidekum, é onde se encontra o fundamento da ética da alteridade. (SIDEKUM, 2013)

Ao tratar da complexidade que envolve o tema da subjetividade, Levinas parte da ideia da relação infinita inter-humana com o

absolutamente Outro, o infinito³⁶, pois de acordo com Sidekum:

A subjetividade expressa-se através da condição de ser refém do Outro, o que implica uma ruptura da totalidade e a instauração da experiência do Outro como uma experiência da transcendência. Assim, a minha subjetividade realiza-se concretamente na história através da relação com o Outro, que se manifesta através de seu rosto, cujo olhar é uma constante interpelação de justiça: “Tu não matarás”. A subjetividade acontece na existência humana através da relação intersubjetiva e na exigência infinita de justiça para com o Outro. (SIDEKUM, 2013, p. 33)

É nesse sentido que a ética em Levinas é compreendida como uma experiência transcendental, pois entende que o ser humano deseja e ao mesmo tempo é chamado a transcender o próprio ser. Essa atração transcendental é feita pela alteridade absoluta do Outro que interpela a responsabilidade infinita, o bem e a justiça. O desejo sempre vem do Outro, não parte de mim. O ser humano chega a se tornar refém do Outro, sacrificando, inclusive, seu ser. Por se caracterizar como um ser de relação infinita com o Outro, sua experiência leva a transcendência do ser. (SIDEKUM, 2013)

Na obra *Totalidade e Infinito*, Levinas afirma que o *ser* é exterioridade e que essa exterioridade é verdadeira, pois efetiva-se no *frente a frente* que já não é apenas visão. Enquanto essência do ser, a exterioridade representa a multiplicidade social resistindo às investidas da lógica que objetiva a totalização do múltiplo. Amplia dizendo que a exterioridade é uma maravilha, não podendo ser tratada, portanto, como uma negação. (LEVINAS, 1980)

A verdadeira essência do homem apresenta-se no seu rosto, em que ele é infinitamente diferente de uma violência semelhante à minha, oposta à minha

³⁶ Em relação à ideia de infinito em Levinas, Sidekum assim descreve: “A ideia do infinito é desejo infinito pelo Outro. Esse desejo metafísico abarca toda a Filosofia de Levinas. [...] A ideia do infinito, em conjunto com a ideia de bondade e a ideia de desejo, desperta a subjetividade para com o Outro. Essa responsabilidade antecede ao próprio Eu. Levinas fundamenta, através da ideia de infinito, sua crítica à totalidade, pois a ideia de infinito não é incompatível com a totalidade contrária à ontologia helênica.” (SIDEKUM, 2003, p. 232-233)

hostil e já em luta com a minha num mundo histórico em que participamos no mesmo sistema. Ele detém e paralisa a minha violência pelo seu apelo que não faz violência e que não vem de cima. A verdade do ser não é a *imagem* do ser, a *ideia* da sua natureza, mas o ser situado num campo subjectivo que *deforma* a visão, mas permite precisamente assim à exterioridade exprimir-se, toda ela mandamento e autoridade: toda ela superioridade. (LEVINAS, 1980, p. 270-271)

O *rostro* do Outro requer de mim um compromisso ético concreto, histórico, libertador. Os sujeitos, cuja alteridade foi negada ou subjugada a lógicas imperialistas, interpelam eticamente na epifania dos seus rostos. O Eu sempre estará sendo questionado pelo Outro. Nesse sentido que Sidekum afirma que a interpelação ética aparecerá sempre em três níveis, a saber:

a) Manifesta-se pela indiferença diante do Outro; b) aparece como redução do excluído na realidade do fenômeno da coisa falante e c) pela experiência da vulnerabilidade no sentido ôntico. A interpelação ética é forte nos três sentidos, porém acentua-se mais na vulnerabilidade. (SIDEKUM, 2003, p. 231)

A vulnerabilidade que se manifesta no *rostro* do Outro exige um compromisso ético enquanto ação estritamente histórica, pois o Eu, ao ser questionado eticamente pelo Outro, gera uma consciência ética, traduzida enquanto responsabilidade do Eu para com o Outro. É nesse sentido que “Levinas manifesta uma constante preocupação em torno da reflexão sobre a ética e para tal introduz o Rostro humano como a expressão radical da alteridade e da transcendência.” (SIDEKUM, 2013, p. 36)

Na Filosofia Levinasiana a dimensão ética é fundamentalmente cercada de cuidados, pois apresenta uma nova experiência da ética, caracterizada pela experiência de transcendência. Com isso, irrompe uma nova imagem referente ao ser humano. Seu humanismo se sustenta na interpelação ética do Outro, expressa em sua alteridade que aparece sob vários aspectos: “na concretude existencial pela fenomenologia da corporeidade, da proximidade e da relação concreta.” (SIDEKUM, 2013, p. 35)

Com isso, a ética da alteridade de Levinas inaugura uma nova concepção da atividade filosófica que, na América Latina, ressoa com profundidade na filosofia da libertação e na teoria crítica dos direitos humanos fundamentais. A egolatria moderna tem se tornado a meta a ser atingida pela crítica levinasiana, pois a ética da alteridade correlaciona-se à nova concepção da ética, à solidariedade e à responsabilidade. (SIDEKUM, 2013)

É nessa perspectiva que Carrara (2010) pensa a política na perspectiva levinasiana como responsabilidade infinita pelo Outro, a qual faz sair do egoísmo e da indiferença do Eu frente às necessidades que interpelam, diferentemente da concepção política Kantiana que mantém o Eu indiferente ao sofrimento do Outro, pois o vínculo estabelecido é formal e de caráter legal.

A responsabilidade é já uma resposta à interpelação do Outro, apelo que vem antes de qualquer ação como resposta. A responsabilidade é capaz de desinstalar e desalienar o Eu. Ela seria uma maneira de estabelecer interrelações com o Outro sem anular a sua alteridade, concretizada em ações, atitudes que visam ao bem do Outro em suas necessidades. “O sujeito responsável como refém do Outro é o verdadeiro sujeito plenamente humano, e não é a liberdade a condição de minha humanidade.” (CARRARA, 2010, 143)

Na obra *Sobre a Responsabilidade*, Loparic³⁷ (2003) procura situar a origem e o sentido da responsabilidade em Heidegger, da qual utilizemos alguns aspectos para pensar, recordando que Levinas tem sido um dos grandes estudiosos da Filosofia Heideggeriana, utilizando-a inclusive para pensar a sua proposta filosófica.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que Loparic destaca é que Heidegger, ao estudar os diferentes sentidos do *ser* e as distintas teorizações sobre os *entes*, percebe que existem diferentes sentidos de responsabilidade. A partir disso, percebe que “a responsabilidade humana originária não é imposta pelas leis da natureza ou da moral, mas pela exigência de dar sentido à presença.” (LOPARIC, 2003, p. 36-37)

Porém, é um determinado sentido do *ser* projetado racionalmente pelo ser humano, denominado de *o ser-presentidade*, que Heidegger percebe originar as compreensões tradicionais referentes à responsabilidade, procurando desconstruí-las. De acordo com Loparic

³⁷ Loparic é Croata e naturalizou-se brasileiro. Realizou grande parte de seus estudos na Bélgica, onde fez sua graduação, mestrado e doutorado na área da filosofia. Tem se dedicado ao estudo de autores como Kant, Heidegger e Winnicott nos seguintes temas: semântica transcendental, pensamento pós-metafísico e paradigma winnicottiano.

(2003) e pensando nas relações humanas concretas, dá a impressão de que Heidegger propõe que a desconstrução da responsabilidade é imprecisa, pois muda profundamente o sentido do termo na linguagem do dia a dia e também na filosofia.

Quanto a essa impressão, Loparic considera que:

Isso é um engano, pois a responsabilidade de preservar a diferença ontológica se desdobra, por seu turno, em *outras* responsabilidades. Essas outras responsabilidades situam-se em dois níveis, um ontológico e o outro ôntico. No nível ontológico, o homem deve cuidar dos diferentes sentidos da presença dos entes no seu todo. No nível ôntico, deve ocupar-se e preocupar-se com os entes eles mesmos. O cuidado (*Sorge*) para com a transcendência torna-se, no nível ôntico, cuidado para com diferentes mundos-projetos que, por seu turno, nos impõem tarefas referentes aos outros seres humanos e as que dizem respeito às coisas intra-mundanas. (LOPARIC, 2003, p. 37)

De um modo geral, a compreensão do sentido da responsabilidade desenvolvido por Heidegger não se reduz apenas às *questões práticas* da vida, assim denominadas desde Aristóteles. Além das questões práticas, existem aspectos da vida humana que transcendem a comunicação verbal e racionalizada que são de extrema importância para o existir e para o desenvolvimento humano. (LOPARIC, 2003)

A fim de explicitar essa perspectiva em torno da responsabilidade para além das questões práticas, Loparic utiliza-se do psicanalista Donald W. Winnicott que tem observado a relação das mães para com seus filhos para além das questões de sobrevivência e bem-estar do bebê, pois é a primeira vivência de pertencimento e reconhecimento do humano. Nesse sentido, afirma que:

[...] A relação das mães com *seus* bebês não pode ser definida apenas, nem mesmo principalmente, em termos dos cuidados para com a sobrevivência e o bem-estar. O bebê, na relação com a mãe, não busca, em primeiro lugar, a alimentação e o prazer. Ele busca, antes disso e sobretudo, um

colo, isso é, um *lugar* em que possa repousar ou ficar agitado e, assim, existir. Para o bebê, a mãe primária não é uma outra pessoa, nem um objeto de um modo geral, e sim o ambiente, o espaço, tempo e cuidado que o acolhe. (LOPARIC, 2003, p. 51)

Identificamos, com isso, que a compreensão da responsabilidade se dá de forma polissêmica e que não está relacionada primordialmente à racionalidade do agir, mas no sentido do ser de si mesmo, manifestado na relação das mães com seus filhos. Além disso, evidencia-se que a origem da responsabilidade não está atrelada às regras da razão, mas antes e além delas e que, em certa medida, irrompem no rosto, de acordo com os termos levinasianos.

Nesse sentido, o Eu levinasiano é constantemente questionado pelo Outro, caracterizado como um questionamento ético, em que o Eu é interpelado à responsabilidade. Essa interpelação gera uma consciência ética que ultrapassa uma mera reflexão racional, mas que se traduz em um transcender como relação com o Outro na temporalidade, na história, não mais nas categorias do *ser*. A aproximação com o Outro possibilita o rompimento ético com a totalidade e os processos totalitaristas. (SIDEKUM, 2013)

De acordo com o mesmo autor:

[...] Criam-se e desenvolvem-se novas relações sociais de solidariedade, de participação social, co-responsabilidade para com o povo e experiência de uma utopia concreta. Nessa perspectiva e na da liberdade de ação histórica do povo e de muitas outras realizações sociais, cria-se uma nova realidade para o ser humano a qual redundará numa sociedade mais justa. Essa nova forma de sociedade se estabelecerá por meio das lutas solidárias históricas contra a via totalitária, descrita por Levinas, que é a guerra, o imperialismo, a força militar, a ditadura econômica em todo o mundo, a supressão da dignidade humana pela manipulação social e terrorismo de Estado. (SIDEKUM, 2013, p. 39)

Com base nas reflexões em torno de alguns conceitos centrais na

Filosofia Levinasiana, ressaltamos que a compreensão dos direitos humanos passa pelas questões apontadas por Levinas à medida em que os próprios direitos humanos forem compreendidos a partir do Outro, enquanto *estrangeiro* que interpela eticamente a responsabilidade do Eu tendo em vista a emancipação, compreendida como uma possibilidade por excelência de promoção e defesa dos direitos humanos e sociais.

Frente a essa perspectiva fundada nas provocações que surgiram/surgem a partir de Levinas, é necessário/urgente refletirmos em que medida tal compreensão possa ser pensada e contemplada nos processos de formação. Levinas, ao questionar a centralidade do Eu no pensamento ocidental, apontando a *outridade* como fundamento de sua filosofia, exige que identifiquemos os reflexos desse pensamento nos processos de formação a fim de superarmos mecanismos reprodutores da lógica totalitarista, em vista de uma pedagogia fundada na alteridade e na responsabilidade ética.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA LEVINASIANA

Como já dissemos na introdução, a temática da formação é um tanto polissêmica, exigindo cuidados no momento de pensar, refletir e posicionar-se frente às diferentes concepções e encaminhamentos. No entanto, o que se observa é uma crescente e urgente necessidade de pensar a formação de uma forma mais encarnada e associada à vida das pessoas, de modo a contribuir com o que Souza (2008) denomina de desmistificação de estruturas hierárquicas naturalizadas a serviço do poder que se exerce sobre o Outro.

A formação restrita ao domínio de fórmulas e conceitos, em intermináveis exercícios racionais, não corresponde às expectativas de pessoas que querem ser ouvidas, querem participar ativamente dos processos. Não há mais satisfação em apenas receber explicações, mesmo que habilmente feitas. A diversidade natural, humana e cultural, já é um convite à relação, onde a curiosidade é transformada em reconhecimento ético da alteridade. Nesse sentido, “ensinar não é depositar conteúdos em um cérebro, mas estabelecer com o Outro uma relação ética a tal ponto sadia que o aprender possa ter lugar.” (SOUZA, 2008, p. 35)

Nossa preocupação reside em perceber como seria uma formação fundada na relação entre os sujeitos, e estes, com o mundo e com a realidade que os cercam no aqui e agora. Parece ser essa a questão central de Levinas quando afirma que “‘Ser ou não ser: não é aí que está a questão’ [...], mas a questão está no que pode significar *estar sendo* com os outros, com o mundo.” (SOUZA, 2008, p. 35), pois a cada dia é um novo nascimento a que todos estamos diante de novidades que veem do Outro e/ou despertadas com o Outro.

[...] O que define a pergunta pela realidade, neste ensinar que tem a multiplicidade na origem, que tem a diversidade e a singularidade absolutas como “fundamento”, não é a pergunta por si mesma, mas *a que ela nos leva*: como agimos, como agiremos a partir dela, que relação estabeleceremos. Ou seja, como se reconfigura a realidade a partir da constatação da *ruptura* da solidão ontológica, de um universo concebido como quantidade entre quantidades, a partir da

traumática constatação de que não há pensamento que resolva a realidade, ainda que seja o sistema filosófico mais bem acabado de todos. *Educar significa: levar a sério o tempo da construção do sentido que se dá no encontro com o Outro.* (SOUZA, 2008, p. 35-36)

Contudo, a responsabilidade de pensar a formação em uma perspectiva de direitos humanos, em que a alteridade dos sujeitos seja acolhida e respeitada no tempo das relações, faz pensar em uma necessária mudança de paradigma relacionado à formação que, com base em Levinas e outros estudiosos de sua filosofia, desencadeia uma passagem da pedagogia do *mesmo* à pedagogia da alteridade.

3.1 DA PEDAGOGIA DO *MESMO* À PEDAGOGIA DA ALTERIDADE: UMA PERSPECTIVA DE DIREITOS HUMANOS

Com a emergência da modernidade, evidenciou-se uma mudança na forma de conceber o saber relativo à natureza. Se antes os saberes se construíam a partir da contemplação do universo influenciando na organização sociocultural, novos saberes qualificados como teorias passam a mediar a intervenção e manipulação eficiente do universo. Esse novo paradigma, caracterizado como racional-científico-experimental, possibilitou ao ser humano transformar significativamente seu modo de pensar e de relacionar-se com as novas oportunidades, encontrando-se na centralidade desses processos. Com isso, os processos educacionais e formativos passam a convergir para a submissão da natureza frente à imposição da lógica do sujeito humano.

Levinas se opõe à subjetividade egocêntrica, aquela que resiste a todo apelo e questionamento que provém do Outro, justamente por reconhecer a possibilidade e o perigo do Eu reduzir o Outro do objeto em si aos domínios do Mesmo. O conhecimento da natureza, por exemplo, sendo reduzido ao horizonte das possibilidades do Eu conhecedor, impossibilita a natureza ser o que de fato é em si mesma. Em outras palavras, seria destituir e/ou desvincular o objeto de seu próprio ser e contexto, sujeitando-o à lógica do sujeito pensante.

A coisa conhecida já não é em si mesma, pois se encontra despida de sua alteridade. No exercício de conhecer, o homem foi realizando leituras e interpretações que progressivamente resultaram na perda da

identidade do objeto. De certa maneira, a coisa conhecida é a medida do seu conhecedor. É essa negação da independência dos entes que Levinas considera uma violência, pois mesmo existindo, as coisas são parcialmente negadas. (LEVINAS, 1997)

Nessa perspectiva, Alves e Ghissi recordam que a subjetividade³⁸ torna-se a fonte de sentido e que a alteridade manifesta-se sempre a partir dela.

A modernidade, como um todo, pensou a razão como uma subjetividade que é fonte de determinação do Outro de si. A subjetividade é a fonte de todo sentido e ela se determina e põe a si mesma na medida em que determina o Outro (a natureza, o ser humano) e exerce seu domínio sobre ele. A Alteridade, deste modo, se revela sempre a partir da subjetividade. O Outro é instrumento de posição e de determinação da subjetividade, que só se conquista na medida em que o objetiva. O sujeito se faz sujeito na medida em que objetiva o Outro de si. (ALVES; GHISSI, 2011, p. 97)

A razão, nesse sentido, vem a ser um poder de manipulação que se afirma por meio de uma relação que, para encontrar sentido objetivo, acaba por reduzir a alteridade a um conceito, relativizando-a, quando não, negando-a.

A relação e diferenciação entre sujeito e objeto têm seus matizes nos primórdios da Filosofia Grega, quando o sujeito se tornará responsável por clarear e elucidar a realidade. O fato de trazer luz à realidade possibilitou o conhecimento tornar-se *objeto iluminado* pelo sujeito, porém suscetível e ancorado à mesmidade. “É como se o ser produzisse e sustentasse a existência do sujeito que o conhece, mas, em uma existência duplamente anônima, uma vez que a individualidade do sujeito fica absorvida num primeiro momento no sujeito cognoscente e num segundo momento no anonimato do ser.” (ALVES; GHISSI, 2011,

³⁸ Com base em Levinas, Fabri afirma que a “subjetividade não esgota seu significado na consciência tematizante, pois a significação ética do um para o outro não depende da inserção num sistema e numa presença na representação sincronizante. [...] A subjetividade não é só intencionalidade, ou seja, recuperação do tempo por um Eu ativo, representação, identificação. [...] A subjetividade é inquietude e impossibilidade de se ocultar, é o paradoxo de uma unicidade sem identidade.” (FABRI, 1997, p. 132-134)

p. 101)

Com base em Levinas, Fabri (1997) afirma que a razão visa à neutralização ao tentar englobar o Outro, tornando-o conceito. Só é possível compreender e abarcar o Outro na medida em que se neutraliza o *ser* deste Outro. Consta-se, com isso, que se está sob o domínio do Mesmo, isso é, em uma perspectiva de totalização, em que o *ser* do sujeito está sob os seus domínios e, ao mesmo tempo, é transformado por ele em sujeito cognoscente, subordinado e reduzido à expressão do *ser*.

Nesse sentido, concordamos que “o sujeito cognoscente é um sujeito que sofre de amnésia. Esqueceu dos Outros, de sua corporeidade, de sua morada e do conjunto de necessidades e fadigas que compõe seu mundo.” (ALVES; GUISSI, 2011, p. 101-102) Nesse caso, segundo os mesmos autores, negligenciou-se a alteridade em três níveis: *no objeto, no sujeito e no Outro*. A causa dessa negligência encontra-se no domínio totalizante do Mesmo.

A negligência à alteridade no *objeto* ocorre quando o objeto intencional é tratado como se fosse a expressão do objeto existente, isso é, no processo do conhecimento deixa-se de tratar o ser como objeto externo para tratá-lo como objeto à consciência. A negligência à alteridade no *sujeito* ocorre quando se trata o homem enquanto sujeito do conhecimento, estando a mente e o corpo desconexos. A relação seria com sujeitos desencarnados, abstratos, teóricos, anônimos, sem interpelação alguma à responsabilidade ética. Seria um sujeito destituído de *rostro*, sem a marca de sua individualidade. Recordamos, com isso, que a própria possibilidade de conhecer por parte do sujeito, envolve questões que ultrapassam a própria esfera do conhecimento, impossível de ser detida. A alteridade do Outro em *mim* e do *Outro* do Outro é negligenciada quando se reduz ou nega o Outro enquanto possibilidade e finalidade do conhecimento, isso é, quando impera a lógica do sujeito hegemônico, egolátrico. (ALVES; GUISSI, 2011, p. 102)

Porém, se concebermos o Outro enquanto fundamento do conhecimento, há possibilidade de interpelação ética, fazendo com que nos sintamos envoltos por *Outros*, os *terceiros*, que exigem responsabilidade, isso é, uma resposta ética frente aos apelos e às necessidades expressos no *rostro*, expressão máxima da alteridade na apresentação do *si por si*.

De acordo com a Filosofia Levinasiana, o conhecimento enquanto acolhimento e respeito à alteridade está estritamente vinculado a um ensinamento, a uma linguagem, a uma presença do Outro e a um

discurso, pois a existência concreta em carne e osso é o primeiro ser inteligível, e não um conceito. O conhecimento tem seu início em um contexto que há corpos que necessitam de comer, de beber e de respirar. Não se inicia em um mundo abstrato, desconexo da corporeidade. (LEVINAS, 1980)

Em *Totalidade e Infinito*, Levinas utiliza-se do termo *fruição* para indicar o que antecede a intencionalidade das coisas e do mundo, pois compreende a construção da identidade com base nas relações que se estabelece com o mundo, que se dá primeiramente por meio da corporeidade e da sensibilidade, antes mesmo do surgimento do Eu como consciência.

Nessa perspectiva, Alves descreve que:

A estrutura ou constituição do Eu não é determinada pela reflexão, pelo conhecimento, pela oposição ao Outro, nem mesmo pela representação da exterioridade, mas pela abertura ao mundo cuja relação é estabelecida através da fruição. Nesse fruir do mundo, Levinas vê uma espécie de sinceridade, isso é um viver que caracteriza o si mesmo. O primeiro contato com a realidade do mundo se dá mediante a fruição como viver de..., e não a partir de uma consciência de... . Antes de o Eu pensar ou estabelecer uma relação ao mundo através da estrutura do saber, essa relação se efetiva via sensibilidade e fruição. (ALVES, 2011, p. 50)

De acordo com Levinas, o mundo é o primeiro alimento. Alimentamo-nos do mundo primeiramente, pois é ele que nos concede o ar, a luz, o sono dentre outros elementos necessários para viver. Posteriormente vêm as representações do mundo e das coisas. Vive-se do alimento do mundo e não de sua representação. “Os elementos do mundo não possuem formas, nem face, e é por isso que eles não são abordáveis como meros objetos ou fixados pelo pensamento.” (ALVES, 2011, p. 51)

Em Levinas, o mundo é um conjunto de alimentos antes de ser um sistema de utilidades a serem exploradas. Entende que os elementos do mundo, como as vestes, o ar, a luz, a casa e muitos outros, não se reduzem simplesmente a objetos úteis, pois, se são elementos fundamentais do viver, acabam em fruição.

Relacionada a isso, o filósofo lituano afirma que:

A fruição é uma retirada para si, uma involução. Aquilo a que se chama o estado afetivo não tem a morna monotonia de um estado, mas é uma exaltação vibrante em que o si mesmo se levanta. O Eu não é de fato o *suporte* da fruição. A estrutura “intencional” é aqui inteiramente diferente. O Eu é a própria contracção do sentimento, o pólo de uma espiral cujo enrolamento e involução a fruição delinea: o centro da curva faz parte da curva. É precisamente como “enrolamento”, como movimento para si, que tem lugar a fruição. (LEVINAS, 1980, p. 104)

É diante disso que o pensamento levinasiano nos desafia a pensar uma formação que, enquanto constituição da subjetividade humana, tenha como ponto fundamental a ética enquanto acolhimento e respeito à alteridade. Faz-se necessário avaliar criteriosamente e criticamente as intenções do sujeito manipulador do mundo e de si mesmo, cujo sentido provém do Eu que, pelo pensar, constrói toda a exterioridade do objeto e do Outro, descuidando das diferenças e da independência dos entes.

A urgência em pensarmos o desafio levinasiano torna-se evidente quando observamos que os processos pedagógicos na atualidade, na grande maioria, reproduzem práticas homogeneizadoras e monoculturais, resultado do pensamento intelectualista. Esse, por sua vez, acabou condicionando a reflexão crítica e a prática pedagógica a “uma visão idealista, cognitivista do ser humano.” (LEVINAS, 1997, p. 201)

A pedagogia, em uma perspectiva idealista e cognitivista, ao conceber o ser humano na autonomia ou consciência *em si e desde si*, não possibilitou o desenvolvimento de outras concepções advindas de diferentes cosmovisões, além da ocidental, cuja centralidade está no ser que pensa ou raciocina. Esse ser não se pergunta pelo Outro, não se apresenta como uma realidade aberta *ao e para* o Outro. Esse ser não é concebido “como indivíduo concreto que ama, sente, frui e sofre.” (MANEN, 2004, p. 16)

Para Manen, a pedagogia é:

Uma espécie de nexo de união entre pai e filho, professor e aluno, entre avós e netos, em resumo, uma relação de ação prática entre um adulto e um

jovem que está a caminho da vida adulta. Mas nem todos os encontros sociais entre adultos e crianças são pedagógicos. [...] A pedagogia não se deve buscar no discurso teórico abstrato ou em sistemas analíticos, mas diretamente no mundo em que vivemos. Um mundo em que a mãe é a primeira que abraça e olha o filho recém nascido, em que o pai evita que o filho atravesse a rua sem a devida atenção, em que o professor faz um gesto de aprovação ao aluno em reconhecimento da tarefa bem feita. [...] Em outras palavras, se pode definir a pedagogia como a excelência de ensinar ou educar porque nos ajuda a identificar a verdadeira educação paternal e escolar. Orienta-nos sobre o valor, o significado e a natureza de ensinar e educar. Mais concretamente, a pedagogia orienta-nos (pais, professores, educadores, orientadores) para a criança, à natureza imanente do ser e do chegar a ser. (MANEN, 1998, p. 46-47)

De acordo com Levinas, o ser humano não se explica sem o Outro. Precisa fundamentalmente da relação inter-humana para se desenvolver e se definir. Afirma que “o homem é uma realidade dialógica, encarnada e que esta abertura ao Outro o constitui e o define.” (LEVINAS, 1997, p. 210) Cada ser é singular, único e irrepetível. É possuidor de dignidade e tem de ser reconhecido por isso. Porém, essa singularidade não permanece estática, pois à medida em que o homem se abre ao Outro, vai assumindo características históricas e culturais que o definem.

Para estimular a abertura ao Outro, faz-se necessário integrar nos processos pedagógicos formativos os saberes e experiências vividas além dos espaços acadêmicos e escolares, pois, também são significativos. Ninguém adentra um espaço formativo despido daquilo que vive no cotidiano: as alegrias, frustrações, conquistas, perdas, conflitos, ideais, crenças, experiências... Caso isso ocorra, há grande probabilidade de o espaço formativo se tornar sinônimo de um mundo irreal, em que se cultiva um faz de conta, onde um finge que ensina e outros fingem que aprendem.

É imprescindível, portanto, compreender que uma pedagogia cujo fundamento é a outridade, deva privilegiar a alteridade, a responsabilidade, a heteronomia nas relações humanas e formativas,

tratando com prudência os discursos universalistas fundados na mesmidade, pois procuram nivelar e oprimir tudo e todos, excluindo as singularidades que não se enquadram aos padrões da homogeneidade. No fundo, o desafio que se impõe à formação *em* e *para* direitos humanos com base em Levinas, é a reconstrução do ser humano. Para isso, é necessário criar espaços para uma pedagogia ético-crítica nos processos formativos, em que a alteridade seja acolhida e respeitada, possibilitando a constituição de que o filósofo lituano denomina de “humanismo do outro homem.” (LEVINAS, 1993a)

Implica também mexer nos fundamentos da pedagogia cuja centralidade encontra-se em uma perspectiva ontológica, intelectualista. (ALVES, 2011) Mas, o que compreenderia pensar e articular uma formação com base em uma pedagogia da alteridade?

Diferenciando-se substancialmente da perspectiva ontológica e intelectualista,

A verdadeira pedagogia, transitividade/ensino, enquanto relação ao Outro, deverá ser o acolhimento do Outro como Rosto, como aquele que está além de minha consciência e que desperta outra modalidade do humano: a responsabilidade inalienável. É por meio dessa crítica, desse questionamento que se torna possível abordar mais seriamente o sentido da Alteridade, o qual não está em referência e não se determina apenas pelo Mesmo. (ALVES; GUISSI, 2011, p. 98)

Talvez seja necessário verificar quais são as problemáticas fundamentais da formação que impedem a acolhida e o respeito à alteridade, enquanto garantia dos direitos humanos fundamentais. Verificamos a existência de inúmeras teorias, perspectivas e tendências educativas que tratam da formação, cada qual com um aparato significativo de possibilidades metodológicas e recursos didáticos.

Porém, frente à pluralidade de possibilidades didáticas produzidas na construção de respostas visando a uma formação de qualidade, slogan utilizado nas propagandas educacionais, constatamos a perda de vista da finalidade, das questões fundamentais da formação: Para que formar? Que ser humano se quer formar? Para que sociedade se quer formar? “O problema que se deve responder não é didático, é antes de tudo ético e antropológico.” (ALVES, 2011)

Além das questões relacionadas à finalidade da formação, uma

pedagogia da alteridade se caracteriza pela abertura ao que está acontecendo na sociedade, tanto em nível local, quanto mundial, pois com maior ou menor abrangência, os fatos acabam incidindo na vida das pessoas ou de seus condescendentes. Somente a partir de uma leitura crítica e contínua é possível pensar e construir respostas àquilo que intriga, questiona e motiva o ser humano a agir de forma sensível e responsável frente à crise instalada em nossa sociedade.

Para Levinas, essa crise é considerada uma “crise de sentido” (2002, p. 32), pois a dificuldade está em interpretar os fatos que ocorrem e nos atingem direta e indiretamente. Em decorrência disso, gerou-se uma incapacidade de a formação das novas gerações garantirem a transmissão e construção de princípios éticos e valores humanos condizentes às necessidades e aos desafios do mundo atual.

É evidente que:

A sociedade ocidental está protagonizando um espetacular desenvolvimento científico e tecnológico, inimaginável há uma década, mas também uma preocupante atrofia da racionalidade ética, que lhe impede de usar esse conhecimento a favor do homem e de um ordenamento mais justo da sociedade. Isso explica as profundas mudanças e desajustes no que diz respeito ao homem e a sociedade, agarrado nas suas próprias contradições. Quando se produzem essas circunstâncias, a violência e o caos podem surgir a qualquer momento. (ALVES, 2011, p. 148)

Ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento científico e tecnológico, percebemos um homem cada vez mais ajustado à linguagem tecnológica, incapaz de pensar e desenvolver outros atributos humanos, criando certa indiferença às questões do comportamento humano, tanto pessoal quanto social. Os fins justificam os meios não importando as consequências e violências causadas ao Outro. “Num mundo assim, não há homens de carne e osso, de dor e tristeza, de gozo e alegria, só estatística, burocracia, razão fria. Nesse mundo, parece não haver lugar para a ética, para a amizade, para a gratuidade.” (ALVES, 2011, p. 149)

No entanto, mesmo que sufocados pela universalização e racionalização técnico-científica, diferentes grupos e movimentos resistem ao imperialismo, ancorados nas pegadas do humanismo ético que permanece no Ocidente. (SIDEKUM, 2003) Possuem na justiça e na

solidariedade os fundamentos para a defesa da dignidade humana, na constante promoção dos direitos humanos e sociais em uma perspectiva intercultural.

Portanto, a pedagogia da alteridade apresenta-se como uma possibilidade para construir outras perspectivas de formação e, por que não, ser o caminho para as profundas transformações nos processos formativos, que partam da sensibilidade e responsabilidade em perspectivas de direitos humanos. Mesmo que Levinas não tenha desenvolvido uma filosofia especificamente voltada para o campo da formação, compreendemos que seu pensamento tem muito a contribuir para uma pedagogia da alteridade que, inevitavelmente, perpassa pela formação *em e para* direitos humanos.

Nesse sentido, uma pedagogia da alteridade tem seu início no encontro inaugural que ocorre entre formando e formador, marcado pela acolhida ao Outro. No encontro inaugural, que é contínuo no processo formativo, o formador em especial, tem de ser guiado pela sensibilidade ética, cujo objetivo visa ao conhecimento das singularidades de cada formando. A sensibilidade ética evita cair nas armadilhas do Mesmo, que facilmente gera imposição e reprodução de modelos autoritaristas, onde há dominantes e dominados, senhores e escravos do saber.

Na relação educativa o primeiro movimento que se dá é o de acolhida, da aceitação da pessoa do Outro na sua realidade concreta, na sua tradição e cultura, não do indivíduo em abstrato; é o reconhecimento do Outro como alguém, valorizado na sua dignidade inalienável de pessoa, e não só o aprendiz de conhecimentos e competências. Se de fato queremos educar e não fazer “outra coisa”, precisamos salvar a relação ética. (ALVES, 2011, p. 155)

Em uma pedagogia da alteridade, um não exerce o poder sobre o outro, pois o formando não é um objeto de conhecimento, nem um sujeito a ser conhecido em todas as suas especificidades pessoais para garantir êxito profissional do formador e, muito menos um espaço a ser preenchido com informações. A formação tem de ser “um acontecimento ético, uma experiência ética singular, não um experimento em que a referência à ética lhe venha de fora.” (MÈLICH; BARCENA, 2000, p. 126)

Uma formação como acontecimento ético requer que o formador,

em primeira instância, faça um movimento de saída de si mesmo para ver o mundo, a vida e os fatos a partir da experiência do Outro. Não significa negar a sua identidade e alteridade enquanto formador, mas desprender-se dos pré-conceitos relativos ao Outro e suas coisas para, sensível e responsabilmente, compreendê-lo, não para dominá-lo e julgá-lo, mas para acolhê-lo em sua alteridade. “Para isto há que se negar qualquer forma de poder, porque o educando nunca pode ser objeto de domínio, de posse ou de conquista intelectual.” (ALVES, 2011, p. 156)

No intuito de encontrar sustentação à pedagogia da alteridade na Filosofia Levinasiana, Alves elenca cinco premissas para repensar a formação em processos educativos, a saber:

a) não se pode educar sem sensibilidade, porque quem só se preocupa consigo mesmo ou se centra no seu eu, é incapaz de iluminar uma nova existência; b) o educador é um amante apaixonado da vida, e que busca nos educandos a pluralidade de formas singulares em que esta se pode construir; c) o educador é um perscrutador incessante da originalidade, de tudo aquilo que pode libertar o educando da conformação ao pensamento único; d) educar é ajudar a inventar ou criar modos originais de realização da existência, dentro do espaço de uma cultura, não repetir, ou reproduzir modelos preestabelecidos que tenham de ser mimeticamente reproduzidos e que só servem a interesses dissimulados; e) educar é ajudar no nascimento de algo novo, singular, ao mesmo tempo que dar continuação à uma tradição que tenha de ser necessariamente reinterpretada. (ALVES, 2011, p. 156-157)

Cada vez mais se evidencia a relevância do formador no processo formativo, pois mesmo com as inúmeras técnicas e recursos instrumentais disponíveis, nada poderá substituir sua presença enquanto Outro que estabelece relações, interpela eticamente e exige compromisso enquanto resposta à sua outridade. Ao mesmo tempo é aquele que acolhe sensível e responsabilmente de forma hospitaleira, pois a relação formativa aparentemente é sempre idêntica, mas ao mesmo tempo é sempre nova, que precisa ser refeita e resignificada no aqui e agora da relação.

A pedagogia da alteridade possui um caráter hospitaleiro, caracteriza-se pela abertura e acolhida responsável do Outro que se apresenta como estrangeiro, recém-chegado, portanto estranho. A ética, nesse sentido, torna-se a condição de possibilidade da formação, não sendo reduzida ou restrita a uma simples finalidade, dentre tantas outras. A resposta originária à interpelação do Outro é ética, enquanto responsabilidade e hospitalidade. (MÉLICH; BÁRCENA, 2000)

Alves complementa afirmando que:

[...] A pedagogia da alteridade fundamenta-se em uma concepção de sujeito que não se compreende como cuidado de si (autonomia), mas como cuidado do Outro (heteronomia), ou seja, como saída de si na gratuidade e responsabilidade. Nesse sentido, a educação aparecerá finalmente como uma ação hospitaleira. (ALVES, 2011, p. 157)

A possibilidade de desenvolvimento da pedagogia da alteridade é possível na medida em que conseguirmos repensar a concepção de subjetividade que, na modernidade, tem se caracterizado como relação do Eu consigo Mesmo, refutando uma relação como resposta ética à *outridade*, cuja centralidade não se encontra no Mesmo, mas no Outro, independentemente de quem seja. O Eu permanece indiferente ao apelo do Outro manifestado no *rosto* ou no grito do oprimido.

Acreditamos que a centralidade da problemática da formação na contemporaneidade reside aqui, pois não consegue mais responder às inúmeras situações em que o ser humano se encontra, banalizado e reduzido aos interesses do Mesmo. Como pensar efetivamente a pedagogia da alteridade, se as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, classe social, entre outras, causam estranheza ao Eu e, por serem estranhas, geram insegurança, desconfortos e receio de aproximação, pois desestabilizam o Eu, o qual busca segurança, controle e domínio daquilo que é imprevisível?

Primeiramente, entendemos que a estranheza frente ao Outro e suas diferenças é uma tendência natural do humano, levando ao fechamento e gerando, inclusive, pré-conceitos relacionados ao Outro, de onde provêm atitudes de intolerância, invisibilização, estigmatização e violência. Porém, como já dissemos, a diferença não pode ser compreendida apenas a partir de sua representação, mas é necessário compreendê-la como a própria expressão do *ser*, em sua alteridade, não

enquanto subordinada à “identidade”, ao “mesmo” e à “semelhança”. (SCHÖPKE *apud*. MARINHO, 2012)

Quanto às diferenças culturais, Alves salienta que:

Antes de tudo, cabe-nos entender que as diferenças culturais são apenas diferenças, aspectos que enriquecem a vida pessoal, mas nada mais que diferenças. Substantivar a diferença é converter os educandos, dentro ou fora da Escola, em fantoches culturais, supostos representantes de uma cultura com a qual necessariamente se deve identificar; com isso, acabar-se-ia prescrevendo determinados códigos de conduta de acordo com as normas de cada cultura, anulando nos indivíduos a condição de agentes e criadores da sua própria identidade cultural; estar-se-ia a impor aos educandos uma identidade cultural que se considera inalterável, estática; chegar-se-ia a atitudes xenófobas e racistas que conduzem a ver o diferente como um invasor, como alguém que põe em risco a sobrevivência da nossa cultura e da nossa própria identidade cultura, frente ao qual o único remédio é uma operação de profilaxia (limpeza) étnica e cultural. (ALVES, 2001, p. 158-159)

Além do mais, pensar efetivamente a pedagogia da alteridade enquanto acolhida, hospitalidade, reconhecimento e responsabilidade ética “[...] implica introduzir mudanças não apenas na linguagem, mas na práxis e na reflexão pedagógica” (ALVES, 2011, p. 158) que necessariamente perpassará no que consideramos o “coração” dos processos formativos, o currículo.

As relações que se estabelecem em torno da constituição e desenvolvimento do currículo precisam se fundamentar na *outridade* dos sujeitos em processo de formação. Mesmo que faça parte do desenvolvimento do processo formativo, não basta apenas desenvolver competências ou habilidades para trocar ideias, compreender diferentes pontos de vista em âmbito intelectual. Primeiramente, o currículo tem de ser o espaço privilegiado de acolhida do *Outro* em sua realidade, onde não há uma verdade que se sobreponho às outras. “Supõe o reconhecimento da primazia do *Outro* e da disposição de se deixar interpelar pela sua vulnerabilidade.” (ALVES, 2011, p. 161)

A formação em direitos humanos, na perspectiva levinasiana, bem como a pedagogia da alteridade, abre espaço para o sentimento, ao afeto e ao cuidado do Outro, isso é, para a corporeidade. Visa formar para a abertura e acolhida do Outro em seus problemas, seus assuntos, seus sonhos, suas angústias, sua infinitude e toda realidade que o entorna e o transcende. Resgata-se, com isso, o direito fundamental do ser humano ser Outro, diferente, único e irrepetível, digno de reconhecimento em sua alteridade.

3.1.1 Currículo e a formação de Professores em Direitos Humanos

Na tentativa de construir uma cultura de direitos humanos no Brasil, inúmeras discussões relacionadas à temática foram realizadas no campo educacional. Após vários anos de discussões, foi lançado no ano de 2010 o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3) que apresenta seis eixos orientadores, a saber:

- -Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;
- Segurança, Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
- Educação e Cultura em Direitos Humanos;
- Direito à Memória e à Verdade. (PNDH-3, 2010)

No eixo orientador Educação e Cultura em Direitos Humanos, observa-se que o primeiro objetivo estratégico é a Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujas diretrizes foram publicadas em 30 de maio de 2012. Nessas, destacamos os art. 8º e 9º por apresentarem uma tentativa de alargamento da discussão nos processos de formação de profissionais nas diferentes áreas em que a educação está vinculada:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo

componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na **formação inicial e continuada** de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (CNE/MEC, 2012, p. 2) Grifo nosso

A partir disso, cabe analisar e discutir como os direitos humanos integram, perpassam e constituem os currículos dos cursos de formação de professores em todas as áreas do conhecimento. Não pretendemos fazer este trabalho no momento, porém reconhecemos a necessidade e importância de avaliar nas Instituições de Ensino Superior como as Diretrizes estão sendo discutidas e inseridas no currículo dos respectivos cursos.

Mas qual a relevância de conteúdos dos direitos humanos integrarem os currículos dos cursos de formação de professores? Se integrarem, qual concepção de direitos humanos fundamenta tal abordagem? Primeiramente, acreditamos que no currículo é que se articulam e definem os enfoques e direcionamentos para uma determinada formação. Nesse sentido, Silva (1999) recorda-nos que o currículo *é lugar, é território*. Portanto, dá-se *nas e pelas* relações de poder, configurando-se durante o caminhar, na trajetória, no percurso.

Nessa perspectiva, Fleuri reforça que:

O currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico e o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e de preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem com relação à reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. (FLEURI, 1999, p. 288)

Muitas das narrativas presentes no currículo apresentam noções sobre grupos sociais que podem representar a si e aos demais e sobre os grupos sociais que podem apenas ser representados e ainda, quais podem ser excluídos de qualquer forma de representação. Há, ainda, narrativas que são instituídas representações de alguns grupos sociais

como *cânones*, enquanto que outras não são consideradas e reconhecidas. Manifestam-se facilmente nas noções relativas ao gênero, etnia e classe social. (SILVA, 1995) Pode-se dizer, com isso, que o currículo pode ser utilizado para emancipar, ou para aprisionar os que integram os processos formativos.

Tratar dos direitos humanos na formação de professores pressupõe a construção de currículos com posicionamento contrário aos processos de colonização e dominação, em que o Outro foi/é reduzido ao Mesmo, sendo negada a sua alteridade. Reconhecemos que para inserir nos currículos tais discussões como conteúdos de direitos humanos, exige-se compreensão das causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e a xenofobia. (GOMES, 2008)

Nesse sentido, a mesma autora acrescenta a necessidade de perceber que:

[...] Algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores [...]. (GOMES, 2008 p. 25)

Para que efetivamente aconteçam transformações nos processos de formação de professores, em que os direitos humanos integrem positivamente o currículo, Oliveira chama a atenção para a necessidade de uma mudança mais ampla, que atinge a própria concepção de educação:

Tomando por base essa perspectiva de currículo, será preciso considerar uma mudança nos métodos pedagógicos assim como propiciar uma outra formação de docentes, que estimule uma perspectiva cultural que contemple a complexidade da cultura e

da experiência humana e conduza à discussão, à reflexão e ao encaminhamento de uma prática educativa comprometida radicalmente com a vida solidária num contexto marcado pela alteridade. (OLIVEIRA, 2003, p. 155)

O desafio reside na superação de um currículo fundado na racionalidade instrumental e intelectualista, estabelecendo processos de reeducação do olhar e do sentir em relação ao Outro e sobre nós mesmos. Pressupõe construir políticas, práticas pedagógicas e curriculares nas quais os seres humanos em seus direitos fundamentais sejam elementos constitutivos do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas nos processos de formação.

Por fim, é preciso reconhecer que a inserção de conteúdos dos direitos humanos no currículo dos cursos de formação de professores não resolverá todos os problemas relacionados à negação da alteridade do Outro. Ressaltamos que eles poderão contribuir de forma significativa se efetivamente forem tratados e assimilados no cotidiano das pessoas, enquanto sujeitos de direitos.

Com a ampliação e aprofundamento da temática dos direitos humanos no Brasil, pôde-se observar o desenvolvimento de algumas políticas públicas que vem provocando reflexões e desencadeando ações frente a situações que, de certa forma, impediam/impedem a afirmação da vida e o reconhecimento da dignidade. Ao mesmo tempo em que surgem novas perspectivas, evidenciam-se lacunas e problemáticas que nos desafiam e impulsionam na continuidade do pensar os direitos humanos em seus fundamentos e inseridos nos processos de formação, evitando sua redução a um discurso vazio e sem sentido.

3.2 É POSSÍVEL “FORMAR”³⁹ O OUTRO SEM REDUZI-LO AO MESMO?

Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem poderia
ver: câmaras de gás construídas por engenheiros

³⁹ Utilizamos aspas por entender que ninguém forma ninguém, assim como afirmara Paulo Freire (1987)

formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas. (OLIVEIRA, 2006, p. 63)

Esse texto é uma carta anônima encontrada em um dos muros do campo de extermínio nazista de Auschwitz – Alemanha. O autor revela sua indignação e perplexidade frente ao que presenciara, suspeitando profundamente da educação, implorando outros olhares que inegavelmente recaem sobre a formação de professores. Perpassa pelas questões curriculares, concepções de ser humano, tipos de relações que se estabelecem entre os sujeitos e destes em relação ao conhecimento, mas fundamentalmente, pelas finalidades que norteiam os processos formativos.

É inegável que o ocorrido em Auschwitz, bem como nos demais Campos de Concentração durante da Segunda Guerra Mundial ou violências dessa natureza e gravidade, é resultado de processos formativos centrados na mesmidade, em que o Outro passa a ser tratado como empecilho ou objeto a ser manipulado e explorado. No fato citado, visava-se garantir a denominada “Raça Pura”, a Ariana, sendo necessário eliminar as “ameaças” a este ideal. Com isso, negou-se radicalmente a sensibilidade e a responsabilidade frente ao Outro. Todos os refugiados – os *Outros* - foram tratados como iguais.

A visão totalitária impediu perceber o rosto do Outro. Impossibilitou, com isso, a interpelação ética, o diálogo existencial, o reconhecimento da alteridade, ignorando o apelo provindo do grito por socorro, do corpo marcado pela fome, da ausência de cuidado, da insegurança, da solidão, da separação e desaparecimento dos seus, do espanto de estar totalmente invisibilizado.

Situações em outros contextos com diferentes formas, medidas e intensidades insistem em permanecer. São outros “campos de concentração”, outros territórios contestados que estão em disputa tanto em níveis regionais, nacionais e internacionais que, queiramos ou não, influenciam significativamente os processos formativos, negando ou

impedindo a efetiva promoção e garantia dos direitos humanos.

Por isso, retornamos às questões centrais quando se trata de formação: qual é sua finalidade? Para que se quer formar? São questões que precisam ser necessariamente retomadas, primeiramente pelos formadores, pesquisadores e gestores educacionais. Por que as consideramos centrais?

É preciso considerar que a formação nunca é estática, pois a própria vida é um constante recomeçar. A dinamicidade da vida moderna, por exemplo, tem acelerado o ritmo das coisas, acentuando a necessidade de reflexão das questões fundamentais da vida e do mundo. Além do mais, desenvolver uma formação em que a alteridade do Outro esteja na centralidade dos processos, é abrir mão do controle sobre o Outro e sobre o próprio processo formativo, em vista de outra relação formativa, que se dá no tempo presente e exige acolhimento e responsabilidade ética, não dominação.

Nesse processo consideramos os formadores como agentes de proximidade e interação, onde se encontram e se constroem os espaços para o ensino e aprendizagem. Espaços essencialmente antropológicos, marcados pelo encontro inter-humano e reconhecimento das alteridades, ultrapassando as noções do tempo cronológico que limitam o ser, vividos como experiências de fecundidade infinita. (ALVES, 2011)

Para nosso autor, “a fecundidade continua a história, sem produzir a velhice; o tempo infinito não traz uma vida eterna a um sujeito que envelhece. Ele é melhor através da descontinuidade das gerações, marcado pelo ritmo das energias inesgotáveis do filho” (LEVINAS, 1980, p. 246) que, inegavelmente, faz emergir a renovação da vida.

Em Levinas, evidencia-se que além da preocupação com o ser da vida e do mundo, é preciso que nos questionemos sobre o que significa *estar sendo* com o mundo e com o(s) Outro(s) que habitam nele com os quais nos relacionamos. Mesmo conscientes da limitação para se explicar, ou se compreender certas questões que nos entornam, buscamos constantemente o significado daquilo que está sendo/acontecendo, ou então, damos sentido a partir da experiência que realizamos.

A fim de evitar a redução do Outro ao Mesmo no processo formativo, Alves salienta que:

O tempo da relação pedagógica é, por excelência, um tempo de responsabilidade e hospitalidade.

Assumindo aqui toda a carga de instabilidade e de desestabilização que a experiência da hospitalidade implica. Mas, inscrita num espaço de proximidade humana, essa perturbação causada pela interação com a diferença passa a ser integrada numa identidade progressivamente adulta. A consciência de que nem tudo depende do poder pessoal abre espaço para uma relação madura com tudo o que a vida possa ter de imprevisto, de alegria ou de dor. (ALVES, 2011, p. 169)

O imprevisível da vida e da relação pedagógica é formativo, pois rompe com a possibilidade da dominação, do controle, da manipulação programada, gerada com e a partir da previsibilidade. Não significa ausência de organização e/ou planejamento curricular mínimo e de encaminhamentos metodológicos. O fato é que esses devem ser/estar flexibilizados para possibilitarem outras perspectivas que surgem no momento da relação entre os sujeitos.

Para pensar uma formação autenticamente aberta à imprevisibilidade sem cair nas armadilhas da mesmidade, acreditamos ser necessário repensar a formação a partir de fontes pedagógicas e filosóficas construídos em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, em nosso caso, as fontes latino-americanas. Não significando desqualificar ou negar as outras, mas realçar as necessidades, reflexões e práticas desenvolvidas a partir *do* e *no* contexto latino-americano.

Sidekum (2010), ao comentar as contribuições do mexicano Leopoldo Zea⁴⁰ (1912-2004) observa a existência de traços da colonização pedagógica que, em outras palavras, vem a ser a formação voltada à manutenção da dominação, do treinamento para o silêncio e à obediência, diferenciando-se substancialmente da liberdade e responsabilidade ética.

Relativo a essa problemática, acrescenta que:

A colonização pedagógica continua tomando-se uma forma de domesticação. Desse modo, os problemas não foram resolvidos e até se agravaram mais ainda. Frente a isso, Zea conclama os latino-americanos a tomarem consciência de sua identidade, do seu ser.

⁴⁰ O comentário referente ao pensamento de Leopoldo Zea encontra-se na obra “Fontes da Pedagogia Latino-Americana – uma antologia”, organizada por Danilo Streck, em 2010.

Somente desse modo poder-se-á criar uma cultura que não seja europeia. Zea, contudo, alerta que não se trata de um fechamento em si. O que é preciso é reagir, de modo próprio, às ideias dos outros, afirmando a própria originalidade, afirmando as diferenças e a universalidade. O europeu soube fazê-lo. Isso faltou ao latino-americano. [...] O latino americano apenas se esforçou por repetir e copiar servilmente os frutos da cultura europeia, em vez de copiar o espírito que os produziu. (SIDEKUM, 2010, p. 279)

Formar em uma perspectiva de dominação e domesticação, não deixa de ser um tipo de formação. No entanto, é preciso observar que essa concepção só é possível na medida em que reduz o Outro ao Mesmo. Os fins pré-estabelecidos e articulados para determinados comportamentos e ações têm se difundido historicamente como “moralmente corretos”, resultantes de um mandado, não de uma interpelação ética proveniente do Outro. Uns decidindo o que/como devem fazer, o que/como devem ensinar e o que devem/podem aprender, negando a possibilidade das pessoas (formadores e formandos), enquanto sujeitos históricos, construírem os seus itinerários formativos de maneira coletiva e emancipatória.

No processo de colonização da América Latina a dominação e domesticação do Outro se mostrou parte das estratégias do colonizador, cujos resquícios podem ser encontrados em pesquisas, discursos, currículos e práticas formativas na atualidade. Refletindo o pensamento de Zea, Sidekum afirma que “o colonialismo encontra no liberalismo o clima adaptado ao seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, à sua justificação.” (SIDEKUM, 2010, p. 279)

É inegável a presença de mecanismos colonialistas em processos formativos atuais, comprometendo a garantia dos direitos fundamentais de toda pessoa ter acesso aos seus direitos como defendera Arendt. No caso da formação com acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, encontramos em Comenius, Lutero, Rousseau, Anísio Teixeira, José Martí, Paulo Freire e tantos outros pensadores, cada um em seu tempo e em seu contexto, indicativos de que todos possuem a capacidade e o direito de aprender e se desenvolver, objetivando a libertação de situações sub-humanas e o reconhecimento de suas alteridades.

A obra de Paulo Freire, por exemplo, resultado de ampla

experiência educativa, política e social, encontra-se no cenário da consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano que, como alguns teólogos e filósofos fizeram com a teologia e a filosofia, buscou libertar a pedagogia de arquétipos difundidos ao longo da história da colonização na América Latina.

Seu pensamento fundamenta-se na crença de que o ser humano é um *ser* inconcluso, portanto em constante busca de significados na construção de sentidos. Em Levinas, essa perspectiva é expressa na compreensão do ser enquanto um *ser infinito*⁴¹ que busca constantemente compreender a sua realidade agindo ativamente para transformá-la. Justifica-se em parte a opção de Freire em pensar a pedagogia *a partir e para as* classes mais populares, grande maioria a constituir os países latino-americanos e principais vítimas de processos colonialistas e neoliberais.

É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura [...] Reinsisto em que *formar* é muito mais que *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 1997, p. 15)

⁴¹ Sobre a ideia do Infinito em nós, Levinas afirma que “mesmo que seja nomeada, reconhecida e, de algum modo, operacionalizada só a partir de sua significação e de seu uso matemáticos – conserva, para a reflexão, o nó paradoxal que já se tece na revelação religiosa. [...] O pensamento finito do homem não poderia tirar de si mesmo a ideia de infinito, de acordo com Descartes, que a identifica com a ideia de perfeito e a ideia de Deus. Seria mister que Deus mesmo a tivesse posto em nós. Mas como esta ideia pode sustentar-se num pensamento finito? Seja o que for da ‘prova da existência de Deus’ que Descartes pretende deduzir desta colocação da ideia de infinito em nós, a vinda, ou a descida, ou a contração do infinito num pensamento *finito* indica, em todo caso, um acontecimento que descreve o sentido daquilo que se designa por existência divina, antes que o dado mediato de um objeto adequado – ou igualável – à intenção de um saber, antes que a presença de um *ente* no mundo, de um ente *que se afirma*, isso é, que se põe com firmeza sobre a crosta ‘inabalável’ da terra, sob a abóboda do céu estrelado.” (LEVINAS, 2005, p. 276-277)

Reconhecemos que uma formação que não reduza o Outro ao Mesmo pressupõe um embate constante com aspectos da lógica colonialista e neoliberal presente nos processos formativos. Para isso, é preciso manter viva a “esperança de que nossos povos tenham um projeto educativo que sirva para viver uma ética do reconhecimento da alteridade e, assim, possam conhecer-se em plenitude na originalidade de sua cultura.” (SIDEKUM, 2010, p. 282)

Para não reduzir o Outro ao Mesmo em processos formativos na contemporaneidade, é fundamental pensar a formação na diversidade de espaços, linguagens, práticas, tempos e lógicas, a fim de manter os sujeitos em formação em seu horizonte de sentido, pois de acordo com a educadora Candau, só assim é possível manter vivo o *horizonte utópico* intrínseco à formação das identidades em alteridade. (CANDAU, 2008)

Acrescenta, ainda, sobre a necessidade de:

[...] Formar pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusive, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação. Pode haver instrução, treinamento, por mais sofisticados que sejam, mas o dinamismo da educação é cerceado. (CANDAU, 2008, p 13)

Nesse sentido e, com base em Levinas e outros pensadores que se aproximam à sua Filosofia, defendemos que uma pedagogia da alteridade pode provocar e instaurar resistência frente aos mecanismos que estrategicamente procuram manter a hegemonia do Mesmo sobre o Outro, impedindo o reconhecimento das *Outridades*.

Nesse processo, o ensino enquanto possibilidade de uma formação a partir da *Outridade* se torna central, quando compreendido como o elemento que rompe com o pensamento solitário e instaura um verdadeiro diálogo autêntico. Com base em Levinas, Fabri (2003) afirma que tanto o monólogo quanto o diálogo não conseguem produzir uma oposição capaz de revelar algo da condição inter-humana do

ensino, precisando de algo que dinamizaria e provocaria choques entre os sujeitos dialogantes. Esse algo seria o ensino enquanto fala docente, o qual seria capaz de impedir a solidão do pensamento.

A “comunicação” das ideias e a reciprocidade do diálogo escondem já a essência profunda da linguagem. Esta reside na irreversibilidade da relação entre Mim e o Outro, na Mestria do Mestre que coincide com a sua posição de Outro e de exterior. Com efeito, a linguagem só pode falar se o interlocutor for o começo do seu discurso, se por conseguinte, permanecer para além do sistema, se não permanecer no mesmo plano que Eu. (LEVINAS, 1980, p. 87)

Um das condições para uma pedagogia da alteridade que garantiria a não negação do Outro pelo Mesmo está atrelada à presença de um Outro enquanto docente que fala, indica e contextualiza os diferentes saberes, tornando-se responsável por conduzir novas descobertas na construção de outras perspectivas teóricas, evitando a indiferenciação e impossibilidade no pensar e no formar. (ALVES, 2011)

De acordo com o mesmo autor, instâncias como o monólogo, o diálogo e o ensino se entrecruzam constantemente nas relações formativas.

Nessa perspectiva, afirma que:

O ensino condiciona a estrutura monológica da razão, sem apelar para a eliminação da diferença do Outro. Nesse mesmo sentido, instaura o diálogo, evitando que o saber coincida com uma neutralidade impessoal. Por conseguinte, é preciso pensar cada uma dessas instâncias, não de modo isolado, mas em suas inter-relações, a partir do modo como uma está implicada na outra. A absolutização de uma das partes comprometerá a possibilidade da fala plural. (ALVES, 2011, 182)

Em Levinas, as instâncias monológica e dialógica estão estruturadas em um horizonte ainda rememorativo, não menos significante. O ensino, por sua vez, diferenciar-se-ia justamente por constituir-se como um encontro, um traumatismo gerado pela

manifestação de uma alteridade absolutamente irreduzível ao Mesmo. O encontro com o Outro, enquanto diferente do Eu, vem marcar o início da atividade racional e da constituição do humano pelo rompimento do pensamento solitário. Portanto, “ser ensinado é se deixar afetar pela alteridade, para além dos interesses individuais. [...] A presença do Outro condiciona a iniciativa e independência do Eu. Desse modo, o ensino representa um limite aos poderes do Eu.” (ALVES, 2011, 183)

Uma formação em que o Outro não seja reduzido ao Mesmo é aquela que não pode ser/estar separada da relação concreta do ensinar e do aprender, da vida e do mundo. No processo formativo, é possível tornar comum o que é nosso, contribuindo no encontro inter-humano e na formação de uma consciência ética. No entanto, o ensino enquanto exposição de ideias não garante o encontro com o saber gerando aprendizagem, pois requer aí uma ação individual e até solitária, conforme Fabri (2004). A descoberta, enquanto despertar do pensamento, passa pela experiência de que cada formando tem de fazer, pois o formador não pode dar o que sabe. Ele apenas pode criar as condições necessárias para que o formando descubra os sentidos dos saberes. Define-se, com isso, que o ensino é “uma maneira para a qual a verdade se produz de forma que não seja obra minha, que não a possa manter a partir da minha interioridade.” (LEVINAS, 1980, p. 275)

É nesse sentido que afirmamos que as dimensões do ensino e da aprendizagem não podem estar separadas e desvinculadas da corporeidade e da vida no mundo. Para evitar tal separação e desvinculação, bem como a redução do Outro ao Mesmo, acreditamos que os processos formativos devem ser constantes criações e recriações de espaços e possibilidades para o ensino e a aprendizagem, *com e a partir* do Outro, sendo a ética da alteridade um princípio orientador de concepções e práticas formativas.

3.3 PROFESSORES: SUJEITOS E/OU INTÉRPRETES DE DIREITOS HUMANOS?

O homem se descobre como sujeito na medida em que desperta para a condição de respondente, quando compreende que seus atos o comprometem diretamente com a sobrevivência de outros seres humanos e de outros mundos culturais. (FABRI, 2008, p. 102)

Após termos nos ocupado com questões relativas aos direitos

humanos, a proposta filosófica levinasiana e adentrado na temática da formação, buscaremos refletir em que medida os professores são sujeitos e/ou intérpretes dos direitos humanos, uma vez que nos processos formativos deve-se assegurar que o Mesmo não reduza o Outro ao Eu, sob a possibilidade de negação da alteridade.

Mas, em que implica o/a professor/a ser intérprete e/ou sujeito de direitos humanos?

Ao se tratar de uma cultura que possui em seu histórico marcas de processos autoritários e colonizantes, em que reducionismos do Outro insistem em permanecer em discursos e práticas de formação, reconhecemos que essa é uma questão um tanto emblemática, pois envolve uma profunda reflexão em torno das possibilidades de entendimento e de ação frente ao Outro que tem/teve seus direitos negados, bem como aquele que o nega. Para Rifiotis, na leitura contemporânea “[...] há entre nós um discurso domesticado para ver um sujeito-vítima, espectador da sua condição, deixando para segundo plano o sujeito-agente.” (RIFIOTIS, 2007, p. 234)

Pensando nas implicações do/a professor/a ser intérprete e/ou sujeito de direitos, acreditamos que se faz necessário partir das concepções que se têm dos próprios direitos humanos que, em certa medida, estão imbricadas às concepções de ser humano, à formação, à cultura e a outras mais que fazem interface com a temática.

Reconhecemos e reafirmamos que é uma discussão fortemente marcada por tensões, contradições e desafios que transcendem os formalismos presentes nos processos formativos, pois toda relação entre Eu e Outro e/ou *Outros* é cercada pelo imprevisível, oscilando entre a justiça e a injustiça, o encantamento e o desencantamento, a satisfação e a frustração. Porém, nosso desafio é refletir em que medida o pensamento de Levinas pode nos ajudar a pensar tais implicações relativas à formação de professores de forma a prepará-los para serem sujeitos de direitos capazes de interpretar o mundo da vida, identificando possíveis e/ou necessárias ações de reparação e promoção dos direitos do Outro?

Dessa questão advém outras que estão atreladas aos direitos do Outro e do próprio Eu. Portanto, cabe pensar em que medida a formação de um/a professor/a prepara o sujeito para identificar situações em que o Outro se encontra em vulnerabilidade, se na própria formação este professor/a não foi suficientemente formado, sensibilizado e conscientizado para fazê-lo com qualidade? E, se Eu sou responsável pelo Outro, este Outro não é também responsável em relação a mim?

Nos diálogos com Philippe Nemo descritos na obra *Ética e Infinito*, Levinas (1982) ocupa-se com questões dessa natureza. Para ele, pensar sobre a responsabilidade do Outro em relação ao Eu é um assunto que compete exclusivamente ao Outro, isso é, cada um precisa responder pela responsabilidade que possui, ou não em relação ao Outro. Para isso, é necessário que cada um desenvolva a consciência de sua responsabilidade em relação ao Outro. Mas, essa conscientização não é possível sem o Outro, pois de acordo com a proposta filosófica levinasiana, é o *rostro* do Outro que me interpela eticamente, despertando a responsabilidade.

Fiodor Dostoievski, em *Os Irmãos Karamázovi* (1970), afirma que “todos somos responsáveis por todos e Eu mais que todos os Outros”. Em *Ética e Infinito*, Levinas relaciona os responsáveis como culpados, reescrevendo a mesma frase da seguinte maneira: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e Eu mais do que os Outros.” (LEVINAS, 1982, p. 105) Dá a impressão de que, com isso, Levinas quer impactar, provocar e interpelar o Outro à sua responsabilidade frente aos *Outros*. Em suma, propõe que todos sejam responsáveis por todos.

Essa mesma perspectiva encontramos em Freire quando, em diferentes escritos, procura expressar que a nós não conseguimos nos educar e nos libertar. Sempre precisamos do Outro, por conseguinte, Ele precisa de Mim. Juntos, precisamos uns dos outros, mas um não pode fazer pelo Outro o que é exclusivamente de sua responsabilidade, isso é, não posso comer, pensar, crer e estudar pelo Outro. Só ele pode fazer por si mesmo. Em *Pedagogia do Oprimido*, encontramos expressões como: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 52) e, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (*Idem*, p. 68)

Mas, se o Outro não é responsável em relação a Mim, continuo Eu sendo responsável em relação a Ele?

Mance, em seu texto, “A reciprocidade na dádiva: Condição ética de libertação?” vislumbra uma possibilidade considerada provisória por ele próprio, quando afirma que:

[...] Se o Eu quer insistir nessa relação, poderá eticamente fazê-lo, e provavelmente, se o fizer, o fará por amor, mas não está eticamente obrigado a fazê-lo. Contudo, por outro lado, frente à

responsabilidade ética de colaborar com a libertação de todos e de cada um, poder-se-ia perguntar: em que condições a responsabilidade ética do Eu pelos Outros o obrigaria a atuar em colaboração com eles, dedicando-lhes maior tempo e atenção, que a este outro que ele ama? A resposta desse problema, por sua vez, ao que parece, depende da solução de um outro problema ético: saber quando a necessidade de um se sobrepõe à necessidade de muitos e quando a necessidade de muitos se sobrepõe à necessidade de um. (MANCE, 2008, p. 80-81)

O caráter provisório do posicionamento do referido autor é compreensível dado a complexidade que permeia essa problemática, que é um problema ético, pois ao mesmo tempo que um Eu se responsabiliza por um Outro, que não é recíproco, acaba por privar os demais *Outros* de sua responsabilidade que clamam por libertação e poderiam ser recíprocos. Além disso, acaba privando a própria libertação, uma vez que as pessoas se libertam juntas, a não ser que a resistência à reciprocidade levasse a libertação, possibilidade pouco provável. (MANCE, 2008)

Frente a esse paradoxo, o próprio Mance indica outra possibilidade para refletir esse problema ético. Sem negar que a responsabilidade exclusiva em relação a Um ou a Outro pode *reduzir* ou *obliterar* a realização do projeto do Eu conjuntamente com o Outro ou com os demais, o que salvaria a ética nessa relação viria a ser uma ação *colaborativa* e *dáviva*. (MANCE, 2008)

Em que estaria fundamentada essa ação *colaborativa* como *dáviva*? Como já sinalizamos nesse trabalho, Levinas defende a ética como filosofia primeira e, nessa defesa, apresenta o *rostro* como a expressão daquilo que não pode ser apreendido do Outro, pois transcende o mundo ao romper com o próprio mundo, apresentando-se antes mesmo de toda cultura, formas de comunicação ou linguagens. O *rostro* manifesta a singularidade de cada pessoa, assegurando o direito inalienável à diferença, que implica fundamentalmente em liberdade e responsabilidade.

Essa perspectiva ética funda o que Mance denomina de *campo aberto de possibilidades*, de *eventos colaborativos*, que justificam assim, a responsabilidade pelo Outro, mesmo não havendo reciprocidade.

Nesse sentido, acrescenta dizendo que:

A relação ética do Eu com o Outro funda-se, pois, em *uma dádiva* para que possa existir como relação desinteressada, e em uma renúncia de outros exercícios possíveis de liberdade, da vivência de outras relações com outras pessoas – pois não há como escutarmos e respondermos à palavra de cada uma de todas as pessoas ao mesmo tempo e nem ao longo de toda a nossa vida. Por isso, o princípio da libertação é o *reconhecimento da dádiva*, e sua permanente continuidade (a permanente continuidade da libertação) supõe a reafirmação cotidiana do face a face na reciprocidade na dádiva. (MANCE, 2008, p. 83)

Mesmo diante do *campo aberto de possibilidades* para ampliação das relações, em que medida o Eu não pode/precisa ter nenhuma obrigação ética de se manter responsável pelo Outro se este resistir ao extremo em colaborar com a própria libertação e a dos demais? Não obstante, o princípio fundamental que se deve manter é de que o “Eu é sempre responsável pelo Outro, independente de qualquer mérito do Outro. Não importa qual seja sua atitude, se ética, indiferente, cética ou cínica, sempre deve ser tratado eticamente, devendo-se promover a sua libertação.” (MANCE, 2008, p. 85)

Manifesta-se, com isso, a importância de na formação de professores optar por tratá-los como sujeitos de direitos, para que, conjuntamente, aprenda-se e desenvolva-se a sensibilidade e as qualidades necessárias para interpretar os direitos humanos em contextos específicos, no intuito da formação preparar as pessoas enquanto sujeitos de direitos, não sujeitadas a certos direitos e deveres.

É nessa perspectiva que Theophilos Rifiotis reflete sobre a necessidade de conceber os direitos humanos a partir da perspectiva do sujeito de direitos, para além de um discurso, que não raras às vezes, apresenta-se desarticulado de um processo de emancipação.

Quanto a isso, afirma que:

Falar em sujeitos de direitos é pensar num sujeito social que se apropria e ressignifica seus direitos de modos específicos e contingentes relativamente ao

campo de possibilidades a partir das quais ele organiza sua ação. [...] Portanto, reafirmamos que é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória. (RIFIOTIS, 2007, p. 240-241)

Com base nessa perspectiva, entendemos que o/a professor/a, enquanto sujeito de direitos, está para além da mera transmissão de um rol de conteúdos relacionados aos direitos humanos, mas como um agente (re)criador e dinamizador de processos que capacitem e qualifiquem criticamente os formandos de modo a transformarem as situações de vulnerabilidade que ameaçam a vida *do* e *no* mundo e a própria dignidade humana. É alguém que precisa, por meio dos processos formativos, realizar um movimento interno que potencialize sua sensibilidade e percepção sobre si mesmo e em relação aos *Outros*.

Por intérprete dos direitos humanos, não se trata de um interpretador de textos e leis relativas aos direitos humanos apenas, mas além disso, um observador, leitor e identificador de pessoas, situações e contextos que necessitam de ações afirmativas em vista de reparação, promoção e garantia de direitos fundamentais para que, gradativamente, as pessoas se constituam e se desenvolvam enquanto sujeitos de direitos.

Para isso, uma formação de professores *em* e *para* direitos humanos na perspectiva levinasiana, requer a construção e mediação de saberes e conhecimentos que possibilitem o reconhecimento, o respeito e a integração dos diversos *Outros* que transitam os espaços formativos e sociais, fundada na ética da alteridade.

A fim de que os professores constituam-se, desenvolvam-se e reconheçam-se enquanto sujeitos de direitos, a formação precisa contribuir na conscientização dos seus direitos, preparando-os para reivindicar e assumir, em dignidade e compromisso, sua responsabilidade para com o Outro. Implica aceitar/construir outras formas de *ser*, *pensar* e *agir* para viver *outras* lógicas que rompam com conceitos e práticas excludentes, silenciadoras e estigmatizadoras. Para isso, há de se (re)conhecer nos processos formativos, a existência de diferentes racionalidades, impedindo analfabetismos epistemológicos e monoculturais que impedem o (re)conhecimento do Outro em sua dignidade, enquanto sujeito de direitos.

Decorrente dessa perspectiva, as metodologias precisam se desenvolver de forma ativa e participativa, levando os sujeitos à emancipação. Tratando-se da formação de professores *em* e *para*

direitos humanos, pressupõe a superação de estratégias reprodutoras de uma pedagogia reduzida à dimensão racional e instrumental, desconectadas da realidade histórico-social em que vivem os sujeitos. Metodologicamente, faz-se necessário integrar os saberes sistematizados referentes aos direitos humanos com aqueles produzidos pelas pessoas em suas diferentes realidades, a fim de evitar a desarticulação entre ambos.

Estudiosa da Educação em Direitos Humanos, Candau reforça que as metodologias devem favorecer a construção de uma cultura *em* e *para* direitos humanos perpassando e transformando todo o processo formativo, pois, para ela, “o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.” (CANDAUI, 2007, p. 405)

Por fim, uma formação de professores na perspectiva da pedagogia da alteridade, tem de privilegiar a interpelação do Outro nas escolhas e encaminhamentos metodológicos. Precisa desenvolver-se fundamentada na ética enquanto resposta aos apelos do Outro. Tal formação não terá uma formatura, uma conclusão, pois é caracterizada como inacabamento, incompletude e abertura.

Para que os professores não sejam reduzidos a meros intérpretes de textos sobre direitos humanos, mas sujeitos de direitos sensíveis e capazes de interpretar situações de vulnerabilidade, é imprescindível e intransferível a tarefa de proporcionar *tempos, espaços e lugares* para a construção de relações que permitam o (re)conhecimento do Outro em sua singularidade e diferença, possibilitando o desenvolvimento e formação de cada sujeito, sem que este sofra discriminação ou preconceito de qualquer natureza, seja física, cultural, étnica, religiosa, política, de gênero ou de condição social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justiça não me engloba no equilíbrio da sua universalidade – a justiça intima-me a ir além da linha reta da justiça e, a partir daí, nada pode marcar o fim dessa marcha, por detrás da linha reta da lei, a terra da bondade estende-se infinita e inexplorada, tendo necessidade de todos os recursos de uma presença singular. (LEVINAS, 1980, p. 223)

Os estudos e as reflexões aqui realizadas sobre os direitos humanos reafirmam a constatação feita no início de nosso trabalho quanto à complexidade da temática. Ela não se restringe apenas à fundamentação filosófica, mas também às linguagens, às políticas, ao campo jurídico, aos contextos e processos formativos, bem como às condições à efetiva contribuição para a transformação de situações que comprometem a vida e a dignidade humana.

As contribuições filosóficas e formativas de Levinas encontram-se nesse campo amplo, movediço, instável, disputado e em construção. Mesmo que esse processo de instabilidade pareça interferir minimamente no desenvolvimento de discussões e ações relacionadas aos direitos humanos, consideramos fundamental certa instabilidade para garantir a continuidade e profundidade das reflexões em torno da formação em uma perspectiva dinâmica e emancipatória, em que se (re)conheça *a* e *em* alteridade cada sujeito histórico em sua singularidade e diferença.

Ao propor a defesa de uma anterioridade da ética frente ao direito, Levinas contribui para uma justificativa dos direitos humanos enquanto *Bem*, fundamento da justiça que possibilita o que Martina Korelc considera de *o direito a ser*. Com base no filósofo lituano, complementa dizendo que “Por detrás da retidão da lei – a bondade. É a bondade, ou o Bem⁴², que garante, segundo Levinas, a justiça, a ordem justa da sociedade, do ser.” (KORELC, 2008, p. 144)

Nessa perspectiva que nos propomos desenvolver esse trabalho voltado à formação de professores *em e para* direitos humanos com base

⁴² “O Bem não está por si na liberdade, nem na vontade, nem na razão; ele vem à subjetividade e ao ser de fora, mantém-se sempre transcendente, cravando a distância que só o Desejo da bondade almeja infinitamente percorrer. Esse é o modo levinasiano de repetir a fórmula platônica segundo a qual o Bem é para além do ser.” (KORELC, 2008, p. 145)

em Levinas, pois no Brasil, a abordagem dessa temática sob a ótica e ética levinasiana é inicial, porém relevante por apresentar outras interfaces para continuar pensando a formação e discutindo, promovendo e interpretando os direitos humanos nos diferentes espaços, tempos, territórios e territorialidades.

Pois bem, num primeiro momento de nosso trabalho, procuramos contextualizar e introduzir a temática proposta, explicitando os principais motivos que nos levaram ao desenvolvimento desse trabalho, uma vez que o mesmo está estritamente vinculado à concepção de educação e à formação na qual atuamos na docência e pesquisa.

Ressaltamos, nesse sentido, as inúmeras experiências realizadas durante o percurso da vida que sinalizaram o quanto influencia o posicionamento ético ou não de mediadores de processos formativos, na promoção ou negação do direito à diferença, no reconhecimento ou não da alteridade do Outro, aspectos constitutivos da discussão referente aos direitos humanos que perpassam as concepções de formação.

Um breve resgate histórico do conceito de formação é apresentado, no intuito de elucidar diferentes perspectivas e abordagens que de uma forma ou de outra estão presentes nos dias atuais e podem ajudar a pensar a formação em um mundo globalizado. Mas, mesmo globalizado, não podemos encobrir as contradições, pois não são poucos os casos de violência contra o Outro por ausência de reconhecimento, acolhida e responsabilidade, em que os processos formativos são estrategicamente mantidos para reproduzir concepções homogeneizantes, colonizantes e monoculturais.

O projeto de formação pensado na modernidade e potencializado com o capitalismo, cujo fundamento está na racionalidade técnico-instrumental, não mais responde às expectativas e às necessidades do mundo contemporâneo, pois na diversidade de contextos sociais, muitos indivíduos e grupos resistem em suas cosmovisões e/ou desenvolvem estratégias alternativas sócio-culturais. Abriu-se mão da responsabilidade e da outridade em vista de liberdades sem referenciais éticos, possibilitando ao Mesmo se sobrepor ao Outro, negando, assim, a alteridade sem escrúpulos.

Aqui reside a emergência de se pensar uma formação a partir de outras perspectivas, de outros referenciais que visem à emancipação das pessoas enquanto sujeitos de direitos, corresponsáveis uns pelos outros. É fundamental que essa urgência se transforme em ações, abarcando processos de formação de professores, pois são inúmeras as interfaces relacionadas à temática dos direitos humanos.

Nesse sentido, há de ser uma formação que reconheça a dignidade das pessoas possibilitando aos formandos relerem a própria história com base em diferentes pressupostos, a fim de identificarem e compreenderem os reflexos do pensamento dominante que visa reduzir cada sujeito, enquanto Outro, ao Mesmo de um homem ou mulher padronizado e idealizado para um mundo regido pelo paradigma da unicidade, não mais divino, mas técnico-racional-instrumental. Além do mais, uma formação que forme sujeitos críticos e responsáveis, capazes de (re)criarem espaços formativos para que, tanto coletivamente quanto individualmente, as pessoas possam aprender e desenvolverem-se na plenitude de suas potencialidades, e concebam a formação como uma obra sempre inacabada, um *vir a ser* que vai se constituindo nas manobras das mãos e do espírito.

No segundo momento, onde tratamos de um breve histórico dos direitos humanos, da complexidade que entorna a temática no campo filosófico e educacional, das possibilidades e desafios devido aos particularismos e à universalidade, verificamos que esse tema é denso e amplo, necessitando de uma continuidade no intuito de aprofundar diferentes perspectivas de abordagens teóricas e metodológicas no respeito à formação.

A complexidade que entorna a fundamentação filosófica surge na medida em que uma concepção de direitos humanos é universalizada e, em certa medida, colocada para outras culturas e comunidades jurídicas como modelo a ser observada e seguida. Quando a consciência dos direitos humanos, bem como o conjunto de critérios estabelecidos para avaliar as situações de negação e/ou promoção dos mesmos não emergirem de processos internos enquanto construção coletiva de uma determinada cultura ou comunidade, é grande a possibilidade de que ocorram imposições de concepções e práticas, provocando um processo contrário do que se espera enquanto princípio de direitos humanos.

Em termos universais, seria pensar ou encontrar quem de fato teria condições ou poder de avaliar e definir o que são direitos humanos para todos/as, e quem os estaria negando em relação ao Outro ou tendo os seus direitos negados enquanto sujeitos históricos. Reside aí, a complexidade e o desafio de fundamentação filosófica dos direitos humanos.

Porém, parece-nos que uma saída seria pensar em princípios orientadores para construir uma concepção de direitos humanos para uma determinada cultura e/ou comunidade jurídica. A partir desse estudo, reafirmamos que a dignidade humana, a diferença e a

singularidade que constitui cada pessoa têm de ser o princípio fundamental a ser assegurado. A dignidade humana encontra-se fundamentada na ética, condição substancial que se impõe para a prática livre e responsável do bem e reconhecimento das alteridades.

Sem negar, mas reconhecendo a complexidade de fundamentar filosoficamente os direitos humanos, podemos afirmar que tratar dessa temática na perspectiva levinasiana, foi e continuará sendo um exercício contínuo de saída do Eu para pensar *no* e *a partir* do Outro, buscando enfrentar concepções e práticas naturalizadas pelos processos formativos pelos quais passamos e que em certa medida perduram.

Constatamos que pensar a formação *em* e *para* direitos humanos tendo a ética como fundamento primeiro exige um despir-se de certas “verdades” segmentadas que historicamente contribuíram/ contribuem com a negação da alteridade e o não reconhecimento do direito a diferença. Ao mesmo tempo, requer que nos disponibilizemos em alteridade para o acolhimento ético do Outro, responsabilizando-se, em especial, por aquele/s cuja dignidade foi/está ferida e/ou negada.

No terceiro momento de nosso estudo, concentramo-nos em refletir algumas categorias do pensamento de Levinas, como alteridade, responsabilidade, interpelação ética, rosto e Outro. Se a temática dos direitos humanos é um tanto complexa e polissêmica, reconhecemos que pensar *com* e *a partir* de Levinas também não é uma tarefa simples, uma vez que o mesmo propõe uma reviravolta na filosofia ocidental.

Essa foi a porta de entrada que nos tem atraído para, por meio de outras vias, pensar a formação de professores *em* e *para* direitos humanos. A formação acontece entre diferentes, pois a indiferença não gera interação, diálogo autêntico e verdadeiramente um *encontro ético*. A proposta de Levinas aponta para uma *racionalidade ética*, cuja centralidade não está no solipsismo⁴³ do cogito, mas no conjunto de explicações, derivações e relações que, substancialmente, pressupõem uma diversidade de *Outros*, entrada para pensar a dimensão política e sua relação com a ética e a formação.

A partir de Levinas, especialmente quando trata do *estrangeiro* ou *terceiro* da relação ética, surge a necessidade de pensar a dimensão política, enquanto possibilidade de garantia do direito à dignidade a todas as pessoas, inclusive do *estrangeiro*.

A relação entre ética e política é necessária. Porém, a política não

⁴³ Trata-se de uma concepção filosófica que concebe o conhecimento apenas a partir da experiência pessoal, que se dá objetivamente em nível interior. (ABBAGNANO, 2000)

pode ser tratada de forma isolada e exclusiva, sob o risco de absolutização. Nos contextos em que os processos formativos se dão a dimensão política, se pensada outramente, pode contribuir com uma formação emancipadora. Porém, como tem proposto Levinas, a ética tem de ser o fundamento que assegura a dimensão utópica da vida, possibilitando a abertura para novas relações com o Outro, impedindo que o Estado se absolutize e engesse os processos formativos, reduzindo-os a meros formalismos.

Nesse sentido, um aspecto atrelado à formação de professores, se pensada e articulada a partir da perspectiva levinasiana, é o caráter do *vir a ser* que se concretiza em relações abertas, complementares e sempre novas, uma vez que concebemos o ser humano enquanto inacabamento, incompletude e infinitude, dotado de potencialidades para criar e recriar sentidos, podendo resignificar a própria vida. A interpelação ética do rosto do Outro a todo o momento se atualiza no aqui e agora, exigindo concepções e práticas de formação que levem ao reconhecimento da alteridade e a formação de sujeito de direitos, para além de enquadramentos e medidas precisas previamente pensadas *para e na* formação, desarticuladas do mundo da vida presente.

A Filosofia Levinasiana aponta para uma ética que assegura a inviolabilidade da dignidade humana. Dignidade que se manifesta na resistência ética do *rosto* do Outro. *Rosto* que me olha e *fala*, exigindo a cada encontro uma nova resposta, isso é, responsabilidade ética. Por isso, o constante desafio dos processos formativos está no compromisso com a desbarbarização e na tomada de consciência da responsabilidade que cada um tem frente à interpelação do Outro.

Nessa perspectiva, buscamos em um quarto momento, pensar em que medida a formação de professores *em e para* direitos humanos seria possível a partir da Filosofia de Levinas. Uma pedagogia da alteridade surgiu como alternativa ser pensada com base no pensamento levinasiano, onde a formação passaria a ser um acontecimento ético, onde um não precisaria exercer poder sobre o Outro/s. A hospitalidade, o acolhimento e a responsabilidade de uns para com os Outros, fazendo com que todos se sentissem responsáveis por todos, abriria espaço para uma formação enquanto experiência ética singular.

Por isso, buscamos refletir se seria possível “formar” o Outro sem reduzi-lo ao Mesmo e, ao mesmo tempo, identificar em que medida os professores são sujeitos ou interpretes dos direitos humanos. Podemos dizer que uma formação *em e para* direitos humanos na perspectiva de Emmanuel Levinas, tem de ter seu fundamento na interpelação

proveniente do *rosto* do Outro, no compromisso e responsabilidade ética, caracterizando um processo sempre aberto, inacabado, inconcluso, em que o *ser* é constituído por um constante *vir a ser*.

Por fim, esse trabalho não teve/tem a pretensão de ser uma conclusão sobre a temática, nem dos estudos deste autor, mas uma possibilidade outra para pensar a formação de professores *em e para* direitos humanos, uma vez que o pensamento de Emmanuel Levinas é pouco utilizado no Brasil, especificamente nos campos da formação docente e da Educação em Direitos Humanos.

Pleiteamos em breve, continuar os estudos relacionados ao campo da formação *em e para* direitos humanos, a fim de identificar e/ou estabelecer interfaces com perspectivas interculturais, sem perder de vista a proposta levinasiana da ética enquanto filosofia primeira para pensar e desenvolver processos formativos democráticos, emancipadores e libertadores, cuja centralidade é o Outro, enquanto sujeito de direitos e deveres para com *Outros*.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGOSTINHO, Santo. Confissões: **De Magistro – Do Mestre**. 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1980. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/11/sobre-o-ensino-de-magistro-ou-o-mestre.pdf>> Acesso em 21 de set. 2013.

ALMEIDA, Cídio Lopes de. **A Educação Estética de Nietzsche**. Revista Omnia Lumina, São Paulo, v.1, nº2, p. 123-155, Jul./Dez. 2010.

ALVES, Marcos Alexandre. **Pedagogia da Alteridade**: o ensino como acolhimento ético do outro e condição crítica do saber. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Ética como racionalidade aberta à alteridade em Levinas. In: CREMONEZI, André Roberto; BAPTISTELLA, Rogério. **Sociedade Pós-Moderna: Luzes e Sombras**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011, p. 139-154.

ANDORNO, Roberto. **A noção paradoxal de dignidade humana**. Revista Bioética, 2009, 17 (3), p. 435-449. Zurich, Suíça. Trad. Bruno Cunha Weyne. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/509/510> Acesso em: 05 nov. 2012.

AREND, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007, p.157-168.

BECHER JÚNIOR, Paulo. **A filosofia de Emmanuel Levinas e Aspectos da Formação Humana**. Dissertação Mestrado - UFSC. Florianópolis, 2010.

BENSUSSAN, Gérard. **Ética e experiência: a política em Levinas**. Trad. Ozanan Vicente Carrara. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

BERNARD, François de. Privatização ou divisão de diversidade e identidades culturais? In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 59-69.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**. Trad. Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Trad. D. B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução nº 1 - CNE/MEC. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília/DF: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 21 de out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília/DF, 2008.

CAMELLO, Maurílio J. O. **Tomás de Aquino: De Magistro - Sobre o mestre**. São Paulo: 2000. Disponível em: <www.lo.unisal.br/nova/graduacao/.../Tomás%20de%20Aquino.doc> Acesso em: 19 jul. 2012.

CARRARA, Ozanan Vicente. **Levinas: do sujeito ético ao sujeito político: elementos para pensar a política outramente**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Limiares Antropológicos dos Direitos Humanos. In: _____ (Org.). **A Educação e os Limites dos Direitos Humanos**: Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 32-45.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior (introdução). In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 17-25.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Os irmãos Karamázovi**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. De Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4. ed.- Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DUTRA, Delamar José Volpato. Da estratégia de fundamentação discursiva dos direitos humanos: os direitos humanos como forma de democracia. In: LUNARDI, Giovanni; SECCO, Márcio. **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos** (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2010, p. 83-99.

FABRI, Marcelo. **Desencantando a ontologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

FABRI, Marcelo. Monólogo, diálogo e ensino. In: ROLLA, A.B.M.; SANTOS NETO, A.; QUEIROZ, I.P. (Org.). **Filosofia e Ensino**. Possibilidades e Desafios. Ijuí RS: UNIJUÍ, 2003.

FABRI, Marcelo. A filosofia é inseparável de seu ensino. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia e Ensino**: um diálogo transdisciplinar. Ijuí; Editora da UNIJUÍ, 2004.

FABRI, Marcelo. Sentido ético e fenomenologia da cultura. In: CARBONARI, Paulo César; *et. al.* (Orgs.). **Ética, Educação e Direitos Humanos: Estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008, p. 91-105.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Na terra do sol nascente**: uma vivência intercultural. Florianópolis: MOVER/UFSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975, p. 29.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem Ética**. Revista Lua Nova, São Paulo: 70, 2007, p. 101-145.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra S/A: São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Graal: Rio de Janeiro, 1992.

GALLO, Sílvio. **Identidade, Diversidade, Universalidade e Educação**: Experimentar minorações na língua e na educação. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/S%C3%ADlvio%20Gallo.pdf> Acesso em: 04 out. 2012.

GOMES, Nilva Lino. **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GRANIER, Jean. **Nietzsche/Jean Granier**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre/RS: L&PM, 2009.

GUIMARÃES, Marcia; OLIVEIRA, Terezinha. **Uma análise acerca da Educação Escolástica no século XIII**. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/24.pdf> Acesso em: 26 set. 2012.

GUIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba, PR: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto a filosofia? Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

HUTCHENS, B. C. **Compreender Levinas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

KORELC, Martina. Sobre o Direito a Ser. In: CARBONARI, Paulo César; *et. al.* (Orgs.). **Ética, Educação e Direitos Humanos: Estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008, p. 143-155.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Trad. De P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: A formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 5 ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

JOAQUIM SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo - v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993a.

LEVINAS, Emmanuel. “**Direitos Humanos e boa vontade**”, em Entre nós, Valência, Pré-Textos, 1993.

LEVINAS, Emmanuel. **Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. Paris: Brodart & Taupin, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Do Sagrado ao Santo**: Cinco novas interpretações talmúdicadas. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem a Ideia**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaio sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPARIC, Zeljko. Sobre a responsabilidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez. **Los Derechos Humanos**: significación, estatuto jurídico y sistema. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1979.

MANCE, Euclides André. A reciprocidade na dádiva: Condição ética de libertação? In: CARBONARI, Paulo César; *et. al* (Orgs.). **Ética, educação e direitos humanos**: estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008, p. 73-90.

MANEN, Max Van. **El tono en la enseñanza**: el lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós, 2004.

MANEN, Max Van. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil**. Tese de Doutorado UNICAMP. Campinas/SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000851942&fd=y>> Acesso em: 20 set. 2012.

MÈLICH, Joan Carles; BÁRCENA, Fernando. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

MELO, Adélio. As ironias dos Direitos do Homem. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.). **A Educação e os Limites dos Direitos Humanos**: Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 59-61.

MELO, Milena Petters. Direitos Humanos e Cidadania. In: LUNARDI, Giovanni; SECCO, Márcio. **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos** (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2010, p. 175-2017.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v.34, p. 9-23, 1992.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p.15-56.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

NIETZSCHE, Friederich. **Ecce Homo**. Tradução, organização e notas: Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Princípios para a formação de professores no ensino religioso. In: **Revista de Educação AEC**: Educação e Religiosidade. Ano 35, nº 138 jan/mar. 2006. Brasília: AEC, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o ensino religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. 2003. 239 f. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em teologia, São Leopoldo, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em:<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 01 de nov. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 295-311.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e Modernidade**: racionalidade, imaginação e ética. Revista Educação e Realidade. v. 22, nº 1, jan/jun. 1997, p. 13-32.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. **Hermenêutica Dialógica**. Trad. Antônio Sidekum – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores**: a reinvenção da escola como comunidade investigativa. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>> Acesso em: 12 out. 2012.

PINZANI, Alessandro. A cara de Janus dos Direitos Humanos: Os Direitos Humanos entre Política e Moral. In: LUNARDI, Giovanni; SECCO, Márcio. **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos** (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2010, p. 25-48.

REVISTA Instituto Humanitas Unisinos – IHU on-line. Edição nº 277, Ano VIII, 2008. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?secao=277>> Acesso em: 23 jul. 2012.

RIBEIRO, Emmanuel Pedro S.G. **Direitos Humanos e Pluralismo Cultural**: uma discussão em torno da questão da universalidade. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/direito_inter_n_pub_emmanuel_pedro_ribeiro.pdf> Acesso: 01 de nov. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**: princípios do direito político. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Bento Silva. **A Lei Natural em São Tomás de Aquino**: introdução, tradução e notas da questão 94 da Summa Theologiae Ia-IIae. 2003. Disponível em: <www.bentosilvasantos.com/.../index.php?>

Acesso em 04 jan. 2013.

SIDEKUM, Antonio. Alteridade e Subjetividade em Emmanuel Levinas. In: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social – **Utopia y Práxis Latinoamericana**. Año: 18. Nº 60. Enero-Marzo, Universidad del Zulia. Maracaibo: Venezuela, 2013, p. 31-39.

SIDEKUM, Antonio. Leopoldo Zea: elementos para uma filosofia da educação na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 275-291.

SIDEKUM, Antonio. **Direitos Fundamentais: a dignidade humana**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011.

SIDEKUM, Antonio (Org.). **Interpelação Ética**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Ricardo Timm de. Por uma Pedagogia da Alteridade: repensando a educação com Levinas. In: CARBONARI, Paulo César; *et. al.* (Orgs.). **Ética, Educação e Direitos Humanos: Estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008, p. 29-39.

SOUZA, Rosa de Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil In: SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIN, Vera T. ; ALMEIDA, Janes S. **O legado educacional**

do século XIX. Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 19-62.

TAURECK, Bernhard H.F. **A dignidade humana na era de sua supressão:** um escrito polêmico. Trad. Antonio Sidekum. Prefácio Luiz Carlos Bombassaro. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

TERIGI, Flávia. **Curriculum:** itinerários para apreender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2001. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>
Acesso em: 02 nov. 2012.

VALÉRY, PAUL. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci.** Trad.: Geraldo Gérson de Souza. Ed. Bilíngüe. São Paulo: Ed.34, 1998.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde a marginalização e a barbárie;** seguido de: **A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente.** Trad. de Discurso Luis Gonzalo Acosta Espejo e Maurício Delamaro, e, de A filosofia Francisco Alcidez Candia Quintana e Maurício Delamaro. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-83.

Sites

Carta Indígena Guarani-Kaiowá. Disponível em:
<<http://info.abril.com.br/noticias/tecnologias-verdes/indios-ameacam-fazer-suicidio-coletivo-23102012-62.shl>> Acesso em: 24 out. 2012.