

A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO FUNDAMENTO AOS DIREITOS HUMANOS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DIANTE DO SISTEMA CAPITALISTA E TOTALITÁRIO

THE ETHICS OF ALTERITY AS A FOUNDATION FOR HUMAN RIGHTS AND ITS IMPORTANCE IN EDUCATION BEFORE THE CAPITALIST AND TOTALITARY SYSTEM

Elton da Silva Santana¹

Resumo: Este trabalho objetiva articular a alteridade como fundamento aos direitos humanos, tendo como campo de cultivo, ou melhor, como incubadora a educação. Para isso, é pretendido apresentar três pontos: o primeiro ponto será o de fazer uma análise histórica sobre os “fundamentos” da cidadania e dos direitos humanos que foram construídos a partir da Revolução Inglesa, da Independência dos EUA e da Revolução Francesa; apontando os fatores de contradição nesses eventos. No segundo, procurou-se fundamentar a questão da alteridade como sendo um valor ético fundamental aos direitos humanos, aprofundando isso a partir das reflexões do filósofo judeu Emmanuel Lévinas. E, por fim, considera-se que a alteridade deve ser cultivada, enquanto valor, dentro da educação. Por valor, entende-se a escolha que efetuamos para a afirmação da vida, numa ótica nietzschiana. Por isso, a alteridade deve ser considerada um valor, pois envolve o respeito e o reconhecimento do “Outro”. E a educação é o lugar privilegiado para a construção de valores.

Palavras-chave: Revoluções burguesas. Liberalismo. Alteridade. Valor. Direitos Humanos. Educação.

Abstract: This work aims to articulate the otherness in support of human rights, with the field of cultivation, or better, as the incubator. It is intended to present three points: the first point will be to make a historical analysis on the "Fundamentals" of citizenship and human rights that were built from the English Revolution, US independence and the French Revolution; pointing the factors of contradiction in these events. In the second, we tried to support the issue of otherness as being a fundamental ethical value human rights, expanding it from the reflections of the Jewish philosopher Emmanuel Levinas. And, finally, it is considered that the difference should be cultivated, while value, within education. By value, the choice that we made to the life-affirming in a Nietzschean perspective. So, the difference should be considered as a value, because it involves the respect and the recognition of the "Other". And education is the privileged place for the construction of values.

Keywords: Bourgeois revolutions. Liberalism. Otherness. Value. Human rights. Education.

¹ Mestrando em Teologia bíblica pela PUC/SP; possui pós-graduação em Ensino de Filosofia pela UNESP/SP; bacharel em Teologia pela PUC/SP e licenciado em Filosofia pela UNIFAI. E-mail: eltonsilvasan@gmail.com.

Introdução

O que costumamos considerar como fundamento ou alicerce da cidadania e dos direitos humanos, por muito tempo na história, precisa, no entanto, de um olhar mais atento e crítico sob o seu verdadeiro contexto histórico e suas pretensões. Ou melhor, das pretensões dos seus protagonistas. Isso porque ao verificarmos os fatos posteriores, o desfecho da ‘história’, verificamos que os direitos não foram aplicados a todas as pessoas, mas apenas a um grupo protagonista (privilegiado) que, na maioria das vezes, estavam ligados, sobretudo, a interesses econômicos ou políticos; ou seja, aos seus próprios interesses. Visto que construíram os fundamentos para os direitos humanos criando um sujeito ontológico (jurídico), com base no pensamento liberal. Desconsiderando totalmente o sujeito histórico, o Outro, na visão de Lévinas, o humanismo, por assim dizer.²

O pensamento liberal ou o liberalismo acarretou uma série de situações de favorecimento a alguns poucos e ao desfavorecimento de muitos. Por exemplo, se por um lado havia a luta pela independência nos EUA com relação à colonização inglesa, por outro lado, esta mesma elite não vislumbrava a ideia da libertação dos escravos negros. O mesmo se pode dizer, guardada as proporções, com a luta pela independência do Brasil sob o domínio português, onde a elite brasileira via com a possível independência uma maior liberdade política e, sobretudo, econômica, mas de um modo geral, não viam com bons olhos uma possível abolição da escravidão. Ainda no Brasil, devemos lembrar que até o início do século XX, eram restritos os direitos daqueles que podiam participar nas eleições; e que além de outros empecilhos, os homens (maiores de idade) só podiam votar mediante o tamanho da posse que tinham. A mesma classe burguesa que derrubou o rei na França, em busca de “liberdade, igualdade e fraternidade”, não garantiu o mesmo ao povo pobre ou procuraram mudar a situação dos escravos em suas próprias propriedades. Uma verdadeira contradição, não é? E isso, sem sombra de dúvidas são resquícios das chamadas revoluções burguesas.

Podemos concluir isso ao analisarmos a história³ dos eventos que são considerados aqueles que deram os “fundamentos” ou “alicerces” da cidadania e dos direitos humanos: Revolução Inglesa, Independência dos Estados Unidos e Revolução

² DOUZINAS: 2009, p.357.

³ Pretende-se, de um modo geral, para esta análise, abordar o tema proposto numa perspectiva da *Filosofia da História*, conforme metodologia utilizada pelo filósofo italiano Norberto Bobbio; BOBBIO (2004), p.47.

Francesa. Chamados também de revoluções burguesas⁴. Cujos ideais formaram os fundamentos de direitos e cidadania no século XX⁵ e para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1949. Mas que não foram suficientes para evitarem as tragédias que ocorreram após os “três eventos”, nem aqueles pós-ONU. Assim, analisaremos estes “eventos”, naquilo que consideramos como contraditório aos próprios princípios que almejaram, conforme explicitou de modo bastante detalhado o filósofo italiano Domenico Losurdo, em sua obra *Contra-História do Liberalismo*. E, também, como salientou muito bem o grande professor e jurista brasileiro Fábio Konder Comparato:

Na “era dos extremos” deste curto século XX, o tema dos direitos humanos afirmou-se em todo o mundo sob a marca de profundas contradições. De um lado, logrou-se cumprir a promessa, anunciada pelos revolucionários franceses de 1789, de universalização da ideia do ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal. De outro lado, porém, a humanidade sofreu, com o surgimento dos Estados totalitários, de inspiração leiga ou religiosa, o mais formidável empreendimento de supressão planejada e sistemática dos direitos do homem, de toda a evolução histórica. De um lado, o Estado do Bem-Estar Social do segundo pós-guerra pareceu concretizar, definitivamente, o ideal socialista de uma igualdade básica de condições de vida para todos os homens. De outro lado, no entanto, a vaga neoliberal deste fim de século demonstrou quão precário é o princípio da solidariedade social, base dos chamados direitos humanos da segunda geração, diante do ressurgimento universal dos ideais individualistas. Tudo isto está a indicar a importância de se retomar, no momento histórico atual, a reflexão sobre o fundamento ou razão de ser dos direitos humanos.⁶

1. Filosofia da história

Analisaremos, a partir de uma filosofia da história, os três eventos ou revoluções burguesas⁷ que consideramos terem sido os principais responsáveis para os fundamentos dos direitos humanos: a Revolução Inglesa, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa⁸.

⁴ PINSKY: 2008, p.11.

⁵ LOSURDO: 2006, p.353.

⁶ Extraído de <http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em 29/10/12.

⁷ PINSKY: 2008, p.11.

⁸ PINSKY: 2008, p.11.

1.1 Revolução Inglesa

Esta Revolução acarretou algumas transformações muito importantes que repercutirão em toda a Europa que é, sobretudo, o deslanchamento do capitalismo. Com ele há uma série de mudanças nos valores que até então não existiam no mundo europeu, pelo menos com a força e eficácia que agora despontará. Isso se dará num primeiro momento com a tomada de poder da classe burguesa⁹. E, por outro lado, pela “ética protestante” que firmará os valores materiais como necessários para a vivência deste mundo¹⁰. Com a superação do antigo modelo feudal e os valores até então em voga

[...] o terreno estava limpo para a afirmação de uma nova concepção, que não apenas indicasse no indivíduo o início de tudo, mas que também pusesse no indivíduo a prevalência das relações pós-contratuais, protegendo-o das próprias ações despóticas do Estado. Estavam abertas as portas para a ofensiva de uma tradição que se pautasse pela defesa da liberdade do indivíduo, limitando politicamente os poderes estatais. Chegava a hora do liberalismo e sua defesa implacável dos direitos civis. A palavra estava a partir de então com o filósofo inglês John Locke.¹¹

Apesar de Locke ter sido o principal precursor desta ideologia não podemos negar a sua contribuição para os princípios de “civildade” e sua defesa da “tolerância”¹², sobretudo na área religiosa, apesar das limitações¹³.

Se Locke pode ser acusado de estar na origem de um “individualismo possessivo” devido ao seu apego à “propriedade privada”, não se pode ocultar aquela que talvez seja a sua maior contribuição para a luta por uma sociedade fundada nos ideais de civildade – a defesa da “tolerância”. A partir dela, dá-se início à compreensão de que a diferença contida na alteridade (principalmente, mas decerto não exclusivamente, a religiosa) deve ser respeitada e garantida como se fosse uma luta pela afirmação da identidade presente em si mesmo, pois “não é adversidade de opiniões (o que não pode ser evitado), mas a recusa a tolerância para com os que têm opinião diversa, o que se poderia admitir, que deu origem à maioria das disputas e guerras que se têm manifestado no mundo cristão por causa da religião”.¹⁴

⁹ Idem, p.120.

¹⁰ Ibidem, p. 121.

¹¹ Ibidem, p.129.

¹² REALE: 2005, p.108.

¹³ PINSKY: 2008, p.130.

¹⁴ Idem, p.130.

Locke, apesar de ter trazido algumas contribuições, como apontadas acima, não podemos negar a sua origem burguesa. E que como tal, procurou formular princípios que assegurassem certa segurança a sua classe (a burguesa), ante o contexto político que o ameaçava.¹⁵ Assim, portanto, apesar de haver uma nova concepção onde o sujeito passa de súdito a cidadão, este na verdade, só o é de fato, na medida em que possui propriedade, bens materiais. O que significa que para a grande maioria da população as mudanças não serão tão sentidas e ainda haverá uma séria deficiência nos direitos a grande massa, sobretudo aos escravos e a população camponesa, que ainda era a maioria. Nesse sentido, o “todos são iguais perante a lei”, passará pelo viés dos ditames do capitalismo¹⁶. Uma vez que “O objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade”.¹⁷ É por este motivo, “da união dos homens”, que Locke será considerado um contratualista, uma vez que o Estado é o resultado desta “união dos homens”. Porém, em vista, sobretudo da “preservação da propriedade”. E quem não tinha propriedade? Não teria direitos ou privilégios políticos! Como afirma Mondaini: “A cidadania liberal, foi, pois, uma cidadania excludente [...]”¹⁸.

1.2 Independência dos Estados Unidos

A história da independência dos EUA mostrou que também os direitos aqui adquiridos não eram universais e não visavam a agradar e a beneficiar a maioria da população. Assim, como ocorreu no Brasil, tanto na sua Proclamação da Independência como na Proclamação da República, onde os atores eram todos adeptos ao liberalismo, independente de serem partidários ao monarquismo ou ao republicanismo¹⁹. Houve, nos EUA, apenas interesses entorno daqueles que estavam diretamente ligados a “luta pela independência” e que somente estes é que de fato se beneficiaram com os resultados da independência. E que o tal “Dia de Ação de Graças”²⁰, onde colonos religiosos e os povos nativos celebraram pacificamente, não passou de uma farsa, alimentada até os dias atuais²¹. Visto que a história provou a existência do massacre de milhões de índios que foram exterminados neste período e, também, posteriormente. Isso sem contar as milhares

¹⁵ WEFFORT: 1997, p.83.

¹⁶ PINSKY: 2008, p.131.

¹⁷ LOCKE: 1973, p.88.

¹⁸ In: PINSKY: 2008, p.131.

¹⁹ CARVALHO: 2004, p.43.

²⁰ Celebrado atualmente na quinta-feira da quarta semana de novembro.

²¹ PINSKY: 2008, p.137.

de vítimas negras que morreram na Guerra da Secessão, em busca de direitos, sobretudo, da liberdade²².

Assim, a *Declaração de Independência* e a *Constituição*, elaborada em 1787, dirão que “todos os homens foram criados iguais e dotados pelo Criador de direitos inalienáveis, como vida, liberdade, busca da felicidade”²³. O que significaria para qualquer leigo ou pessoa de fora desta nação que todo mundo (isso significa todas as pessoas), são portadoras desses direitos. Mas, a história mostrou que no “todos”, não foram inclusos os despossuídos de bens e, sobretudo, a grande maioria da população negra que vivia na região sul dos EUA. O que demonstra a grande contradição da *Independência*²⁴, que beneficiava apenas aos *WSP* (abreviatura de branco, anglo-saxão, protestante), ainda mais os fazendeiros e comerciantes²⁵. Não é à toa que dois séculos a frente, precisará que um grande negro afirme esta grande farsa que significou a independência dos EUA, sobretudo, para a população negra, com o famoso discurso *I have a dream*²⁶.

1.3 Revolução Francesa

Podemos afirmar que o objetivo maior desta Revolução foi o de alcançar a liberdade coletiva. E para atingir tal fim, a Revolução procurou dar luz a um filho: a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. E o que a distinguiu da americana será o fato dela querer ser universal.²⁷ Mas só querer não basta, sobretudo quando todos não foram envolvidos na história como sujeitos conscientes do seu papel. Sendo ela, também, dirigida pela classe burguesa, já podemos prever de antemão, pelo que a história demonstrou o resultado dos direitos alcançados – a quem seria mais beneficiado.

A situação da França neste período, século XVIII, é bastante conturbada e delicada, sobretudo porque a sociedade estava dividida em três estados: o primeiro pelo rei, nobres e alto clero; o segundo pela nobreza menos afortunada e a alta burguesia; e, por fim, o terceiro estado os plebeus que tinham as mais diversas origens²⁸. Sendo que esta última era quem “carregava” literalmente os outros dois estados, visto que tinham

²² LOSURDO: 2006, p.357.

²³ PINSKY: 2008, p.142.

²⁴ LOSURDO: 2006, p.107.

²⁵ PINSKY: 2008, p.144.

²⁶ Fala-se aqui do pastor luterano Martin Luther King Jr.

²⁷ PINSKY: 2008, p.163.

²⁸ Idem, p.164.

que arcar com todas as despesas da sociedade francesa. E o resultado desta exploração econômica, política e social será o desencadeamento de uma crise, onde o Terceiro Estado reivindicará uma maior participação política e menor exploração econômica.

Assim, em meio a uma série de conflitos ocorrerá o apogeu do movimento e o fim do regime totalitário com a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789. Para se impor ainda mais a Luís XVI, o Terceiro Estado transforma-se em Assembleia Nacional e antes mesmo de permitir a confecção de uma nova Constituição, em 26 de agosto do mesmo ano proclama a Declaração dos Direitos do Homem²⁹. Nela, além de um preâmbulo, há dezessete artigos que são desenvolvidos a partir do tripé: liberdade, igualdade e fraternidade. Onde buscam os direitos universais do cidadão.

Mas, a Declaração assegurou, na verdade, todos os direitos necessários à vida burguesa e aos seus anseios dentro de uma ótica liberal e capitalista³⁰, como foi visto acontecer na Revolução Inglesa e na Independência dos Estados Unidos. Assim, ela não passará de um conjunto de princípios que servirão de apoio a assegurar uma nova classe no poder. O que fará que as demais pessoas, que talvez se possa afirmar que nem faziam parte de fato do Terceiro Estado³¹, acabaram ficando de fora por não serem considerados cidadãos ou por serem “desgraçados” mesmo, seguindo uma ótica calvinista. Onde os “agraciados por Deus” são aqueles que tiveram sucesso na produção de riquezas e, portanto, predestinados à Salvação.³²

Assim, uma onda de miséria assolará a maioria da população francesa, fazendo com que todo tipo de desgraça passe a população mais carente. Além do preconceito e das perseguições religiosas, motivadas por uma intolerância “laica”. Esta situação que a França passou mais as batalhas de um século à frente, do qual, deixará boa parte da população a margem dos direitos básicos, será denunciada inclusive por Vitor Hugo em *Les misérables*.

Portanto, mais esta “luta” será na verdade uma luta pelo poder (ou bem privado) e não pelo bem comum. Pois, uma vez que as raízes dos “direitos humanos” serão plantadas através das ideias liberais (burguesas) de John Locke, que estabelece o bem privado³³, já visto, como o divisor de águas para a garantia dos direitos das pessoas; e isso fará com que a discussão sobre direitos gire entorno daqueles que “possuem” contra os

²⁹ Ibidem, p.166.

³⁰ Ibidem, p.167.

³¹ CHÂTELET: 2000, p.90.

³² REALE: 2005, p.78.

³³ LOCKE: 1973, p.90.

“despossuídos”, ou na melhor das hipóteses: o que fazer com os despossuídos? Visto assim, sem que estes participem de fato do debate e do próprio futuro. O que significa que também para os liberais pensar na democracia (o que talvez pudesse dar mais voz aqueles que não têm) como uma forma legítima de política, estava fora de cogitação. Como bem salienta Losurdo:

[...] não se deve esquecer que os clássicos da tradição liberal não apenas falam com frieza, hostilidade e às vezes com aberto desprezo da democracia, mas consideram o seu advento como uma ruptura arbitrária e intolerável do pacto social e, portanto, como uma causa legítima de “apelo ao céu” (nas palavras de Locke), isto é, às armas.³⁴

Há assim, apenas mais uma contradição na história que servirá de base aos anseios da classe dominante de mais a frente e que não garantirá, de modo concreto, os anseios da humanidade em suas diferenças. Permitindo apenas resolver situações pontuais e de modo paliativo, sem ir à raiz da problemática que a humanidade parece se afundar. E será nestes moldes que será criada a ONU (Organização das Nações Unidas) e com ela promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, apesar dos avanços, não atinge de fato as aflições da humanidade.

Para Norberto Bobbio, a questão da problemática dos direitos humanos se situa dentro de uma questão jurídica, pois, segundo ele, o que falta na verdade é proteger os direitos historicamente conquistados, impedindo que os mesmos sejam continuamente violados³⁵. Porém, ao contrário, a questão não é defender os “direitos”, uma vez que são subjetivos e abstratos (liberdade, igualdade, dignidade etc.). Em outras palavras: “Os direitos constituem um reconhecimento formal do fato de que antes da minha subjetividade (jurídica) sempre e já existia outra.”³⁶ Em último caso, seria preciso, na verdade, defender o ser humano dele mesmo. Mas, talvez fosse mais “eficiente” cultivar valores que são mais significativos para que as pessoas percebam melhor a importância e o valor do “Outro”. Valor, aqui compreendido, no sentido nietzschiano, como toda escolha afirmativa a vida.³⁷ E é nesse horizonte significativo refletir a questão da alteridade, como sendo uma necessidade para os dias atuais.

³⁴ LOSURDO: 2006, p.357.

³⁵ BOBBIO: 2004, p.26.

³⁶ DOUZINAS: 2009, p.349.

³⁷ ABBAGNANO: 2000, p.989.

Segundo o dicionário Aurélio³⁸, alteridade vem do latim *alter*, significando o “outro”; portanto, é o “caráter ou qualidade do que é do outro”. Entendendo assim, como valor que é intrínseco ao outro. Para o dicionário Houaiss³⁹, acrescenta a “diversidade”, como sendo constituinte da alteridade. Ou seja, alteridade implica a existência e o reconhecimento da diversidade, uma vez que há o “outro” há o “eu”, pois o primeiro dialoga com o segundo e vice-versa, como veremos mais a frente em Lévinas. Já o dicionário da Academia Brasileira de Letras⁴⁰, apresenta a alteridade como um “estado” daquilo que é do “outro”, do “diferente”; entendendo, portanto, que alteridade é o ser do “outro”, do que não é “eu”, que difere de mim.

Quando se parte para um dicionário mais técnico e propriamente de filosofia como o do Abbagnano⁴¹, este nos diz que alteridade, além do que já foi apresentado anteriormente, “é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença”. Pois, o primeiro implica uma multiplicidade infinita e o segundo pode apenas significar uma característica análoga. Mas ainda não nos basta estas definições, para isso partiremos para um filósofo que explorará esta questão de um modo um pouco mais profundo, e nos ajudará a compreender melhor naquilo que queremos propor. Este é Emmanuel Lévinas.

2. A alteridade como fundamental aos Direitos Humanos

Antes de se aprofundar esta questão da alteridade, não se podem negar os avanços que as ideias liberais trouxeram, sobretudo em fazer com que a ótica política não fosse mais feita de cima para baixo, mas de considerar mais os “de baixo”⁴². No entanto, vimos que os “de baixo”, para o liberalismo era muito limitado, ou seja, não tão os “de baixo”, parando tão somente naqueles que possuíam propriedade ou bens. O que significa que a maioria da população (pobres, negros, mulheres, índios etc.) ficou à margem dos direitos. Isso sem contar que as ideias liberais não puderam ou não resolveram em parte os conflitos étnicos e religiosos.⁴³

³⁸ AURÉLIO: 2012, p.36.

³⁹ HOUAISS:2009, p. 33.

⁴⁰ ABL: 2008, p.127.

⁴¹ ABBAGNANO: 2003, p.34.

⁴² BOBBIO: 2004, p.205.

⁴³ Idem, p.187.

Também não se pode negar que o liberalismo contribuiu com a questão da tolerância (sobretudo Voltaire e Locke). E que isso será uma das grandes heranças para a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. No entanto, a história provou que a tolerância não pode resolver os conflitos pós-guerras⁴⁴, uma vez que o seu significado e reflexão não são suficientes para salientar o devido respeito e reconhecimento da dignidade do outro e do seu direito de existir e viver. Por isso, vemos que outro conceito, a “alteridade”, seria o melhor instrumento, o melhor valor de respeito e reconhecimento do outro. Uma vez que ele permite que se reconheça e permita a vida do “Outro”. Por isso, a alteridade é um valor, já que se entende por valor, segundo uma ótica nietzschiana, toda escolha de afirmação da vida.⁴⁵

Porque se o que funda os Direitos Humanos, como afirma Comparato, é a própria “existência humana”.⁴⁶ A sua validade só é possível mediante a alteridade. Pois, esta garante ao ser humano reconhecer a si próprio no outro, ou seja, a dar significado e fundamento a sua própria existência.

Para ser compreendida a questão da alteridade em Lévinas é interessante partir dos seguintes questionamentos: o que é o outro? O que ele (o outro) significa para mim (eu)? A resposta à primeira questão talvez esteja em *Totalidade e Infinito*, onde Lévinas verbaliza:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, 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 a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; 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; 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.⁴⁷

“O Outro vem primeiro. Ele é a condição de existência da linguagem, do Eu e da lei. O Outro sempre me surpreende, abre uma brecha em meu muro, sucede o ego.”⁴⁸ Assim, é a única forma de garantir uma identidade aquele que não é “eu”, ou seja, o “outro”, é manter a alteridade do outro. E este não depende de mim, nem do mundo para ser o “outro”. A sua existência e compreensão independe de mim.

⁴⁴ Refere-se aqui a Primeira e Segunda Guerra Mundial.

⁴⁵ ABBABNAMO: 2003, p.991.

⁴⁶ Ver <http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em 29/10/12.

⁴⁷ LÉVINAS: 1988, p.26.

⁴⁸ DOUZINAS: 2009, p.354.

A manifestação do Outro produz-se certamente, à primeira vista, de acordo com o modo pelo qual toda significação se produz. O Outro está presente numa conjuntura cultural e dela recebe luz, como um texto de seu contexto. A manifestação do conjunto assegura a sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do Outro é, assim, uma hermenêutica, uma exegese. O Outro dá-se no concreto da totalidade à qual é imanente e que, conforme as análises notáveis de Merleau-Ponty, [...], nossa iniciativa cultural – o gesto corporal, lingüístico, ou artístico – exprime e desvela. [...] Mas a epifania do Outro comporta uma significação própria, independente desta significação recebida do mundo. O Outro não nos vem somente a partir do contexto, mas, sem esta mediação, significa por si mesmo.⁴⁹

Assim, uma vez que o Outro é dotado de personalidade, de um ser próprio, ou seja, independe do eu; portanto, possui uma autonomia. Ele é capaz de se dirigir a mim, a se comunicar comigo. E isso ocorre através do que Lévinas chama de rosto (ou face em algumas traduções brasileiras).

O Outro que se manifesta no rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abrisse a janela onde sua figura, no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretantes, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (*surplus*) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o rosto fala. A manifestação do rosto é o primeiro discurso. Falar é, antes de tudo, este modo de chegar por detrás de sua aparência, por detrás de sua forma, uma abertura na abertura.⁵⁰

Na medida em que o Outro é autônomo, é comunicável. Ele (o Outro) vem a mim. O Outro não se isola, vem em encontro ao “eu”. Não porque precisa do outro, mas como já visto, o Outro é por si mesmo. Ele é possuidor de um rosto que se comunica, apesar de hoje em dia perdermos a dimensão ética e estética do “rosto”, para Lévinas, o rosto é em sua essência e o mundo não pode desfigurá-lo. O rosto não é algo “visto”. *Ela (a face)*⁵¹ *é aquilo que não pode se tornar um conteúdo captável pelo pensamento; é o incontível, e te leva para o além*”.⁵² O rosto (ou a face) do Outro não se esconde, não se fecha em si, mas se apresenta. Conforme também explicitado por Santos:

Na medida em que revela o infinito – o desejável acima de todo pensamento –, a alteridade não se dá a ver, não é captada pelo sujeito,

⁴⁹ LÉVINAS: 1993, p.50.

⁵⁰ Idem, p.51.

⁵¹ O tradutor utiliza o termo ‘face’.

⁵² REALE e ANTISERI: 2006, p.425.

mas apresenta-se por si, de frente e de face, fazendo coincidir o que revela e quem revela – em suma, é rosto.⁵³

E isso porque “a relação com a face é imediatamente ética”. A face do Outro vem ao teu encontro e te diz: “Tu não matarás”.⁵⁴ E o que significa “Tu não matarás”? Para Lévinas, uma vez que o rosto do Outro vem ao nosso encontro, ele pede acolhimento⁵⁵; o rosto nos instiga a uma atitude ética para com ele. Ele se comunica diretamente com a nossa consciência e mesmo que cometemos o “assassinato”, em nossa consciência ficará o “rosto”, o remorso do “crime”⁵⁶. E não matar não significa simplesmente o ato concreto da morte física do outro, é algo além; mais profundo. Na tradição judaico-cristã, matar significa qualquer tipo de atitude que até mesmo possa ofender o outro. Como está descrito no evangelho de Mateus capítulo 5 versículos 21 a 23⁵⁷:

Ouvistes que foi dito aos antigos: não cometerás homicídio; aquele que cometer um homicídio responderá por ele no tribunal. Pois eu vos digo: todo aquele que se encolerizar contra seu irmão responderá por isso no tribunal; aquele que disser a seu irmão: ‘imbecil’ estará sujeito ao julgamento no Sinédrio; aquele que disser: ‘louco’ será passível da geena de fogo.

Percebemos, com isso, que a “simples” ofensa, na tradição judaico-cristã, é considerado algo grave; igual ao próprio homicídio. Aliás, o texto deixa transparecer que ofender o outro é o mesmo que matá-lo. O que faria com que o infrator fosse condenado na mesma proporção que tivesse “matado” o Outro de fato; concretamente.

É por isso, que Lévinas considera que o Outro me envolve em seu rosto e me faz ter responsabilidade. “A face do Outro, portanto, me co-envolve, me põe em questão, torna-me imediatamente responsável. A responsabilidade na relação com o Outro se configura, no pensamento de Lévinas, como a **estrutura originária do sujeito**”^{58, 59}. Com isso, a responsabilidade que me leva ao Outro também está ligada a responsabilidade dos outros. E para evitar que o Outro seja “algoz” de um terceiro, há a necessidade da justiça, das instituições, por fim, do Estado. A caridade inicial pede, ante a existência de um terceiro, o estabelecimento da justiça, que é uma caridade mais completa⁶⁰.

⁵³ SANTOS: 2007, p.175.

⁵⁴ REALE e ANTISERI: 2006, p.425.

⁵⁵ SANTOS: 2007, p.163.

⁵⁶ REALE e ANTISERI: 2006, p.425.

⁵⁷ Foi utilizado aqui a TEB: Tradução Ecumênica da Bíblia (1994).

⁵⁸ Grifo meu.

⁵⁹ REALE e ANTISERI: 2006, p.425.

⁶⁰ Idem.

Nesse sentido, está a grande importância da alteridade como imperativo ético. Pois, uma vez que a ética vem antes das “leis formais”⁶¹. Ela nos impulsiona a nos importarmos mais com o “Outro”, não por força da lei ou de um contrato⁶², mas como um impulso interior. Um valor que deve ser construído deste a mais tenra idade. E isso se dá de concreto pelo mecanismo que o ser humano criou para ajudar a si mesmo a cultivar aquilo que desenvolve e aprende: a educação. É ela o veículo mais adequado para se aprender e desenvolver melhor os valores que são fundamentais para a boa convivência e o bom desenvolvimento humano (dentre muitos, sobretudo a alteridade, do qual, já foi destacado exaustivamente até aqui a sua importância). E é justamente nesse sentido que os *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*, apresenta o papel fundamental da educação na formação do sujeito ético, tendo a sobriedade de enxergar que ela não é a “salvadora da pátria”, mas que é bastante relevante para tal:

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, que não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante.⁶³

3. A educação como lugar adequado para o cultivo de valores

Consideramos a educação como lugar adequado ou, por excelência, para o cultivo de valores, pois é nela que são colocados os maiores esforços e esperanças para que a sociedade humana possa alcançar um caráter mais justo e solidário e, por assim dizer, mais democrático. Por isso,

A ampliação do caráter democrático de uma sociedade depende de uma cultura de respeito e promoção de condutas guiadas pelos valores pautados nos direitos humanos e, para essa

⁶¹ VÁZQUEZ: 2005, p.24.

⁶² Como quis contratualistas como Hobbes, Rousseau etc.

⁶³ MEC/SEB: 2007, p.54-55.

transformação, a melhoria da ação educativa escolar é fundamental. Esta por sua vez depende da promoção de ações institucionais guiados por estes valores.⁶⁴

São com estas palavras que o professor José Sérgio F. de Carvalho, inicia o seu texto sobre *Direitos humanos e educação*. Também aqui será o pontapé inicial desta terceira e última parte, uma vez que já foi apontado neste trabalho que para que haja o respeito ao outro de forma plena, isso só será possível pelo cultivo de valores (sobretudo o da alteridade), onde forma o caráter das pessoas, e não por força da lei ou de normas. Para isso, é preciso que a educação esteja pautada pelos princípios dos direitos humanos, sobretudo baseado na ética da alteridade. Direitos Humanos aqui entendidos como aquilo que fundamenta as relações da sociedade humana. Conforme Douzinas,

Os direitos humanos ganham existência institucional em sua declaração performativa, que declara o que cria e cria a base sobre a qual se mantém. Uma sociedade de direitos humanos transforma essa experiência em um importante princípio de organização e legitimação. Os direitos humanos representam o reconhecimento do poder criador de mundos da falta de fundamento que transforma a experiência de liberdade ontológica em um princípio da lei e da política.⁶⁵

Mas para que os direitos humanos possam “criar e ser criado”, é necessário que ele seja também trabalhado na educação. Para, assim como os valores, seja cultivado e refletido desde a incubadora da sociedade humana: a educação. Conforme os princípios norteados pelo *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*:

a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.⁶⁶

Aliás, enxergar a educação como veículo de emancipação já era um tema recorrente nas ideias do filósofo alemão Theodor Adorno, em seu discurso radiofônico em 1969. Onde este aponta que

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos da

⁶⁴ In: MEC/SEB: 2007, p. 35.

⁶⁵ DOUZINAS: 2009, p.349.

⁶⁶ SEDH/MEC/MJ/UNESCO: 2007, p.31

vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.⁶⁷

Mas, emancipar-se do quê? Das amassas do sistema capitalista, da mídia e dos sistemas totalitários que procuram moldar as pessoas a fim de extrair os seus benefícios em prol de uma ideologia dominante. Adorno salienta isso, inclusive para falar que Auschwitz e toda a sua bagagem não se repita. Para o filósofo, é necessário investir na educação para evitar que haja outra Auschwitz. Se para o povo judeu o Egito (bíblico) tornou-se o símbolo da opressão, do qual, historicamente e hoje, qualquer coisa que possa oprimir é chamada novamente de Egito. Auschwitz não é somente o novo Egito, mas o estado total da barbárie em que a humanidade mergulhou profundamente. Assim, ele define a barbárie

[...] como algo muito simples, ou seja, que estando a 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 esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.⁶⁸

Desse modo, Adorno, no texto acima, considera como fundamental para o bem estar da civilização humana, onde não haja mais outro *Auschwitz*, nem qualquer outra forma de barbárie semelhante, inclusive considera a primeira como sendo o auge da barbárie, da degradação humana, do ato de selvageria, expressa no homem primitivo de Hobbes: “o homem como lobo do homem”; portanto, seria necessário que possamos investir de modo intenso na educação. No sentido de que ela possa estar voltada para a formação de valores. Assim, Adorno continua no mesmo parágrafo do texto afirmando: “Considero tão urgente impedir que isto (a barbárie)⁶⁹ que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.”⁷⁰

⁶⁷ ADORNO: 2006, p.182-183.

⁶⁸ Idem, p. 155.

⁶⁹ Parênteses meu.

⁷⁰ ADORNO: 2006, p.168

Considerações finais

No *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, é apontado “uma crise global”, do qual, precisa ser revista *à prova da educação*.

A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX.⁷¹

Assim, a educação teria um papel fundamental, quando esta procura faz com que as pessoas aprendam “a compreender o mundo” e “a compreender o outro”⁷². Fazendo com que as pessoas interajam com outras culturas, no sentido de conhecer para crescer e respeitar. O respeito ao outro seria fundamental para que evitemos uma crise de relações sociais, do qual, a humanidade passou e continua passando. Seria, pois, oportuno que a educação tenha entre as suas atribuições, sobretudo, “a descoberta do outro e a participação em projetos comuns”⁷³.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então, poderemos, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida.⁷⁴ (...) A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações [...]⁷⁵.

Segundo o Relatório, ainda, a educação deve ajudar o ser humano a autonomia e a criticidade e para “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.⁷⁶ Seriam estas as

⁷¹ UNESCO: 2001, p.53.

⁷² *Idem*, p.47.

⁷³ *Ibidem*, p.97.

⁷⁴ *Ibidem*, p.98.

⁷⁵ *Ibidem*, p.99.

⁷⁶ *Ibidem*, p.99.

características fundamentais de um dos “quatro pilares da educação”: “o de aprender a ser”.

Mas seria possível ensinar valores? Parece que sim, não apenas como possibilidade, mas também como necessidade. Adorno, por exemplo, vê que a educação deve servir para conscientizar em vista da emancipação das pessoas⁷⁷. Ou seja, a educação deve trabalhar com princípios que “libertem” o ser humano: de si e dos outros, no sentido, de torná-los meras marionetes. Evitar a “barbárie”, segundo ele, é fazer com que o ser humano não queira destruir o “Outro”, mas pelo contrário, ajudar para que o “Outro” cresça, desenvolva-se, torne-se emancipado e autônomo.

Para o professor Ulisses F. Araújo⁷⁸, a formação ou a educação de valores é bastante complexa. Não se dá via o estabelecimento do que é certo ou errado, mas de modo interdisciplinar, temático etc. Assim, é necessário, segundo Araújo, sete aspectos para que a construção de valores na criança ocorra de fato na escola:

1. Conteúdos escolares: os direitos humanos, a ética, a inclusão e a convivência, devem ser abordados de forma transversal no currículo da escola; devem ser tocadas por todas as disciplinas.
2. Metodologia das aulas: a teoria deve estar intimamente ligada a prática de cada um dos componentes da escola. O professor, a escola não podem agir de modo unilateral, deve haver uma construção coletiva para o diálogo, tornando o aluno um protagonista.
3. O trabalho intencional com valores: a escola deve objetivar que o aluno aprenda valores, assim como o faz com conteúdos; isso deve estar em seu Projeto Político Pedagógico. E quais valores podemos trabalhar? Pode-se partir dos valores contidos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
4. As relações interpessoais: é preciso trabalhar em sala-de-aula a questão da admiração (um pelo outro) do professor com o aluno, do aluno com o aluno etc. E isso através do diálogo.
5. A autoestima: todo ser humano tem uma representação dentro de si das coisas e de si mesmo. É preciso, no entanto, fazer com que o aluno leve a sua autoimagem para a consciência. Para que ele seja consciente de si. Por isso, não se pode baixar a sua autoestima.

⁷⁷ ADORNO: 2006, p.183.

⁷⁸ ARAÚJO: 2007, p. 60.

6. O autoconhecimento: levar o aluno a perceber, a tomar consciência do que é e sente para que possa assim, agir eticamente.
7. A gestão escolar: a escola precisa estar aberta ao diálogo e ser democrática e nunca com princípios pré-determinados, onde não permita que o outro, sobretudo o aluno, seja um sujeito consciente e ativo para a cidadania.

Portanto, se se quer que a alteridade seja um valor cultivado desde a mais tenra idade, é necessário que se faça isso a partir da educação, da escola, sobretudo. Pois, como foi visto que valor é a escolha que se faz em afirmação da vida⁷⁹. Por isso, a alteridade deve ser considerada um valor, pois envolve o respeito e o reconhecimento do Outro. Assim, é necessário que a educação “respire”, caminhe segundo o viés da democracia objetivando um sujeito autônomo, protagonista da sua história e responsável pela construção da história do outro. É, nesse sentido, que se foi visto por onde pode caminhar os Direitos Humanos e o estabelecimento de uma sociedade humana, mais justa e democrática. Educar para a sociedade mundial seria a meta de todas as pessoas, de todas as sociedades, a fim de se criar *cidadãos do mundo*⁸⁰. Por fim, se cultivarmos a ética da alteridade fundamentando os Direitos Humanos na educação, será possível pensar num outro mundo possível; num mundo onde todos se importem com o “Outro” e dialoguem para uma paz efetiva. É nesse caminho que algumas ciências, sobretudo as sociais, começam a apontar: em especial a antropologia⁸¹. Mas ficaria para outro estudo aprofundar esta questão.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 4ª. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 4ª. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ARAÚJO, U. F. et al. *Educação e valores*. São Paulo, Summus, 2007.
- _____. *Assembléia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6ª. São Paulo, 2007.
- BÍBLIA TRADUÇÃO ECUMÊNICA (TEB). São Paulo: Loyola, 1994.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. *Elogio da serenidade: e outros escritos morais*. 2ª. São Paulo: Unesp, 2011.

⁷⁹ ABBAGNAMO: 2003, p.991.

⁸⁰ UNESCO: 2001, p.244.

⁸¹ LÉVI-STRAUSS: 2012, p.12.

- CARVALHO, J. M. de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CHÂTELET, F. et al. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- COMPARATO, F.K. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- DOUZINAS, C. *O fim dos Direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- FERREIRA, A.B. de H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª. Curitiba: Positivo, 2010.
- FAORO, R. *Os donos do poder – formação do patronato político brasileiro*. 12ª. São Paulo, 1997.
- HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 14ª. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3ª. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª. São Paulo: Jorge Zahar, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 5ª. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: 70, 2008.
- _____. *Ética e Infinito*. Lisboa: 70, 2007.
- _____. *Do sagrado ao santo: cinco novas interpretações talmúdicas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção os Pensadores).
- LOSURDO, D. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.
- MEC/SEB. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (orgs.). *História da cidadania*. 4ª. São Paulo: Contexto, 2008.
- UNESCO (coord. Jacques Delors). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- SANTOS, L.C. *O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre, 2007 (Tese de Doutorado). In: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=84852. Acesso em: 17/11/2012.
- VÁZQUEZ, A.S. *Ética*. 26ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- WEFFORT, F.C. *Os clássicos da política*. 8ª. São Paulo: Ática, 1997. (1º volume).

Recebido em: 05/04/2020

Aprovado em: 17/05/2020