



The importance of Teacher education in the face of the perspectives of diversity: in search of an egalitarian society

A importância da formação docente frente às perspectivas da diversidade: em busca de uma sociedade igualitária

La importancia de la formación del profesorado frente a las perspectivas de la diversidad: en busca de una sociedad igualitaria

Lana Lisiêr de Lima Palmeira¹ , Alfrancio Ferreira Dias² 

¹ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

Como citar: Palmeira, L. L. L., & Dias, A. F. (2021). The importance of Teacher education in the face of the perspectives of diversity: in search of an egalitarian society. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12260. <https://doi.org/10.20952/jrks2112260>

ABSTRACT

This work addresses the need for teacher training in which socio-cultural differences in the current scenario are considered, aiming to achieve a broader view of what is called interculturality, in which the foundations of ethics and otherness are present. , seeking the construction of an egalitarian educational context, with the strengthening of respect for the human person, regardless of their condition of race, gender, ethnicity, based on the assumption that equality is made, among other prisms, in respect for diversity. By choosing methodologically the qualitative research, more specifically the bibliographic review, the relevance of the theme was presented so that one can have the awakening to a new thinking of the teacher and, consequently, a new way of carrying out actions, which deserve be guided by a citizenry, capable of giving a new meaning to the current educational, political and social conjunctures.

Keywords: Citizen education. Diversity. Equality. Teaching.

RESUMO

Este trabalho aborda a necessidade de uma formação docente na qual se considere s diferenças sócio-culturais do panorama atual, objetivando alcançar uma visão mais alargada sobre o que se chama de interculturalidade, na qual se façam presentes os fundamentos da ética e da alteridade, buscando a construção de uma contexto educacional igualitário, com o fortalecimento do respeito à pessoa humana, independente da sua condição de raça, gênero,

etnia, partindo do pressuposto de que a igualdade se faz, dentre outros prismas, no respeito à diversidade. Elegendo-se metodologicamente a pesquisa qualitativa, mais especificamente a revisão bibliográfica, apresentou-se a relevância do tema a fim de que se possa ter o despertar para um novo pensar do docente e, conseqüentemente, uma nova forma de concretizar ações, as quais merecem ser guiadas por uma vertente cidadã, capazes de ressignificar as conjunturas educacionais, políticas e sociais vigentes.

Palavras-chave: Diversidade. Docência. Educação cidadã. Igualdade.

RESUMEN

Este trabajo aborda la necesidad de una formación docente en la que se consideren las diferencias socioculturales en el escenario actual, buscando lograr una visión más amplia de lo que se denomina interculturalidad, en la que estén presentes los fundamentos de la ética y la alteridad, buscando la construcción de un contexto educativo igualitario, con el fortalecimiento del respeto a la persona humana, independientemente de su condición de raza, género, etnia, partiendo del supuesto de que la igualdad se hace, entre otros prismas, en el respeto a la diversidad. Al elegir metodológicamente la investigación cualitativa, más específicamente la revisión bibliográfica, se presentó la relevancia del tema para que se pueda tener el despertar a un nuevo pensamiento del docente y, en consecuencia, una nueva forma de realizar acciones, que merecen ser guiadas por una ciudadanía, capaz de dar un nuevo sentido a las coyunturas educativas, políticas y sociales actuales.

Palabras clave: Diversidad. Docencia. Educación ciudadana. Igualdad.

INTRODUÇÃO

Nas searas sociais, de forma geral, as resistências ainda são muito acentuadas em relação às chamadas minorias ou, em outras palavras, àquelas parcelas da população tidas como hipossuficientes, a saber: afrodescendentes, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, transexuais, bissexuais, travestis, dentre outros, o que faz com que se acredite que há urgência de se pensar estratégias de resistência a tais paradigmas discriminatórios e violadores da liberdade daqueles que apresentam posições que divergem do modelo implantado pelos que, de alguma forma, dominam o cenário atual e que, assim sendo, tentam impor estereótipos para atender determinados interesses.

Inúmeros documentos normativos, de caráter nacional e internacional, vêm sendo editados, na busca de demonstrar a relevância do tratamento igualitário a todos, assim como de se ter na educação, em todas as suas esferas, um mecanismo em prol da efetivação dessas garantias. Todavia, pensa-se que, buscando tal escopo, é necessário romper-se com o que se chama de educação bancária e verticalizada, lançando-se mão dos pilares da Educação em Direitos Humanos, como forma de se construir renovações no modo de se pensar o homem, com vistas à alteridade, à ética e à formação de relações verdadeiramente cidadãs.

Neste trabalho, procurar-se-á enfatizar tais ideias, dando especial atenção à questão da interculturalidade, e sua vinculação com os Direitos Humanos, como meio de se garantir laços educacionais que minimizem alguns dos problemas que estão impregnados na conjuntura social hodierna e, conseqüentemente, no ambiente educacional, seja ele da educação básica à educação superior.

O objetivo central do estudo é despertar a atenção para a necessidade de alcançar, por meio da educação, a efetivação de postulados que contribuam para a verdadeira formação humana, ressaltando-se, por oportuno, que esse processo envolve todos os atores sociais que se articulam no contexto educacional, com vistas a uma educação emancipadora, apta a tornar as pessoas verdadeiros agentes de transformação social.

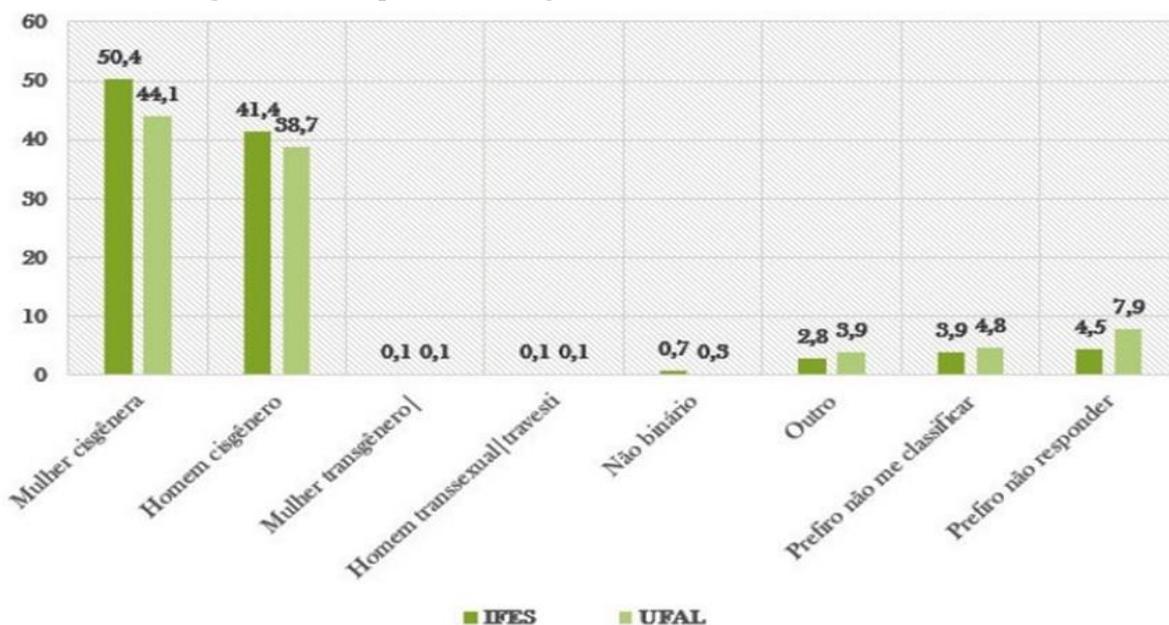
Convém aduzir que esta sensibilização para a exclusão de muitos hipossuficientes, ditada pelo olhar sempre voltado para a esfera da Educação em Direitos Humanos, vem fazendo com que, já há alguns anos, as aludidas preocupações tenham ainda mais se acentuado. Nota-se que, mesmo lentamente, se amplia o ingresso dessas pessoas na educação superior sem se saber, ao certo, como estão sendo trabalhadas questões que se liguem a garantir o respeito necessário não só ao ingresso, mas, principalmente, à permanência exitosa das mesmas na universidade.

Tal percepção tem sido tanto mais nítida, quanto se tem conhecimento dos indicadores educacionais, eis que o sucesso escolar dessas pessoas pode depender de uma política ainda mais incisiva, sistemática e eficaz de garantia ao respeito de suas “diferenças”, já que, não devendo ter essas suas necessidades negligenciadas ou mal consideradas por aqueles que estão atuando no cotidiano estudantil educativo como a universidade, onde usuários de tal natureza, muitas vezes, mal começam a ser notados, quando não são considerados simplesmente importunos e silenciosamente eliminados como indignos de ali se encontrarem, reivindicando a condição de pares.

O certo é que o foco nos direitos da cidadania, presente nas práticas acadêmicas dos pesquisadores, tem colocado diante de si uma vasta gama de questões que a matéria abarca, agora mais do que antes, visto que, de acordo com estudo realizado pela Universidade Federal de Alagoas, catalogada em E-book nominado “Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) estudantes da UFAL”, que mostra a real distribuição dos estudantes na atualidade, por categorias como renda familiar, faixa etária, raça, deficiência, situação conjugal, sexo, gênero e orientação sexual, dentre outras, fica evidente uma considerável mudança do perfil da universidade, no sentido do aumento das diversidades nas mais amplas searas.

Assim, cotejando os dados no tocante especificamente ao comparativo de gênero, traz-se o gráfico abaixo (Figuras 1), em que se faz uma análise de gênero entre a Universidade Federal de Alagoas - UFAL e as demais IFES do país, onde observa-se que a UFAL apresenta contingente significativo de pessoas se auto identificando como mulher transgênero, homem transexual, não binário, somando-se ainda aqueles e aquelas que preferiram não se classificar e não responder.

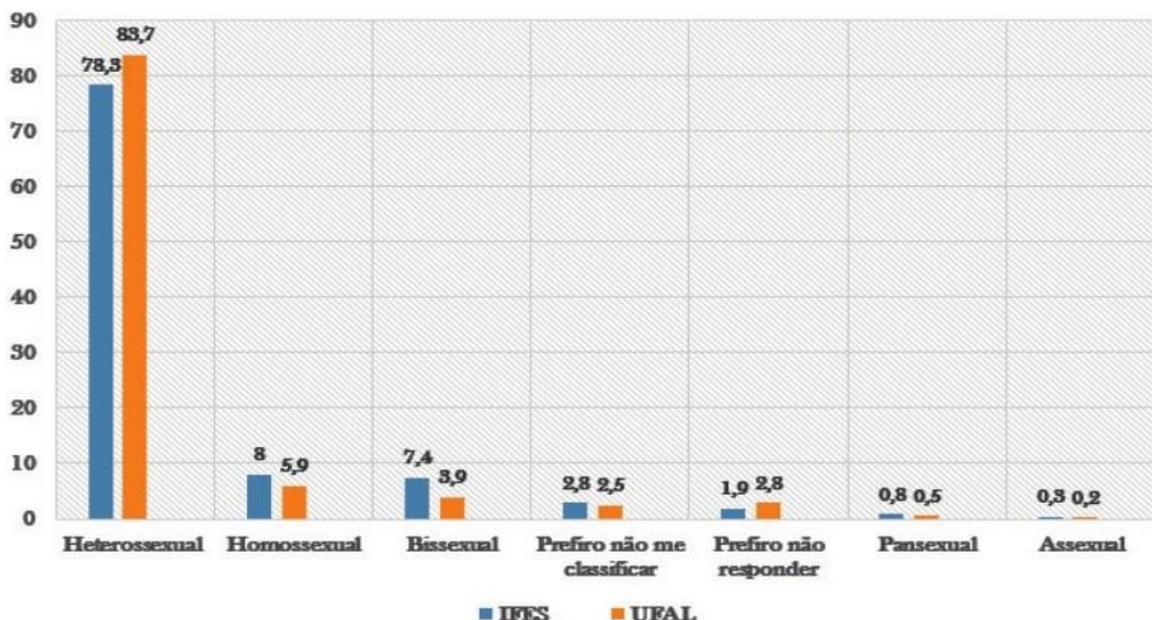
Figura 1. Comparativo de gênero entre IFES e UFAL, 2018.



Fonte: Fonaprace/Andifes (2019).

Voltando o olhar mais detido a graduandos(as) por orientação sexual, tem-se percentuais significativos de homossexual, bissexual, pansexual, assexual, com 5,3% de estudantes que preferem não se classificar e/ou responder (Figura 2).

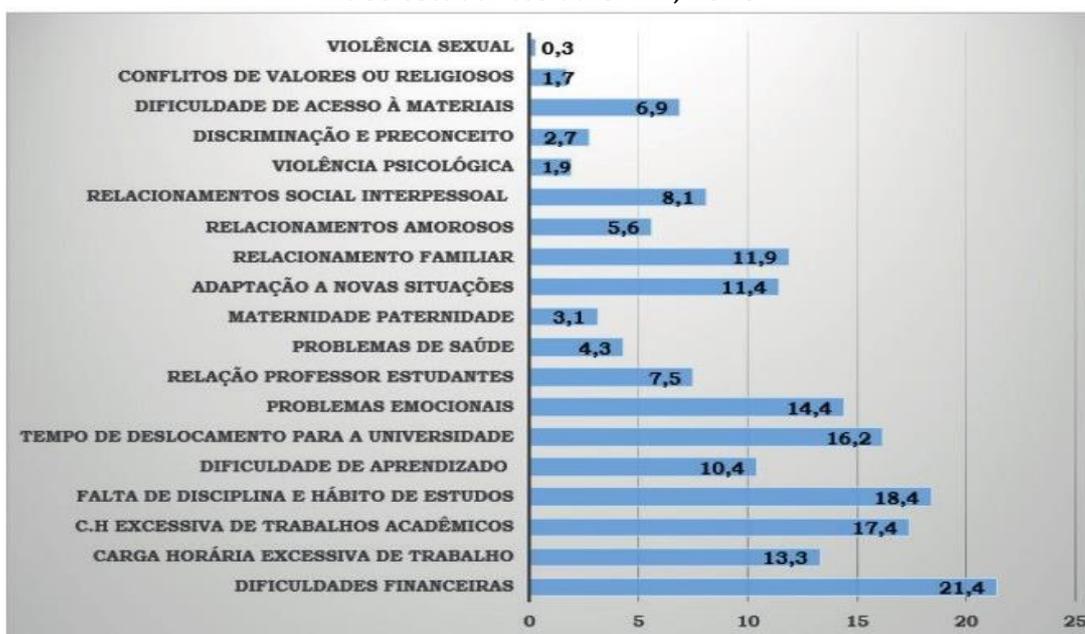
Figura 2. Graduandos(as) por orientação sexual no IFES e UFAL, 2018.



Fonte: Fonaprace/Andifes (2019).

Cruzando tais informações com os dados abaixo (Figura 3), que demonstram os principais fatores dificultadores da trajetória estudantil dos(as) graduandos(as), não se pode desconsiderar que os(as) respondentes já declinam como empecilhos à jornada acadêmica questões de discriminação e preconceito, violência psicológica, problemas emocionais e a relação professor estudante, o que abre uma verdadeira centelha reflexiva diante da existência ou não de políticas visando preparar seus docentes a adotarem posturas ético-profissionais pautadas pela equidade diante da diversidade ora exposta.

Figura 3. Dificuldades que interferem na vida ou no contexto acadêmico dos estudantes da UFAL, 2018.



Fonte: Fonaprace/Andifes (2018).

Ressalta-se, ainda, que a academia se caracteriza em uma ambiência que assume na sua tradição os valores do humanismo e que o pensamento científico, sem a reflexão humana ou para o melhoramento da humanidade, sobretudo dos grupos mais vulneráveis e hipossuficientes, endossa uma ciência desprovida de qualquer interlocução mais profunda com o compromisso moral de suas atividades, tornando-se oportuna e extremamente justificável uma investigação acerca das questões ora levantadas

Não é excessivo asseverar que os marcos históricos evolutivos dos direitos discorrem sobre um legado de gerações que, ao longo do tempo, vêm, no prisma normativo, desmistificando os dogmatismos jurídicos em prol dos pilares da igualdade e da liberdade para todos os seres humanos. Todavia, não se pode ficar adstrito apenas ao que está postulado na lei, sem fazer um trabalho mais intenso e massificado de conscientização da necessidade de se romper antigos paradigmas, buscando-se ter uma sociedade, de fato, mais calcada nos ideais de uma formação cidadã.

Ao se falar em formação cidadã, entende-se esta como todo conjunto de práticas e valores equacionados aos ditames da Educação em Direitos Humanos, que propugnam uma cultura de paz e igualdade, rechaçando o desrespeito e a violência. Na verdade, dentro dessa concepção, é extremamente urgente a necessidade de trazer o tema da tolerância e pluralidade para dentro das práticas da Universidade, trabalhando capacidades formativas de novas opiniões e comportamentos junto a um público alvo disseminador de ideias e atitudes, já que, sem essa reflexão de legitimidade, os casos de violência, das mais diversas naturezas, tendem a se tornar acontecimentos banais, tendo em vista a prevalência cultural preconceituosa ainda existente em nossa sociedade.

METODOLOGIA

Utilizou-se uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, por meio da revisão de literatura e análise documental, realizada a partir do levantamento das informações coligidas acerca do Perfil Sócioeconômico e Cultural dos(as) estudantes da UFAL, analisando o real panorama desta instituição universitária no que diz respeito a vários marcadores da diversidade, a saber: renda familiar, faixa etária, raça, deficiência, situação conjugal, sexo, gênero e orientação sexual, dentre outras.

Sabe-se que essa metodologia, bem como a escolha de analisar dados de uma instituição específica, promove limites aos resultados, em termos da característica generalista dos mesmos, o que não os inviabiliza nem os desmerecem, uma vez que possibilitam captar dimensões particulares da temática, por meio do recorte empírico que aqui é proposto.

O referencial teórico utilizado partiu dos estudos dos clássicos aos contemporâneos da Educação, como Tardif, Michael Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu, Antônio Flávio Barbosa, Veiga, Mészáros, Masetto, da Cunha, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Repensando caminhos para ampliar o olhar acerca da diversidade

Feito esse breve panorama introdutório, passar-se-á a analisar como os direitos humanos se coadunam à vertente intercultural, buscando avaliar como é possível contemplar os mesmos colocados em prol de uma educação emancipatória.

Assim, visando imprimir uma sequência didática às ideias aqui lançadas, não se torna excessivo trazer à cena o que se busca trabalhar com “interculturalidade”, ressaltando que se observa nessa terminologia não apenas um conceito revestido de simbolismo sócio-antropológico, mas um elemento que vise extrapolar as diferenças sociais e culturais, por meio da interação de problemas que são presumidamente universais.

Nas palavras de Candau (2005), a interculturalidade tem como pressuposto o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, buscando a concretização de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que fazem parte de universos culturais diferentes, minimizando os conflitos inerentes a esta realidade. Não se ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Ao contrário, reconhecem-se e assumem-se os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Assim, a Educação, observada em uma forma mais abrangente de se contemplar os já anunciados direitos humanos, que aqui serão desnudados tendo por base o prisma da interculturalidade, assume neste trabalho a função mais específica de dar margem à discussão em torno da ideia de como as “diferenças” possam ser contempladas de forma a garantir a isonomia, e, conseqüentemente, a concretização de uma formação humanista, por meio da qual os docentes aceitem e propaguem a igualdade nas suas práticas educativas formais e informais.

Sabe-se que sob a ótica da tão propagada globalização, tem-se uma agilidade de informações em várias áreas que acarretam diretas implicações nas identidades culturais em busca de reconhecimento, que se traduz na necessidade de mostrar determinada cultura como pertencente a um grupo majoritário.

Assim, ao tempo em que os denominados avanços econômicos e tecnológicos facilitam a intermediação entre os povos, prefiguram, por outro lado, certas formas de invisibilidade e/ou exclusão, o que fere literalmente a concepção de direitos humanos, de dignidade da pessoa humana, de cidadania na acepção mais irrestrita do termo.

Todavia, imperioso destacar o pensamento de Habermas, em sua obra “A inclusão do outro”, quando o filósofo revela que a diversidade cultural não colide necessariamente com a ideia de universalidade dos direitos humanos. Ao contrário, é a possibilidade particular de uma cultura reivindicar reconhecimento com base nesses mesmos direitos.

Tais reclames são uma maneira das culturas lançarem seus gritos reagindo às “diferenças” que são ignoradas, buscando resguardar suas particularidades dentro de uma lógica de pertencimento, de inclusão. Se não houver respeito às diferenças, reconhecendo-se a igualdade na diferença restará dificultada a universalidade dos direitos humanos.

Como afirmava Arendt (2016), só se pode conceber um humanismo libertário onde a condição da pluralidade humana seja constituída por valores éticos que respeitem a dignidade humana simplesmente pelo impacto da pessoa existir, respeitando suas faculdades inteligíveis e sensitivas. Segundo a filósofa, a pluralidade é a condição da ação humana porque todos são iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá. Todos são iguais porque, antes de tudo, são diferentes.

Como já declinado, pensa-se que os direitos humanos, como mínimo ético universal, devem ser a resposta contundente para equalizar as diferenças que se mostram frente à diversidade cultural. Isso pode ser possível por meio de uma atividade cultural dialógica.

Assim, ao falar em dialogicidade, importante ressaltar a distinção feita por Dussel entre diálogo multicultural e diálogo intercultural, em artigo de Damázio (2008), ao mostrar que o primeiro exige a aceitação de certos princípios procedimentais ocidentais que devem ser acatados por todos os membros da comunidade, permitindo ao mesmo tempo a diversidade valorativa cultural (ou religiosa). Politicamente isto significa aceitar o Estado liberal multicultural, sem questionar que sua estrutura, tal como se institucionaliza no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas. O diálogo intercultural, diferentemente, deve ser transversal, isto é, deve partir de outro lugar, além do mero diálogo entre os eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. O diálogo intercultural deve ser visto como:

[...] a única alternativa que promete nos conduzir à superação efetiva de formas de pensar que, de uma ou outra maneira, resistem ao processo da argumentação aberta, ao condensar-

se em posições dogmáticas, determinadas somente a partir de uma perspectiva monocultural (Fornet-Betancourt, 1994, p. 19).

Dessa forma, o diálogo intercultural deve ser vislumbrado como uma forma de se pensar um novo pensar, extrapolando os limites dos discursos ideológicos e colonizadores que insistem em negar a alteridade.

Conforme propugnado por Dussel, em sua obra “A Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão” (1995), a Filosofia da Libertação repousa na descoberta do fato opressivo da dominação, em que os sujeitos se colocam como “senhores” de outros sujeitos. E prossegue afirmando que:

Esta “experiência” inicial vivenciada por todo latino-americano, até mesmo nas aulas universitárias europeias de filosofia – se expressaria melhor dentro da categoria “Autrui” (outra pessoa tratada como outro), como *pauper* (pobre). O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a “estima de si mesmo”. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! (Dussel, 1995, p. 18).

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Giroux (1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux (1997) se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (Giroux, 1988). Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa (Giroux, 1997, p. 45).

Dentro dessa corrente de ideias, Giroux vai declinar também que um desafio crucial na formação de um cidadão com senso crítico reside na própria formação recebida pelo professor, já que na visão do mesmo (1997) trabalhar o professor enfatizando apenas o conhecimento técnico é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de educar os alunos para que eles pensem as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p. 32), em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, quando ele levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores? (Tardif, 2012, p. 32).

Uma possível resposta para tais problema residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas. Nessa perspectiva, tem-se que:

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (Giroux, 1997, p. 161).

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que estabeleçam com os alunos relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora. Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p. 163).

Nessa perspectiva, deve-se combater o que Paulo Freire concebe como educação bancária, ou seja, o modelo educacional que se desenvolve de forma verticalizada, em que o

“dono” do conhecimento se encontra em posição de superioridade a quem não o detém que, por tal razão, fica em patamar de inferioridade, em relação de submissão e passividade, em uma verdadeira distorção do papel educacional para uma atividade de alienação. Assim:

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve se recriar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação (Freire, 1979, p. 38).

E prossegue tal raciocínio, declinando que: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.” (Freire, 1979, p. 38). Por outro lado, deve-se prezar pela ação de um educador humanista, ação esta na qual, o educador identifica-se “desde logo com os educandos e deve se orientar no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar influenciada da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (Freire, 1987, p. 35).

Tudo isso faz a conseqüente correlação com outro fator já mencionado e também de preponderante relevância no tocante à necessidade de se pensar a educação em direitos humanos como instrumento de concretização de respeito à dignidade humana de forma ampla, a saber: a construção de valores éticos que fomentem novas reflexões teóricas e práticas dentro da sociedade como um todo.

A ética como instrumento de uma formação humanista

Nessa perspectiva, para se falar em ética, indispensável ter em mente a ideia de que o ser humano se porta no convívio social em consonância com determinados valores, quase sempre ligados a princípios normativos dos quais dependem sua forma de enxergar o mundo.

Sabe-se, por oportuno, que o caráter universal desses valores passou por uma transformação na contemporaneidade, deslocando o homem do seu eixo tradicional para outro pensar ético. Nesse contexto, são pertinentes indagações como: o que é ética? O que é a moral? Qual é o compromisso da ética com o “outro”?

Para tentar responder a tais questões, abre-se um horizonte ético dinâmico que se restabelece no mundo a partir das seguintes problemáticas: o homem que é consigo e com o outro no mundo; o problema da diversidade e da alteridade; o avanço da tecnologia, o problema da responsabilidade; a crise dos valores e a sociedade pós-metafísica; o problema do discurso; e, por fim, a ação ética como atividade da práxis ligada à filosofia da libertação.

Nesse raciocínio, não é excessivo sustentar que o pensamento de Lévinas, com sua primazia ética na obra “Ética e Infinito” tem sua máxima na axiologia. No entanto, se ética significa auto-legislação racionalista e liberdade (deontologia), o cálculo da felicidade (utilitarismo) ou o cultivo de virtudes (virtude ética), então a filosofia de Lévinas não é uma ética.

Lévinas alegou, em 1961, que ele estava desenvolvendo uma “primeira filosofia”. Essa primeira filosofia não é nem lógica tradicional nem metafísica, no entanto, é uma descrição interpretativa e fenomenológica da ascensão e repetição do encontro face a face, ou a relação intersubjetiva em seu núcleo precognitivo. Trata-se de uma ética da alteridade. Se a experiência precognitiva, isto é, a sensibilidade humana, pode ser caracterizada conceitualmente, então deve ser descrita naquilo que lhe é mais característico: um olhar para o “outro” que nega os ditames da razão e encontra na “sensibilidade” e “emoção” sua essência na interconectividade.

Lévinas rompe com o tradicionalismo de que os valores estão fora do “eu” e do “outro”, em uma realidade ontológica, para ver na liberdade e na alteridade os princípios que constituem a autenticidade da condição humana. Todavia, essa condição humana se expande ao mundo, já que as pessoas são potencializadas pela tecnologia, o que traz para a ética o embate da “responsabilidade”.

Para Hans Jonas, na sua obra “O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para civilização tecnológica.” afirma que a civilização contemporânea, marcada pela síndrome da tecnologia, garante o domínio do “homo faber” (homem que fabrica, capacidade humana de criar) como detentor da natureza. Ele é livre para manipular os objetos externos, bem como para analisar as estruturas internas do “homo sapiens”.

O progresso da tecnologia desvaloriza a natureza e causa niilismo e vácuo no lugar da moralidade. Esses fatores levam Hans Jonas a escolher a responsabilidade como o primeiro princípio da nova ética: responsabilidade que abrange não apenas os seres humanos, mas também a ciência, a tecnologia e a natureza.

Vê-se, dessa forma, que ele sublinhou a responsabilidade moral pessoal do cientista pela implementação prática de suas descobertas e invenções. Segundo Hans Jonas, a nova ética não é uma ciência da moralidade: é uma instrução de dar futuro à humanidade. Mas como opera uma ética que considera a responsabilidade sem discorrer sobre o seu discurso? É nessa Perspectiva que Jürgen Habermas reflete sobre a ética contemporânea e o discurso.

A ética do discurso de Habermas é uma tentativa de explicar as implicações da racionalidade comunicativa na esfera do discernimento moral e da validade normativa. É um esforço teórico complexo para reformular os insights fundamentais da ética deontológica kantiana (universalismo e formalismo) em termos da análise das estruturas comunicativas. Esse tipo de ética consiste em conversas sobre ideias em contextos cívicos ou comunitários marcados pela diversidade de perspectivas que exigem envolvimento público ponderado. Esse discurso é composto de diferentes insights que ajudam a moldar o engajamento do público uns com os outros, servindo para proteger e promover o bem público.

A responsabilidade pública consiste em três fatores básicos, a saber, uma diversidade de ideias, um engajamento na tomada de decisões públicas e, finalmente, uma explicação para continuar com uma prática ou uma maneira de fazer algo, ou um meio ou razão para mudar a prática. Finalmente, a ética do discurso público coloca uma grande responsabilidade sobre o indivíduo. Eles devem continuamente fazer perguntas e encontrar respostas.

Enrique Dussel, com sua Filosofia da Libertação, por sua vez, resgata que os princípios éticos contemporâneos só fazem sentido se estiverem livres da abstração e posicionados contra o relativismo dos valores. Assim, a ética deve ser consequência do trabalho vivo.

Dussel imprime de Marx essa concepção e instaura a sua filosofia como movimento que encontra na alteridade e na responsabilidade uma crítica ao modelo neoliberal. O “outro” da alteridade é discriminado e a “responsabilidade” é sua libertação da exploração do trabalho vivo, fazendo com que reclame uma ética que vê na natureza o seu grito ofegante.

Dussel aproxima o conceito de trabalho vivo de Marx e da fenomenologia do mundo da vida de Habermas com o conceito de exterioridade de Levinas. Nessa junção, Dussel encontra na filosofia da libertação o diagnóstico para refletirmos os impactos do mundo globalizado, para superar o conceito de proletariado do marxismo clássico, e reconsiderar que o “outro” é o indígena, os favelados, marginalizados, mulheres, crianças, negros, homossexuais, transexuais, e todos aqueles que se encontram na periferia social, sendo preciso imprimir na ética o seu caráter de praticidade.

CONCLUSÃO

Após essa breve reflexão em torno das questões fundamentais que perpassaram os problemas das diferenças, bem como da ligação do contexto intercultural aos postulados da

formação docente com base no viés da Educação em Direitos Humanos, pode-se sustentar que a ideia de uma ética universal a todos os homens se tornou um objetivo subterrâneo na sociedade atual, já que, como afirma Jean-François Lyotard, vive-se um contexto em que a verdade, inclusive moral, se recusa a narrativas longas, vive-se em uma era em que a deontologia e o formalismo encontraram o ápice da sua ruína.

Em outras palavras, significa dizer que se vive a era das incertezas, em que a verdade dentro de um plano epistemológico ou metafísico moral escapa dos homens nesse momento da história.

Assim, faz-se indispensável a necessidade de se (re)pensar um outro pensar, isto é, de tutelar a ideia de que a verdade não é procedimento de condução, mas desvelamento do ser. Isso implica em um olhar para o humano que exige um ponto de partida na alteridade. O homem existe na temporalidade e na espacialidade, com isso herda o modo de ser do mundo, acarretando uma vivência consigo, com o outro e com o próprio mundo. A ética, embora apareça relativa na era atual, pressupõe uma urgência para salvar o homem dele mesmo. Isso pode ser algo concretizável se a educação, em todas as suas esferas, for alicerçada com bases fortes nos pilares do humanismo, desafiando, assim, o docente a repensar seu papel na atividade de preparar estudantes para conceber, refletir e colocar em prática os valores que permeiam uma visão cidadã verdadeiramente equitativas, atendendo assim às necessidades reais da conjuntura social.

Afinal, “temos direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1995, p. 44)

A evolução humana precisa se vincular a princípios morais e educacionais, que garantam acima de tudo respeito ao ser humano. Validar o significado da democracia, dos direitos e das liberdades fundamentais de nada adiantará se não existir uma práxis educacional significativamente envolvida com a formação de novos cidadãos, sendo este um dos caminhos mais viáveis para a criação de um mundo mais justo e igualitário no contexto da cidadania.

Nessa linha de raciocínio, defende-se que a sociedade só pode assumir uma nova configuração, com posturas calcadas no viés da cidadania e da humanização, por meio do desenvolvimento educacional, afinal a educação é uma prática libertária, onde a pessoa começa a refletir, a questionar e a descobrir seu verdadeiro papel no contexto no qual está inserido, afastando-a do lado desumanizador que ainda se visualiza na contemporaneidade.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Palmeira, L. L. L.: aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Dias, A. F.: revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (1987). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.

Candau, V. M. (2005). *Educação em Direitos Humanos: principais desafios*. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. (2005). *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. In: Candau, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-56.

Dussel, E. (1995). *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.

Fachin, M. G. (2009). Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância. Rio de Janeiro: Renovar.

Fornet-Betancourt, R. (1994). Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia.

Freire, P. (1979). Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Habermas, J. (1968). Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70.

Herkenhoff, J. B. (2002). Gênese dos Direitos Humanos. São Paulo: Editora Santuário.

Jonas, H. (2006). O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto.

Lévinas, E. (2009). O humanismo do outro homem. Petrópolis: Vozes.

Liotard, J.-F. (2002). A condição pós-moderna. São Paulo: José Olympio.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Wolkmer, A. C. (2004). Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Recebido: 14 de abril de 2021 | **Aceito:** 28 de abril de 2021 | **Publicado:** 3 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.