

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO CENÁRIO MULTICULTURAL: O ALVORECER DA ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA¹

Saul Cabral Gomes Júnior (USP/FAFE)²

Resumo

No apogeu dos contatos interculturais, a escola constitui-se o primordial âmbito de assimilação dos direitos humanos. Para que tal assimilação ocorra, faz-se imprescindível a alfabetização política, processo escolar por meio do qual o indivíduo alcança um estado profundo de consciência social, no qual se amplia o significado de *política* e se aprimora a vivência democrática. Alfabetizar politicamente consiste em demonstrar ao indivíduo seu papel fundamental na concretização do bem comum, possibilitando-lhe alcançar a categoria de *cidadão*, de pessoa que age em prol da dignidade humana. A alfabetização política torna os alunos conscientes da relevância de sua ação em sociedade. Ao se conscientizarem dessa importância, os indivíduos inserem-se efetivamente no contexto multicultural e consolidam a cultura democrática.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Cidadania. Alfabetização. Escola.

Abstract

At the height of the intercultural contacts, the school is the primordial scope of assimilation of the human rights. In order for such assimilation to take place, political literacy is essential, a school process through which the individual reaches a deep state of social consciousness, in which the meaning of politics is broadened and democratic living is improved. Political literacy consists of demonstrating to the individual his/her fundamental role in the realization of the common good, enabling him / her to reach the category of citizen, of person acting in favor of human dignity. Political literacy makes students aware of the relevance of their action in society. By becoming aware of this importance, individuals are effectively inserted in the multicultural context and consolidate the democratic culture.

Keywords: Human Rights. Education. Citizenship. Literacy. School.

¹ Esse texto é, primordialmente, fruto dos meus diálogos com Rosa Maria Soto Riva, advogada engajada, profundamente comprometida com a defesa dos direitos humanos, e educadora encantadora, graciosamente imersa nos ensinamentos freirianos.

² Doutor e Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professor da Faculdade Fernão Dias (FAFE).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

1 O multiculturalismo no pórtico da modernidade

Na contemporaneidade, vive-se o apogeu dos contatos interculturais. Ao intensificar a produção informacional e amplificar a viabilidade comunicacional, a revolução tecnológica em curso propiciou a instauração de um cenário multicultural, no qual os múltiplos agrupamentos culturais adquiriram instrumentos para se manifestar enquanto componentes do *orbe* contemporâneo.

Alguns desses agrupamentos correspondem a distintas *urbes* minoritárias, às quais, ao longo do século passado, impingiu-se uma desvinculação do *orbe*. Com o estreitamento promovido pelas novas possibilidades comunicacionais, tal situação de isolamento se tornou insustentável. Incentivados pela fluência comunicacional que assinala a contemporaneidade e insatisfeitos com os rumos da (pseudo)globalização vigente, os agrupamentos minoritários determinaram-se a romper o ostracismo e reivindicar um efetivo espaço como atores sociais. Impulsionados por esses objetivos, instituíram um conjunto de ações autoafirmadoras, ao qual Santos (2004, p. 247-248) atribui a denominação de *cosmopolitismo*:

Trata-se de um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação.

O cosmopolitismo significa a inconformação das minorias; ele expressa a necessidade de que se reconheçam identidades culturais preteridas por supremacias institucionalizadas. Na sociedade cosmopolita, os agrupamentos minoritários insurgem-se contra o isolamento que lhes foi imposto por décadas. Devido a essa insurreição, no âmago das relações socioculturais, instaurou-se uma nova dinâmica, a partir da qual as vozes minoritárias ressoam, quebrando o silêncio da anulação identitária.

Dessa nova dinâmica, originam-se as intercomunicações que determinam o aspecto caleidoscópico da sociedade contemporânea, fundamentada na coexistência de diversos matizes culturais. A diversidade cultural, obscurecida no século passado por sedimentações ideológicas, torna-se a insígnia da modernidade. No século XXI, ela

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

transita de implicatura histórica para *fato social*, arraigado no advento do *multiculturalismo*, do senso integrativo que tem desencadeado as ações dos agrupamentos minoritários. Sobre esse advento, dissertam Gonçalves e Silva (2006, p. 17):

[...] o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas [...] [que] reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis.

O anseio de se integrar ao *orbe* tem levado as minorias a agirem em prol de um objetivo essencial: fazerem-se participantes numa sociedade que se habituou a ignorá-las. Ao concentrarem suas ações nesse propósito, os agrupamentos minoritários estabelecem uma questão basilar no panorama contemporâneo: o desafio de interagir com o diferente. Para que tal interação seja consumada, é imprescindível que se transcenda a superficialidade no tratamento da cultura alheia. Quando se aprofunda a visão sobre a cultura do outro, sublimam-se as potencialidades do multiculturalismo. Assinalam Shohat e Stam (2006, p. 86):

Um multiculturalismo radical, na nossa visão, tem menos a ver com artefatos, cânones e representações e mais com as comunidades “por trás” dos artefatos. Nesse sentido, um multiculturalismo radical exige uma reestruturação e uma reconceitualização profundas das relações de poder entre as comunidades culturais.

O aprofundamento da visão sobre a cultura do outro é fundamental para que se realizem as interações culturais. Ao aprofundar essa visão, o indivíduo anula imagens preestabelecidas e suprime julgamentos predeterminados, atitudes que viabilizam o respeito à diferença. Tal respeito está no cerne da democracia, constituindo-se um dos instrumentos de legitimação do regime democrático. Ressalta Semprini (1999, p. 157):

A história demonstra que as pequenas comunidades preindustriais, as sociedades de caráter étnico e *à força* as diferentes formas de totalitarismo, demonstram existir uma dificuldade básica de aceitar a diferença. Todavia, este problema aguça-se nas democracias liberais, onde o respeito à diferença é uma das balizas constitucionais e fizeram de sua capacidade de integrá-lo um dos fundamentos de sua legitimidade [...].

O respeito à diferença, um dos sustentáculos da democracia, é uma condição básica para que se consuma a interação cultural e, conseqüentemente, para que se atinja

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

a culminância do multiculturalismo. No cenário multicultural, portanto, destina-se um lugar central à questão da *diferença*, noção a ser focalizada nos espaços de aprendizagem e assimilada pelo Homem contemporâneo.

Além de ser o primígeno espaço de aprendizagem, no qual se apreendem os conhecimentos formais, a escola é o âmbito em que se efetivam os primeiros contatos com o diferente. É nela que o indivíduo vivencia, primordialmente, a relação intercultural. Por ser o primordial espaço das experiências interculturais, a escola apresenta-se como o *locus* propício para as abordagens iniciais da noção de *diferença*. Para que se efetuem tais abordagens, faz-se necessário o estabelecimento de uma pedagogia crítica, a partir da qual se anule a predominância dos “centrismos”, aos quais se dirige o olhar analítico de McLaren (1997, p. 95):

Uma pedagogia [crítica] sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais assumam a questão da “diferença” de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismo” – anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo, assim por diante. Eles precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade [...].

No contexto multicultural, no qual os “centrismos” se encontram desprovidos de sentido, a escola contribui, essencialmente, para que se consolide a concepção pluralista de *cultura*. Nessa concepção, baseia-se uma pedagogia autenticamente crítica, voltada para a preconização da diversidade cultural. Ao preconizá-la, a pedagogia crítica integra a *diferença* ao cerne do processo educativo, ratificando o compromisso da escola com o universo sociocultural no qual ela está inserida. Explicitam-se, desse modo, os vínculos entre educação e cultura, sobre os quais reflete Candau (2008, p. 13):

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Ao assumir um compromisso com o panorama sociocultural no qual se insere, a escola torna-se o primigênio espaço de manifestação das culturas minoritárias. É no espaço escolar, primordialmente, que repercutem os brados cosmopolitas, entre os quais se inclui a reivindicação de direitos, cujo acesso é fundamental para que os

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

agrupamentos minoritários alcancem a dignidade. Por serem essenciais para a consumação da dignidade humana, tais direitos recebem a denominação de *direitos humanos*, nos quais assenta a efetiva integração do indivíduo à sociedade. Os direitos à vida, à alimentação, à saúde e à educação são alguns dos *direitos humanos*, conceituados por Dallari (2004, p. 12-13):

A expressão *direitos humanos* é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. [...] Trata-se daquelas necessidades que são iguais para todos os seres humanos e que devem ser atendidas para que a pessoa possa viver com a dignidade que deve ser assegurada a todas as pessoas.

Assegurando-se os direitos fundamentais dos agrupamentos minoritários, fomenta-se o multiculturalismo, visto que tal assecuração consolida a participação das minorias na vida social, aprofundando as interações culturais. O acesso dos agrupamentos minoritários aos direitos fundamentais é um meio de se solidificar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, solidificação que, no contexto multicultural, assume um caráter essencial. Ao se robustecer a Declaração dos Direitos Humanos, legitima-se a pluralidade cultural que assinala a sociedade contemporânea. Afirma Alves (2005, p. 41):

[...] a Declaração dos Direitos Humanos precisa, sim, ser fortalecida [...] naquilo que ela procura ser: um mínimo denominador comum para um universo cultural variado, um parâmetro bem preciso para o comportamento de todos, um critério de progresso para as contingências desiguais de um mundo reconhecidamente injusto, um instrumento para a consecução dos demais objetivos societários sem que estes desconsiderem a dimensão humana.

A efetivação dos direitos humanos constitui-se, portanto, uma forma significativa de legitimação cultural. Na configuração desses direitos, reside uma essencialidade humana, em torno da qual orbitam as diversas culturas. A partir da concretização dos direitos fundamentais, estabelece-se uma vivência universal, na qual se agregam todos os agrupamentos culturais, inclusive as *urbes* minoritárias. Quando se potencializam os direitos humanos, sobreleva-se uma essência propriamente humana, para a qual se voltam as observações de Diniz (2001, p. 57-58):

A ideia de valores universais, e em particular de direitos humanos, que prefiro chamar de direitos fundamentais, tem a força de ocupar o espaço de

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

uma suposta natureza do humano. Quando se fala em direitos fundamentais para a humanidade, [...] direitos fundamentais de grupos socioculturais específicos, tais como minorias étnicas, estamos considerando, antes de tudo, algo de inalienável no humano e, conseqüentemente, nos grupos culturais.

Assim, no cenário multicultural, a sedimentação dos direitos humanos torna-se uma condição para que se realizem as interações culturais. Tal sedimentação está diretamente associada à instauração de uma pedagogia crítica, que assuma a incumbência de corroborar a pluralidade cultural e contribua efetivamente para a integração das *urbes* minoritárias ao *orbe* contemporâneo. No apogeu dos contatos interculturais, momento em que os brados cosmopolitas ecoam incessantemente, a escola firma-se como espaço de consolidação dos direitos humanos, essenciais para que os múltiplos agrupamentos culturais convivam e alcancem a dignidade. Fazem-se relevantes as considerações de Candau (2012, p. 18):

[...] é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. [...] Se não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Nota-se, dessa forma, que a escola consiste no primordial âmbito de assimilação dos direitos humanos. Para que tal assimilação ocorra, faz-se imprescindível um processo de alfabetização, por intermédio do qual o indivíduo se torne ciente dos direitos fundamentais nos quais assenta a vida social e se comprometa com a busca da dignidade humana. Trata-se da *alfabetização política*, processo escolar no qual se concentra este artigo.

Por meio da alfabetização política, instauram-se os laços entre direitos humanos e educação. É por meio dela que o indivíduo alcança um estado profundo de consciência social, no qual se amplia o significado de *política* e se aprimora a vivência democrática. Esse aprimoramento se efetua quando a *diferença* é integrada ao cerne da experiência humana, possibilitando-se a intercomunicação das identidades culturais. Assevera Semprini (op. cit., p. 103-104):

A experiência da diferença é vista como um valor em si, pois ela não permite apenas o desencadeamento da dinâmica intersubjetiva – algo sempre válido para qualquer interação – mas ela permite igualmente ao indivíduo “distanciar-se” de sua identidade, colocá-la em jogo e fazê-la evoluir ao

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

compará-la a outros modelos identitários.

A compreensão do processo de alfabetização política requer a apreensão de um conjunto de noções correlatas. Faz-se necessária, portanto, a explanação desse conjunto conceitual, iniciando-se pela noção basilar de *dignidade humana*.

2 Do eu ao outro: trajeto para o viver digno

A dignidade impõe-se como condição para a legítima vivência humana. A *essência*, no sentido em que Jean-Paul Sartre a toma, consuma-se na convivência digna entre os indivíduos, na qual esses mantêm um respeito mútuo, permanecendo atentos aos seus direitos e aos do outro. O filósofo francês concebe a *essência* como um estágio precedido pela existência: “[...] a existência precede a essência. [Isso] Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra-se a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (SARTRE, 1987, p. 5-6).

A partir dessa afirmação, compreende-se que o Homem, num momento primordial, existe individualmente, para depois, engajando-se num movimento de progressão ininterrupta, encontrar sua essência no âmago da coletividade. Ao encontrá-la, segundo Sartre, o indivíduo deixa de simplesmente existir, para passar a *ser*.

O Homem *é* somente quando alcança o viver digno. A instauração da dignidade se arraiga, fundamentalmente, na precípua aquisição do Homem: a liberdade, na qual se concentra o desejo humano. O filósofo expõe:

Queremos a liberdade através de cada circunstância particular. E, querendo a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida, a liberdade, enquanto definição do homem, não depende de outrem, mas, logo que existe um engajamento, sou forçado a querer, simultaneamente, a minha liberdade e a dos outros; não posso ter como objetivo a minha liberdade a não ser que meu objetivo seja também a liberdade dos outros. (SARTRE, 1987, p. 19)

Na concepção sartriana de liberdade, transparece a necessidade de que o indivíduo *perceba* o outro, para que possa construir a sua própria identidade. Atente-se à afirmação seguinte: “[...] necessito do outro para captar plenamente todas as estruturas de meu ser; o Para-si remete ao Para-outro” (SARTRE, 1999, p. 290-291).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Tal indissociabilidade entre *eu* e *outro* foi demonstrada, também, por Heidegger (1967), que emprega o termo *Dasein*³ para nomear o *lugar* habitado unicamente pelo Homem, o espaço em que a existência atinge seu ápice e transmuta-se na Verdade do Ser⁴. O *Dasein* é, em suma, o que Sartre denomina de *essência* humana.

Nesse espaço estritamente hominal, o *ser-no-mundo* adquire o caráter de *ser-com-os-outros*. Dessa transição, depreende-se que, para Martin Heidegger, o “voltar-se para fora” é fundamental para que o Homem alcance o apogeu de sua existência. O filósofo alemão assevera: “[...] o ‘fora’ deve ser pensado como o espaço da abertura do próprio ser. Por mais estranho que isto soe, a stasis do ekstático se funda no in-sistir⁵ no ‘fora’ e ‘aí’ do desvelamento que é o modo de o próprio ser acontecer (west)” (HEIDEGGER, 1969, p. 71).

Sob a ótica heideggeriana, o *ser-no-mundo* é o *ser histórico*, cuja vivência se baseia na *con-vivência* com os outros indivíduos. A partir desse *con-viver*, compõe-se o destino *Histórico*, movimento por meio do qual o Homem se inscreve no tempo e no espaço, consumando-se como *Ser-no-mundo*: “O pensamento constrói na casa do Ser. Nessa, e como tal, as junturas (*die Fuge*) do Ser dis-põem numa con-juntura, sempre de acordo com o destino Histórico, a Essência do homem a morar na Verdade do Ser” (HEIDEGGER, 1967, p. 90).

O mundo, assinalado em seu aspecto exterior, ocupa o epicentro da fenomenologia heideggeriana e contribui essencialmente para que, nesse viés filosófico, a dimensão ôntica do Homem se mostre. Observe-se este fragmento: “[...] o ‘mundo’ é, de certo modo, o além (*das Jenseitige*) dentro e para a ec-sistência. O homem nunca é homem, aquém do mundo, como um ‘sujeito’, quer se entenda sujeito como ‘eu’ ou como ‘nós’” (HEIDEGGER, 1967, p. 79).

Assim, nota-se que a solidariedade humana é a essência do *Dasein*, estágio em que o Homem dirige sua atenção para o “fora” e, nesse, encontra o fundamento de *ser*. Desse ponto de vista, o *ser* assume aspecto de processo coletivo, de ato eminentemente

³ Do alemão, literalmente, *ser-aí*, expressão que convive, na tradução brasileira, com *pre-sença*.

⁴ Mantêm-se, aqui, as iniciais maiúsculas utilizadas por Heidegger.

⁵ Conserva-se neste texto, também, o uso do hífen em certos substantivos simples, intrínseco à terminologia heideggeriana.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

social, cuja efetivação implica a consciência de que o Homem alcança a dignidade (realizando-se como *ser*) somente no seio da coletividade.

Na instauração da coletividade – ou seja, do modo de vida que une o *eu* ao *outro* – concentra-se a *cidadania*, o engajamento para que a dignidade humana se efetive.

3 A cidadania e o redimensionamento da noção de *política*

Ao destinar um olhar analítico às contribuições de Max Weber para o pensamento político, Francisca Coelho destaca o sectarismo intrínseco à *ética da convicção*, em cuja vigência o indivíduo se deixa propulsionar por metas absolutas, inquestionáveis, hermeticamente cerradas numa certeza inexorável. A analista assevera:

Pelas qualidades do homem político é possível verificar por qual dos dois princípios éticos ele orienta a sua conduta: se pelo da convicção ou se pelo da responsabilidade. Mas a *ética da convicção* por si só é cega, sectária, não admite questionamento. A *ética da convicção* só marginalmente é da ordem da política, na medida em que é impossível eliminar completamente o elemento da crença na política. (COELHO, 2000, p. 187)

Segundo a autora, na política brasileira, parece não se considerar uma oposição fundamental, estabelecida por Weber: “[...] o contraste [...] entre a ética da convicção, que define fins absolutos, e a ética da responsabilidade, que pressupõe uma avaliação da atividade política de forma abrangente e consequente” (COELHO, op. cit., p. 188).

A essa reconcepção da atividade política – situando-se tal atividade numa esfera abrangente e consequente – conduz-nos a ética da responsabilidade. Esse gênero de ética se refere a todos os integrantes da sociedade, a todos os indivíduos envolvidos na concretização do bem comum. Na ética da convicção, baseia-se a configuração dos partidos políticos, facções institucionais das quais irradiam diferentes sedimentações ideológicas.

A atuação política não se restringe à ação desempenhada pelos partidos políticos. O Homem é um ser inerentemente político, pois vive em comunidade e é diretamente responsável pelas decisões que regem esse agrupamento comunitário. Desse modo, faz-se inevitável a adesão ao pensamento de Aristóteles, quando o Estagirita

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

afirma que o Homem é, por natureza, um ser político:

[...] uma cidade é uma daquelas coisas que existem por natureza e [...] o homem é, por natureza, um ser vivo político. Aquele que, por natureza e não por acaso, não tiver cidade, será um ser decaído ou sobre-humano, tal como o homem condenado por Homero como “*sem família, nem lei, nem lar*”; porque aquele que é assim por natureza, está, além do mais, sedento de ir para a guerra, e é comparável à peça isolada de um jogo. (ARISTÓTELES, 1998, p. 53-54)

A inserção do indivíduo no agrupamento comunitário – do início ao fim da sua vivência – condiciona a existência do Homem a um viver comprometido com a coletividade, no qual os propósitos individuais se consumam em meio a uma constante atenção aos direitos do *outro*.

Para que se estabeleça esse viver compromissado com a coletividade, instaure-se a *cidadania*, o empenho para que o Homem alcance a dignidade, por meio do reconhecimento de que cada indivíduo é responsável pela concretização do bem-estar social. O filósofo grego elucida: “[...] os homens desejam viver em conjunto; também é verdade que estão unidos pela utilidade comum, na medida em que, a cada um, corresponde uma parcela de bem-estar” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 207).

O bem-estar é o objetivo essencial de uma comunidade. Para alcançá-lo, o Homem faz-se cidadão e destina seu pensamento e sua ação à vida em sociedade. No meio social, o indivíduo exerce a ação política em sua plenitude, instituindo-se, a partir disso, a convivência entre a *ação política no sentido amplo* (a ação em prol do bem-estar social) e o *exercício institucional da política* (o empreendimento da política partidária).

A constituição do sistema político é apenas uma das incumbências da sociedade, responsável, primordialmente, pela atividade política no amplo sentido. É a sociedade que gera o sistema político, conforme expõe Sartori (1997, p. 167): “A sociedade não é apenas um ‘sistema social’ distinto, independente e autossuficiente com relação ao ‘sistema político’. É mais: é o sistema social que *gera* o sistema político”.

Ao se estabelecer o sistema político, instaure-se um *pacto* entre a sociedade e os indivíduos por ela escolhidos para efetivar a política partidária. Firma-se, então, um acordo entre o sistema social e aqueles que foram eleitos para exercer o poder público. A partir desse exercício, configura-se a ação do Estado, personificado na figura do governante, do *soberano*.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Verifica-se tal personificação nas reflexões que Sartori dirige à relação instituída entre o Estado e o sistema social. Nessas elucubrações, destaca-se a contribuição lockiana para o pensamento acerca da sociedade:

Com efeito, atribui-se a Locke uma primeira formulação da ideia de sociedade. Mas esta atribuição se refere à doutrina contratualista no seu conjunto, e em particular à distinção dos contratualistas entre *pactum subiectionis* e *pactum societatis* [...] É uma ideia de paz, que pertence à fase contratualista da escola do direito natural. Não é a revolta contra o soberano, mas o “contrato” com ele, estipulado em nome de uma parte depois chamada de “sociedade”. (SARTORI, op. cit., 165-166)

A fim de que se consolide a eficácia do sistema político, faz-se fundamental que a sociedade observe atentamente os procedimentos do Estado, consumando-se, assim, a *ação política no sentido amplo*. No âmago dessa ação, está o zelo pela observância dos direitos humanos, os quais nos conduzem a uma reconceituação de *democracia*, procedimento no qual se arraiga a alfabetização política.

4 Alfabetização política: um processo imprescindível

4.1 Direitos humanos e ação democrática

Para que se proporcione uma vida digna ao indivíduo, impõe-se que o Estado reconheça um conjunto mínimo de direitos imprescindíveis, aos quais se denomina *direitos humanos*. Na Cartilha coordenada por Paula Martins da Costa, conceitua-se:

O que são direitos humanos?

Conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar a vida digna do ser humano. O rol de direitos humanos é vasto e abrange, entre outros, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde e à moradia. [...] Direitos humanos são todos aqueles que precisam ser reconhecidos pelo Estado, necessariamente, para que as pessoas vivam com dignidade. (COSTA, 2009, p. 2-3)

Os direitos humanos se encontram na base da relação entre o sistema social e os eleitos para exercer o poder público, ou seja, entre a sociedade e os governantes, cuja esfera de potência precisa ser circunscrita, para que não haja abusos governamentais. Na oposição a tais excessos, concentram-se os direitos humanos, em cuja defesa se empenham os cidadãos, os indivíduos que se alçam da condição de *subjugados*, para se engajarem no combate pela dignidade humana. Assinala Ribeiro (2008, p. 6):

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

A questão crucial dos direitos humanos é *limitar o poder do governante*. Eles consideram o poder do ângulo do súdito, do cidadão. [...] O súdito é subordinado, o cidadão é ativo. Ora, os direitos humanos consideram o poder do ângulo dos governados, dos de baixo. E protegem essas pessoas dos caprichos e desmandos de quem está em cima, no poder.

Os direitos humanos acarretam, pois, uma reformulação da noção de *democracia*, visto que nem toda decisão da maioria tem em vista a dignidade do indivíduo, conforme destaca o autor supracitado: “Para nós, modernos, a democracia não é só a decisão que o *demos* toma, o resultado das votações populares. Nem toda decisão da maioria é democrática. Não o será, se violar os direitos humanos” (RIBEIRO, op, cit., p. 6).

Desse ponto de vista, a democracia é o *governo de todos*, não da maioria. Trata-se do governo da equidade, no qual a igualdade entre os indivíduos – governantes e governados – é assegurada pela observância dos direitos humanos.

Estabelece-se, dessa maneira, um liame entre todos os integrantes da sociedade, possibilitando-se o reconhecimento da existência de diferentes matizes sociais. Ao se reconhecer tal diversidade, instaura-se o *reconhecimento do outro*, atitude descrita por Touraine, cujas reflexões são integradas à tessitura epistemológica de Boto (2005, p. 99-100):

Pensar processos civilizatórios, pelos seus plurais, implica reconhecimento mútuo; no postulado tácito do diálogo, da comunicação, da busca de compreensão. Isso supõe o “reconhecimento do outro, da diversidade, da pluralidade, ou seja, do direito de cada um a combinar, à sua maneira, instrumentalidade e identidade, razão e cultura” (Touraine), singularidades e comunidades — em seus elos e em suas travas.

A coexistência pacífica das múltiplas comunidades humanas é um ato por intermédio do qual se restabelece a *humanidade*, noção em que se consubstanciam os propósitos de empreender a fraternidade e de conservar a essência humana. De tal noção, provém a ideia de *direitos humanos*, como expõe Boto (2005, p. 108):

[...] A ideia de direitos humanos, derivada do conceito histórico de humanidade, contempla uma dimensão de totalidade histórica, sendo, portanto, de cariz mais valoroso, mais democrático, mais generoso, mais amplo e mais fraterno. Sem a significação de humanidade perder-se-iam referências imprescindíveis à própria defesa da condição humana.

Esse convívio dos distintos componentes do macrocosmo social conduz a uma

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

radicalidade democrática, na qual os conflitos causados pela diferença são submetidos à atitude intrinsecamente *humana* do indivíduo, cuja natureza se relaciona com o amor e com a afetividade, como afirma Paulo Freire. Para as proposições freirianas, volta-se o olhar elucidativo de Padilha (2005, p. 170-171):

A busca pela paz, segundo Freire, pressupõe uma confrontação justa e crítica dos conflitos existentes [...]. O homem não é o ser da guerra, mas do amor, da afetividade, da esperança e da utopia. Falta-lhe a abertura para aprender com a diversidade e [enfrentar] os desafios de uma radicalidade democrática para a convivência plena de direitos e de deveres.

A consumação da *radicalidade democrática*, procedimento a que se destina a vitalidade dos direitos humanos, constitui um dos eixos da alfabetização política.

4.2 Os dois eixos de um processo

Alfabetizar politicamente consiste em demonstrar ao indivíduo seu papel fundamental na concretização do bem comum, possibilitando-lhe alcançar a categoria de *cidadão*, de pessoa que age em prol da dignidade humana. Ao atingir essa categoria, o Homem subtrai-se do estado de alheamento descrito no poema “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht (1988, p. 42):

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão,
do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor abandonado e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista, pilantra,
o corrupto e lacaio dos exploradores do povo.

O analfabeto político ignora, com efeito, que a função da política é uma das questões essenciais que se impõe a sociedade moderna. A função da política, paralelamente à da ciência, está no cerne do pensamento de Max Weber. Faz-se proveitosa a análise que Schluchter (2000, p. 61), destina às proposições weberianas:

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

[Weber] quer deixar claro que determinar a função da ciência e a da política é a questão dominante do presente. Uma vez que os acontecimentos intelectuais mais significativos da história moderna foram a desilusão, a intelectualização e a racionalização do mundo, a questão do papel da ciência e da política afeta a questão do significado do mundo moderno.

Como se destaca na citação acima, estabelecer a função da política é a questão dominante na atualidade. No mundo moderno, no qual se desenvolve a ressignificação da atividade política, evidencia-se, progressivamente, a aderência entre *autonomia individual* e *autonomia política*, adesão explicitada por Mahatma Gandhi: “A autonomia política [...] não é melhor que a autonomia individual e, portanto, deve ser atingida precisamente pelos mesmos meios exigidos pela autonomia individual” (GANDHI apud BUSH, 1987, p. 43).

Os dois tipos de autonomia são correlatos a dois gêneros de liberdade: a humana e a social. Com a liberdade humana, mantém correlação a autonomia individual, que o Homem alcança ao atingir o autoconhecimento, ao se aperceber de seu potencial inventivo e submeter suas experiências a um olhar analítico. Complementar a essa liberdade como pessoa – e dela indissociável – é a liberdade social, com a qual se relaciona a autonomia política, atingida quando o Homem exerce seu poder de decisão dentro da comunidade, integrando-se efetivamente ao meio social.

Pode-se considerar que a busca da autonomia política é uma consequência da obtenção da autonomia individual, visto que o Homem, ao atingir o conhecimento de si mesmo, adquire a consciência de que é essencial uma postura ativa no meio social, a partir da qual se configura a liberdade plena do indivíduo.

A autonomia política é correspondente ao terceiro aspecto da produção humana, focalizado por Hannah Arendt, de cujas proposições se utiliza o pesquisador José Sérgio de Carvalho. Após explicitar as duas outras modalidades de produção identificadas pela pensadora alemã – o *labor* (que mantém relação com a sobrevivência, com as necessidades vitais do indivíduo) e o *trabalho* (que se relaciona com a inventividade, com a criatividade do Homem) – o autor expõe a terceira dimensão da existência humana:

[A ação] Trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, voltada não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição de uma teia de relações humanas. Se o produto do labor é *algo a*

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

ser consumido na necessidade de manutenção da vida e o do trabalho é uma obra pertencente ao mundo, o fruto da *ação* é a história humana. (CARVALHO, 2008, p. 7)

Ao atingir a autonomia política, o Homem vivencia a *liberdade como fenômeno político*, noção incorporada às reflexões do autor supracitado: “A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a *liberdade como fenômeno político*, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos, a reprodução social e criar o novo” (CARVALHO, op. cit., p. 8).

Essa criação do *novo* se baseia no estabelecimento de relações comunitárias, nas quais os esforços dos cidadãos se concentram na concretização do bem coletivo. Sobre essas relações, em meio às quais a experiência democrática é sublimada, disserta Teixeira (2005, p. 162):

Relações preocupadas com a construção do bem coletivo teriam que se espalhar por todas as esferas da sociedade e ocupar os cidadãos em todas as suas atividades. Relações comunitárias deveriam estar presentes em todos os espaços que lidam com bens públicos enquanto parte da sua própria natureza.

Para que ocorra a concretização do bem coletivo, faz-se necessário o exercício de uma coragem peculiar, a partir do qual o indivíduo *percebe* o outro e aprimora o convívio em sociedade. A essa coragem, em virtude da qual se anula a inércia social, destinam-se as considerações de Santos Jr. (1998, p. 28-29):

Refiro-me aqui ao que Rollo May, psicólogo americano, chama de *coragem social*, a coragem de se relacionar com os outros seres humanos, a capacidade de arriscar o próprio eu [...].

Poderia até falar mais propriamente em *coragem cívica*, capacidade de participar, rompendo as barreiras do individualismo. E, aí teríamos quase pronta a fotografia da cidadania [...].

A cidadania apresenta-se, portanto, como um exercício de coragem, imprescindível para a solidificação das relações comunitárias, nas quais assenta a vivência radicalmente democrática. A efetivação dessa *radicalidade democrática* constitui o eixo afirmativo da alfabetização política, no qual se afirma a cultura de direitos, da qual emanam as bases da sociedade democrática. A cultura de direitos ratifica a noção de *equidade*, fundamental para que se consolide o espírito democrático. Assinala Bernardes (2008, p. 201):

[...] as grandes deficiências da democracia brasileira repousam na debilidade de uma ainda incipiente cultura de direitos, democrática e universalista, que

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

dá vida e dinamismo ao que está previsto estaticamente no ordenamento jurídico. O processo de consolidação democrática representa, na verdade, um processo de aprendizagem e de criação dessa cultura universalista e inclusiva de direitos.

No eixo afirmativo da alfabetização política, converte-se a escola num espaço de divulgação dos direitos humanos e, por conseguinte, de propagação da *radicalidade democrática*. Ao se assimilarem os direitos humanos, potencializa-se a cultura democrática. A cultura dos direitos humanos conduz à culminância democrática, situando a *diferença* no âmago da experiência humana. Preconizar os direitos humanos é alicerçar a equidade, instaurando-se caminhos para a interação com o diferente. Explicita Oliveira (2011, p. 187):

Afirmar os direitos humanos politicamente significa não se limitar a reivindicações de direitos de subsistência, restrita ao ciclo do processo vital. Com certeza, esses direitos não podem ser ignorados; porém, os direitos humanos não deveriam ser meramente instrumentais, antes, um exercício da convivência. A preocupação é com o mundo, no qual estão presentes as diferenças humanas. Uma convivência que propicie a liberdade, sem a (re)ação violenta.

A cultura dos direitos humanos fomenta as interações sociais, promovendo o convívio com o diferente. Quando os indivíduos exercem a capacidade de interagir por meio da linguagem, esse convívio transcende o aspecto de mera coexistência, para se transformar numa *con-vivência*, no sentido heideggeriano de “viver *com* os outros integrantes da sociedade”. À propensão humana ao diálogo, contrapõe-se o ato de violência, a partir do qual se anula a adesão entre componentes do corpo social. Atente-se à explanação de Spósito (2008, p. 3):

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

Os atos violentos opõem-se à propensão dialógica do Homem, constituindo-se um empecilho à interação com o diferente. Os atos de violência se estabelecem quando se emprega a força para romper os vínculos sociais, baseados no diálogo e no contato sociocultural. Tais atos impregnam a História da humanidade, a tal ponto que existe uma tendência a se incluir o cenário da violência no rol das realidades imutáveis. Diante dessa

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

tendência, impõe-se rechaçar a normalização dos atos violentos, que os sedimenta como fato histórico. A asserção de Bittar (2011, p. 282) é bastante elucidativa:

A promessa de um mundo melhor jamais poderá ser implantada pelos caminhos da violência; o que ela ensina é antitético com relação àquilo que promete. A história tem violências demais, os povos têm formas de violência tantas e o presente as reinventa com tanta criatividade e fúria, que custa achar que se possa eliminá-la da história [...]. Nada, no entanto, nos permite afirmar que tenhamos que ser tolerantes com sua permanência e com sua continuidade.

O rechaço à sedimentação histórica da violência constitui o eixo negativo da alfabetização política, no qual se nega a cultura da violência, que suprime o diálogo e impede a vivência democrática. Na sociedade contemporânea, acentua-se a tendência a se naturalizar a violência, inserindo-a no âmbito das ações cotidianas. Para esse contexto, no qual a agressão ao outro assume um caráter *natural*, dirigem-se as observações de Costa e Gomez (1999, p. 169-170):

Convivendo no dia a dia com tantas formas de violência, orientadas por um sistema de valores e normas que as permitem, as pessoas já não estranham mais, passando até a achar “normal”, “natural”, determinadas ocorrências “peculiares ao meio”. Essa banalização também se dá na escola, onde as pessoas vão se “acostumando” e, diante de [...] graves formas de violência, situações “menos graves” passam a ser desconsideradas.

Quando a violência assume esse caráter *natural*, instaura-se o que Hannah Arendt denominou de *banalidade do mal*. Ao fazer a cobertura jornalística do processo de Adolf Eichmann em Jerusalém, em 1961, a pensadora alemã deparou-se com um réu habituado ao sadismo que caracterizava os procedimentos nazistas. Ao final do julgamento de Eichmann, a filósofa apreendeu “a lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e os pensamentos” (ARENDR, 2009, p. 274).

As falas do carrasco nazista, proferidas ao longo do seu julgamento, demonstraram a Hannah Arendt a capacidade humana de conceber os atos violentos como *normais*. Essa capacidade se tornou um dos principais objetos de reflexão da pensadora alemã, que dedicou vários estudos à autonomia do pensamento individual, com base na qual o indivíduo é capaz de manter uma postura ética mesmo num contexto de violência institucionalizada. A filósofa é assertiva quando sobrepõe o comportamento ético a uma unanimidade estabelecida:

O que exigimos nesses julgamentos, em que os réus cometeram crimes

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

“legais”, é que os seres humanos sejam capazes de diferenciar o certo do errado mesmo quando tudo o que têm para guiá-los seja apenas seu próprio juízo, que, além do mais, pode estar inteiramente em conflito com o que eles devem considerar como opinião unânime de todos a sua volta. (ARENDR, op. cit., p. 318)

Se a banalização da violência tem encontrado espaço inclusive na escola, como assinalam Costa e Gomez (op. cit.), é no ambiente escolar que se deve rechaçá-la primordialmente, por meio da alfabetização política, processo no qual, simultaneamente, afirma-se a cultura dos direitos humanos e nega-se a cultura da violência.

Por ser um processo escolar, a alfabetização política deve iniciar-se pela formação dos docentes. Ao se capacitarem os professores a alfabetizar politicamente, assegura-se a germinação da cidadania na escola, primígeno âmbito de veiculação dos direitos humanos.

4.3 Os alfabetizadores políticos e seu campo de atuação

A formação dos alfabetizadores políticos se associa, basicamente, a uma sólida capacitação em Direitos Humanos. Para alfabetizar politicamente os alunos, os professores necessitam adquirir informações sobre a constituição histórica dos direitos humanos e a sua importância no cenário multicultural. A aquisição dessas informações possibilita que os docentes ampliem sua visão acerca dos direitos humanos, desmitificando-os e passando a concebê-los como um sustentáculo da sociedade democrática. A capacitação em Direitos Humanos aguça o olhar humanista do educador, tornando-o mais sensível para questões éticas e mais atento às requisições coletivas. Ressalta Andrade (2008, p. 11):

Fazer ciência, [...] no campo dos DH, é mais facilmente entendido com articular racionalidade e sensibilidade política. [...] A necessidade de aumento de consciência crítica, do ponto de vista político, o despertar da consciência ética no exercício profissional, o aperfeiçoamento nas condutas, em vista de uma humanização do homem, em suas articulações coletivas, justificam, em nosso meio acadêmico, um programa de educação em Direitos Humanos.

É fundamental que a capacitação em Direitos Humanos seja integrada às licenciaturas em Letras, em Artes e nas Ciências Humanas, a fim de que os professores dessas áreas adquiram o repertório necessário para alfabetizar politicamente. Nesse

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

repertório, inclui-se o conhecimento acerca das ações afirmativas, nas quais se substantificam as providências estatais a curto prazo para que se reconheçam os direitos dos agrupamentos minoritários. Trata-se de medidas burocráticas que ratificam o compromisso do Estado com a legitimação da diversidade e com a supressão das desigualdades. Explicita Deslandes (2015, p. 63-64):

Reitera-se aqui o compromisso que deve ter o Estado em promover uma política educacional pautada no reconhecimento da diversidade e da construção histórica das diferenças, bem como na busca da superação das desigualdades, hierarquias e subalternidades da cidadania. As ações afirmativas, nesse sentido, são inseridas como instrumentos emergenciais e transitórios, mas que devem ser legitimamente utilizados até que, por meio de avaliações sistemáticas, se comprove a suplantação das desigualdades que originaram a sua necessidade.

Capacitar os docentes em Direitos Humanos é o primeiro passo para se formarem alfabetizadores políticos, que deverão relacionar as informações adquiridas nessa capacitação com os conhecimentos intrínsecos às suas respectivas áreas de atuação. Tal relacionamento, por intermédio do qual os direitos fundamentais são associados aos conhecimentos produzidos em sociedade, é essencial para se estabelecer uma cultura dos direitos humanos. Para que esses direitos sejam integrados ao repertório docente, fazem-se imprescindíveis metodologias que os vinculem à realidade social. Assevera Tavares (2007, p. 491):

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse [...]. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos. Esta é uma premissa para que o saber docente em direitos humanos se articule com os demais saberes socialmente produzidos.

Uma dessas metodologias, por meio da qual os direitos fundamentais podem ser enfocados e discutidos, é o uso do texto literário. A partir dessa utilização, harmoniza-se a focalização dos direitos humanos com a fruição do prazer proporcionado pela obra literária. Além de contribuir para que o indivíduo conheça melhor os sentimentos humanos, a análise do texto literário possibilita ao leitor uma percepção social mais apurada, em virtude da qual são desveladas as situações nas quais os indivíduos são privados de seus direitos. Ao demonstrar os vínculos entre literatura e direitos fundamentais, Antonio Candido expõe a dupla utilidade do texto literário para o

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos:

Primeiro, [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. [...] Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 28)

Metodologicamente, o uso do texto literário é fundamental na capacitação em Direitos Humanos. Trata-se de uma metodologia a ser apreendida pelos alfabetizadores políticos, para que eles possam utilizá-la no seu campo de atuação: os Ensinos Fundamental e Médio. No processo de alfabetização política, o texto literário é um recurso bastante profícuo, visto que nele se apresentam experiências intrinsecamente humanas, entre as quais se incluem as divergências ideológicas. Tais divergências estão na base da sociedade democrática, composta por indivíduos que exercem a liberdade de pensamento, a partir da qual se instauram diferentes visões de mundo. O texto literário é um instrumento para que essas diferentes mundividências venham à tona, evidenciando-se que os antagonismos se integram à vida social. Ginzburg (2008, p. 340) destaca:

Seres humanos vivem em comunidades linguísticas, mas elas não são livres de antagonismos, nada garante a inexistência de mal-entendidos, de imprecisões, equívocos. Mais ainda, de jogos, mentiras, polissemias. A partir das diferenças entre a linguagem do eu e a do outro podem nascer aprendizagens, encontros e também conflitos.

A presença de antagonismos não significa, no entanto, a necessidade de embates. A obra literária pode ser utilizada para concretizar um dos objetivos essenciais da alfabetização política: negar a cultura da violência. Pode-se empregar o texto literário, em comunhão com outros gêneros textuais que também sirvam a esse propósito, para explicitar que os conflitos são inerentes à vivência democrática, na qual as *vozes* sociais são diversificadas. Devido a essa diversificação, emergem situações conflitantes, nas quais a visão do *eu* e a do *outro* se repelem. Nas classes dos Ensinos Fundamental e Médio, para essas situações, volta-se o olhar investigativo do alfabetizador político, a fim de corroborar a ineficácia do ato violento. No processo de alfabetização política, fornecem-se ao indivíduo instrumentos para que ele desenvolva sua capacidade de resolver conflitos, à qual se refere Rodrigues (2008, p. 177):

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

No caso específico de uma educação contra as violências, é necessário dirigir a atenção à realidade vivida e experienciada, o que significa admitir que [...] conflitos fazem parte da sociedade, e a escola não está livre disso, nem o ambiente mais amplo de socialização infantil. Assim, o que deve contar é a capacidade de trabalhar os conflitos, de negociar, a capacidade de resolução, de construir uma convivência social baseada numa coprodução da segurança [...].

O exercício da capacidade de resolver conflitos é uma condição para que se consume a *radicalidade democrática*, em cujo âmbito se rechaçam os meios violentos, por intermédio dos quais se busca silenciar o *outro*. Ao se negar a cultura da violência, afirma-se a cultura dos direitos humanos, na qual a prática do diálogo viabiliza a interação com o *diferente*. Para que tal interação se efetive, faz-se necessário identificar o espaço do *outro*, que possui um pensamento autônomo. O reconhecimento dessa autonomia resulta de uma assimilação dos fundamentos éticos, os quais devem ser focalizados pelo alfabetizador político. A esses fundamentos nos conduz a cultura dos direitos humanos, conforme expõe Boto (1999, p. 151):

Os direitos humanos podem ser encarados assim como um feixe de valores ou de prescrições considerados universalmente válidos, quaisquer que sejam as situações que os envolvam. [...] Assim, o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à igualdade, remetem para um substrato comum que talvez haja embrionariamente em qualquer homem: a capacidade para o reconhecimento do bem, para discernir a fronteira entre o justo e o injusto.

O aprendizado ético é essencial para a consolidação da cultura democrática, que assenta na pluralidade de *vozes* sociais. Em virtude dessa multiplicidade, estabelecem-se pontos de vista que não coincidem e, frequentemente, contrapõem-se. A fim de que os conflitos originários dessa contraposição não se convertam em confrontos violentos, é imprescindível que se apresentem ao indivíduo os caminhos da ética, os quais devem ser integrados ao cerne da alfabetização política. Tal integração pode ocorrer por meio da inclusão da ética no bloco dos temas transversais, relacionando-a com outros temas dessa natureza, como *cidadania* e *pluralidade cultural*. A abordagem da ética enquanto tema transversal requer a solidificação dos vínculos entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana, como se depreende das considerações de Araújo e Aquino (2001, p. 16):

Defendemos [...] a proposta de se incorporarem as temáticas relativas à ética na estrutura curricular das escolas de maneira *transversal*, sem abrir mão dos conteúdos tradicionais. [...] Essa proposta apoia-se na premissa de que a

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

participação da educação escolar na construção da democracia e da cidadania deve se dar enfocando conteúdos estreitamente vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população, diferentemente do ensino tradicional.

Na abordagem da ética enquanto tema transversal, condensa-se a preocupação social na qual se arraiga a alfabetização política. Essa preocupação evidencia a necessidade de que, nas classes dos Ensinos Fundamental e Médio, concilie-se a transmissão dos conteúdos tradicionais com a formação do aluno-cidadão, do indivíduo que exerce a autonomia individual e contribui efetivamente para a concretização do bem-estar social. Possibilita-se tal concretização quando o indivíduo aprende a conviver com a voz dissonante do *outro*, assumindo uma postura essencialmente ética.

Considerações finais

O fundamento da natureza humana é a predisposição ao diálogo, à comunicação. Ao exercitar essa propensão, o Homem consuma-se como ser político, consoante revelam as elucubrações do Estagirita: “A razão pela qual o homem [...] é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 55). A esse fundamento, opõe-se a violência, atitude por meio da qual o indivíduo busca sobrepor-se ao *outro*, por intermédio da agressão física ou de qualquer outra tentativa de intimidar o próximo.

Contra a banalização da violência, agem os direitos humanos, procurando resgatar o reconhecimento da pluralidade. Desse reconhecimento, origina-se a mútua aceitação das diversas comunidades, as quais comportam culturas singulares. Ao se instaurar essa aceitação, insere-se efetivamente o indivíduo no contexto multicultural. Impõe-se tal inserção no cenário contemporâneo, no qual as relações comunitárias se fundamentam na multiculturalidade, produção histórico-social cujo espaço de realização é, por excelência, a educação. Assevera Padilha (op. cit., p. 171):

A multiculturalidade é criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética. Nesse sentido, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

que se torna possível com a criação de espaços interculturais onde a multiculturalidade se fará presente [...].

A partir dessa afirmação, percebe-se que por meio da educação se pode alcançar o apogeu democrático, possibilitando-se uma complementaridade entre as diferentes culturas e consumando-se a interação com o outro. Para que se realizem as interações culturais, faz-se necessário alfabetizar politicamente os alunos, tornando-os conscientes da relevância de sua ação em sociedade. Ao se conscientizarem dessa importância, os indivíduos potencializam os direitos humanos e, por conseguinte, concretizam a vivência radicalmente democrática.

Referências

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANDRADE, José Maria Tavares de. Interdisciplinaridade em direitos humanos. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). **Direitos humanos: um debate necessário**. São Paulo / Costa Rica: Brasiliense / Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 2008. V. 2. p. 7-38.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em direitos humanos e consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 201-208.

BRECHT, Bertold. **Terra nossa: newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil**. Santa Cruz: Resource Center for Nonviolence, 1988. Vols. 1-7.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

BITTAR, Eduardo C. B. Democracia e utopias sociais: sobre os problemas da razão e da história na pós-modernidade. In: DOTTO, Karen Meira et al. (Org.). **Psicologia, violência e direitos humanos**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia – SP, 2011. p. 274-290.

BOTO, Carlota. Direitos humanos e ética na sala de aula: é possível uma pedagogia da justiça? In: STEIN, Leila de Menezes (Org.). **Cidadania e educação: leituras em direitos humanos**. Araraquara: Editora da UNESP, 1999. p. 149-157.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 87-144.

BUSH, Catherine. **Gandhi**. Coleção “Os Grandes Líderes”. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Direitos humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RJ / Pallas, 2012. p. 17-34.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004. p. 11-33.

CARVALHO, José Sérgio de. **O declínio do sentido público da educação**. Texto digitado, integrado ao programa do curso “O valor da educação e a formação ética”. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2008.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. Um homem genuíno. In: COELHO, Maria Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes; MENEZES, Marilde Loiola de (Org.). **Política, ciência e cultura em Max Weber**. Brasília / São Paulo: Editora da UNB / Imprensa Oficial do Estado, 2000. p. 167-193.

COSTA, Eloisa Helena de Campos; GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a cultura da violência: um desafio para a escola. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Org.).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. p. 159-176.

COSTA, Paula Bajer Fernandes Martins da (Coord.). **Direitos do cidadão.** Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2004.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte / Ouro Preto: Autêntica Editora / UFOP, 2015.

DINIZ, Débora. Valores universais e direitos culturais. In: NOVAES, Regina (Org.). **Direitos humanos:** temas e perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p. 57-66.

GINZBURG, Jaime. Literatura e direitos humanos: notas sobre um campo de debates. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 339-360.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

_____. **Que é metafísica?** São Paulo: Duas Cidades, 1969.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Kathen Luana de. **Por uma política da convivência:** teologia, direitos humanos, Hannah Arendt. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia.** Fragmento de obra, integrado ao programa do curso “Democracia e direitos humanos”. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2008.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra Chagas. Sobre violências e pedagogias. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Org.). **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 157-180.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 239-277.

SANTOS JR, Belisário dos. Participação e cidadania. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; PUSSOLI, Lafaiete (Org.). **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 1998. p. 27-34.

SARTORI, Giovanni. **A política**. Brasília: Editora da UNB, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SCHLUCHTER, Wolfgang. Neutralidade de valor e a ética da responsabilidade. In: COELHO, Maria Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes; MENEZES, Marilde Loiola de (Org.). **Política, ciência e cultura em Max Weber**. Brasília / São Paulo: Editora da UNB / Imprensa Oficial do Estado, 2000. p. 55-109.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Texto digitado, integrado ao programa do curso “Violência e educação”. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2008.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 145-165.

Recebido em: 23/12/2018

Aceito em: 15/01/2019