

O PARADIGMA ÉTICO-ESTÉTICO DA *OUTRIDADE* E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E CRÍTICOS DESDE UMA ALTERIDADE RADICAL*

THE ETHICAL-AESTHETIC PARADIGM OF OTHERNESS AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: ONTOLOGICAL AND CRITICAL ASSUMPTIONS FROM A RADICAL ALTERITY

Maria Rita Barbosa Piancó Pavão 1

Mário de Faria Carvalho 2

Resumo: Este ensaio propõe outras possibilidades de compreensão dos direitos humanos a partir de chaves de leitura que questionam ontologicamente o Sujeito e criticam a maneira pela qual as experiências estiveram, historicamente, subordinadas àquele. Instrumento e teleologia da Educação em Direitos Humanos, preconizada nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a consolidação formal dos direitos humanos recorre, muitas vezes, a princípios que minam a potencialidade de contato sensível com as Outras e desconsideram a interpelação que um tal contato produz na abertura às experiências. Na tentativa de desenquadrá-los, tais documentos foram lidos com base nos textos de Walter Benjamin e de Michel Maffesoli, especialmente, relacionados às seguintes dimensões: desmistificação da narrativa do progresso, por meio do retorno ao passado como possibilidade no Agora; deslocamento da cidadania às experiências, excedentes ao conceito de Sujeito de Direitos; e substituição da lógica da solidariedade pela lógica da alteridade, tendo como ponto de referência não mais o Si-Mesma, mas a Outra.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Outridade. Alteridade.

Abstract: This essay proposes other possibilities of understanding Human Rights from reading keys that ontologically question the Subject and criticize the way in which experiences have historically been subordinated to it. Instrument and teleology of Human Rights Education, recommended in the National Guidelines for Human Rights Education (2013) and in the National Plan for Human Rights Education (2007), the formal consolidation of Human Rights often resorts to principles that undermine the potentiality of sensitive contact with Others and disregard the interpellation that such contact produces in the opening to experiences. In an attempt to disentangle them, these documents were read based on Walter Benjamin's and Michel Maffesoli's texts, especially related to the following dimensions: demystification of the progress narrative, through the return to the past as a possibility in the Now; displacement of citizenship to experiences, exceeding the concept of Subject of Rights; and substitution of the logic of solidarity by the logic of alterity, having as reference point not the Self anymore, but the Other.

Keywords: Human Rights Education. Otherness. Alterity.

Este ensaio apresenta e desenvolve reflexões previamente realizadas na pesquisa final de Mestrado intitulada Pedagogias sensientes da memória: caminhos possíveis a partir do encontro com as arpilleras chilenas, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45920>.

- 1 Doutoranda e Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3223248834046836>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4541-021X>. E-mail: rita.pianco@ufpe.br
- 2 Doutor em Ciências Sociais – Université René Descartes – Paris V. Professor Associado do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Centro Acadêmico do Agreste (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9631923493264179>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7071-2586>. E-mail: mariofariacarvalho@gmail.com.

Introdução

Defender a potencialidade dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que intentamos refletir criticamente sobre os pressupostos intrínsecos que a limitam, não é um exercício fácil. Em especial quando pretendemos recuperar enunciados filosóficos para tratar de prerrogativas nascidas sob a forma instrumentalizada dos programas governamentais e destinadas, elas próprias, à instrumentalização, como a Educação em Direitos Humanos.

Ensaíamos, neste texto, assumir os direitos humanos enquanto paradigma ético que nos lança em direção às Outras¹, tornados movimento nas experiências de abertura estética às narrativas. Estética, porque envolve a produção de símbolos na interação, as sensibilidades acessadas nos corpos que se encontram no mundo. Para tanto, é preciso repensar determinados enquadramentos no interior dos quais os direitos humanos se consolidaram.

Dessa maneira, intentamos refletir sobre a possibilidade de recorrermos aos documentos orientadores da Educação em Direitos Humanos para, desde a releitura de seus termos, visualizá-la no interior de uma alteridade radical. O pensamento de Walter Benjamin (1987, 2019^a, 2019^b) serve de suporte, associado às reverberações que os conceitos de ética da estética e de comunidades afetivas propostos por Michel Maffesoli (1996) sugerem a nós. São alguns dos recursos bibliográficos utilizados como lentes para análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013).

Os dados bibliográficos e documentais serão apreciados qualitativamente, escolha metodológica que nos leva a assumir o nosso lugar enquanto produtoras de sentido (MINAYO, 2012) e que, ao escrever, assumem a fragilidade e a temporariedade das próprias palavras. As reflexões serão apresentadas em observância às seguintes dimensões: *desmistificação da narrativa do progresso* que fundamenta a crença no desenvolvimento humano, da qual resultou a criação dos próprios direitos humanos, e na emancipação; *deslocamento da cidadania, enquanto condição de ser sujeito de direitos, às experiências* da existência plena e da vida passível de ser vivida; e *substituição da lógica da solidariedade pela lógica da alteridade*, consubstanciada nas subjetividades e relacionada diretamente às Outras – o que chamamos de outridade (PAVÃO; CARVALHO, 2021).

Uma proposta à contrapelo

Segundo Gilbert Durand (2012), os mitos são as narrativas fundantes do mundo, formas por meio das quais o elaboramos e o inscrevemos no nosso imaginário sociocultural. Historicamente associados à inveracidade, contraposto ao pensamento racional *ascético* em direção à Verdade, às narrativas míticas foi concedido um passado marcado pelo arcaísmo das percepções humanas e pelo ilusionismo.

Com as contribuições dos estudos sobre o imaginário, passamos a destinar um outro olhar aos mitos e a percebê-los em todos os espaços-tempo, incluindo a contemporaneidade. Ora, o imaginário – o capital pensado de todas as imagens produzidas no passado e no presente e a serem produzidas no futuro (DURAND, 2014) – opera a partir de elementos dinâmicos, manifestos nas interações com o mundo e com as outras pessoas², dentre os quais encontramos os mitos³, o elemento substantivo que permite nos localizarmos pelo discurso.

Não mais aprisionados pelos juízos de valor, os mitos passam a ser a sistematização em discurso das imagens utilizadas para dar sentido ao mundo, ainda que não sejam aparentes. É possível aferir a predominância mítica em determinadas épocas e determinados espaços pela forma como as pessoas se comportam nas relações, pelas predisposições coletivas, pelos saberes

1 Na escrita, optamos por flexionar as palavras, predominantemente, no feminino, a fim de concordar com a palavra implícita “pessoa”. Trata-se de recurso estilístico que recai em uma nova concepção ontológica, na qual o Sujeito não se mantém.

2 Gilbert Durand (2012) fala em trajeto antropológico, a saber as interações entre as nossas pulsões subjetivas e o meio cósmico e social.

3 Os mitos consistem na reunião de schémas (intenções), arquétipos (imagens primordiais) e símbolos (imagens cultural e temporalmente localizadas) no interior de uma narrativa organizada (DURAND, 2012).

e crenças legitimados. Quando alçados à condição de Verdade, tornam-se saberes hegemônicos inseridos no interior de regimes de saber-poder.

Portanto, as narrativas míticas não são plenamente espontâneas, tampouco naturais. Inscrevem-se nas tensões que escalonam, pelo poder, as diferentes ordens de acontecimento e as imagens produzidas nelas e sobre elas (FOUCAULT, 2009), o que concede à história o caráter dinâmico. Assim como o poder, o imaginário sociocultural modifica-se no interior do trajeto histórico, movimento ao qual Durand (2014) denomina de *bacia semântica*, redobramento da margem ao centro e vice-versa pela proliferação simbólica.

Tal movimento envolve certas temporalidades, figuras às quais se concedeu caráter natural e que consistem, também elas, em narrativas míticas. As maneiras como os acontecimentos são dominados e tornados conceitos, imagens racionais de apreensão do mundo, servem de lentes temporais para a compreensão dos fenômenos dentro ou fora dos processos históricos, menos ou mais próximos da naturalização. O tempo é importante vetor dentro dos regimes de verdade e dos processos de subjetivação relacionados.

A Modernidade representa o momento em que as grandes narrativas se consolidaram: sobre o Sujeito, sobre o Estado e suas instituições, sobre a Ciência. Passou-se a classificar grupos, culturas e acontecimentos como arcaicos quando colocados em distância frente à teleologia do desenvolvimento que deveria ser assumida por todos os povos. A um tal paradigma associou-se uma temporalidade, à qual Walter Benjamin (2019a) chama de *progresso*.

O progresso é menos um registro descritivo do avanço humano, como alegado pelo discurso, do que construções de sentido sobre a história e seus acontecimentos a partir das experiências dos vencedores – afinal, a história é considerada por esse paradigma como um processo de encadeamento de conquistas -. As derrotas, mas principalmente os grupos e pessoas derrotados, são dotados de uma primitividade que não cabe ao lado das grandes conquistas.

Como paradigma que evoca o simbolismo das posições – cima sobre baixo, frente sobre trás -, o tempo do progresso contribui para a linearidade e a cronologia predominante na forma como o pensamento histórico tradicional recupera os acontecimentos.

A modernidade materializa tal entendimento ao promover o desenvolvimento tecnológico desmedido, as políticas que aprofundam as estratificações e legitimam violências praticadas no presente em prol do desenvolvimento nacional e econômico, o esquecimento das opressões de um passado histórico recente em nome de um caminhar contínuo em direção ao *humanismo* (PAVÃO; CARVALHO, 2021, p. 81).

A linearidade do progresso exige a estabilidade que somente o humanismo, tipo ideal consubstanciada no Sujeito, seria capaz de alcançar na seara prática. As diferenças estariam sempre vinculadas ao comunitarismo dito arcaico, por meio do qual os agrupamentos coletivos desdobram-se em saberes, culturas e existências múltiplas. O múltiplo não cabe na linha histórica. Na mesma medida, trata-se de um humanismo individualista, porquanto fixado às referências individuais e aos enquadramentos que limitam a zona de apreensão do mundo (BUTLER, 2015).

No campo dos direitos humanos, costuma-se tratar das conquistas de garantias e direitos frente às arbitrariedades cometidas pela Segunda Guerra Mundial, como se aquele houvesse sido o momento decisivo para consolidarmos a contra-barbárie e avançarmos no desenvolvimento humano. O mito do progresso⁴ e a linearidade impedem de questionarmos o permanente estado de exceção vivenciado pelos vencidos (BENJAMIN, 2019a), pois os acontecimentos de violência – e a violência dos acontecimentos, por sua vez – são percebidos de maneira isolada e pontual no curso histórico. As suas narrativas somente interessam quando, no heroísmo da salvação, vemos espaço para proclamarmos a necessidade de emanciparem-se.

É preciso, nesse ponto, tomarmos extremo cuidado: a emancipação é categoria sensível quando nos propomos a produzir saberes no campo da Educação, ainda que, como toda categoria,

⁴ Gilberto Dupas (2007) demonstra como o caminhar em direção à contemporaneidade, marcada pela globalização neoliberal, está associado a um processo de aprofundamento das desigualdades e não a um desenvolvimento, como largamente vendido.

dotada de limites. Nos vemos na obrigação prévia de atribuir reconhecimento a teóricos como Paulo Freire, que assumiram a emancipação como eixo central para defesa de estratégias – teóricas e políticas – combativas às desigualdades.

A possibilidade de ação, para Freire (2013), deriva do alcance da autonomia e da consequente saída da condição de oprimido, para a qual a Educação deve contribuir. A Educação em Direitos Humanos compartilha desse paradigma e assume enquanto objetivo, razão de ser, a necessidade de fazer com que “a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos dos outros” (BRASIL, 2013, p. 10). No entanto, é o tempo do progresso, intacto, que utiliza de suas imagens para tornar heroico o acesso aos direitos humanos e aos saberes formais, único capaz de contribuir para o dito desenvolvimento. Nessa narrativa, o movimento que desloca os grupos e as pessoas oprimidos é simplificadoramente evolutivo, da opressão à liberdade, tendo como intermédio às instituições e seus regimes de verdade.

A promessa de um futuro sem opressões é formulada através da linguagem utópica que, ainda que realizada desde o presente, situa-se eminentemente no futuro. Ao passado se concede, tão somente, a referência da saída, espaço-tempo de primitividade e de violência ultrapassada. O mito da utopia preconiza a existência de um mundo-ideal, de um modelo contraposto ao mundo imperfeito da realidade e que deveria ser alcançado no futuro (ECHEVERRÍA, 2013). Também ele está envolvido no vendaval do progresso que lança o Anjo da História para frente, distante das ruínas que se acumulam no passado⁵.

À utopia, Walter Benjamin (2019a) opõe a temporalidade messiânica, ao nosso ver capaz de deslocar a Educação em Direitos Humanos desde o passado. A figura do Messias que dá substrato à tal temporalidade é recuperada da tradição judaica e envolve a multiplicidade temporal desde o *Jetztzeit*, o Agora. O messianismo não renuncia à projeção futura, porque guarda esperança na *redenção*, quando à humanidade se dará a plenitude do seu passado (BENJAMIN, 2019a). No entanto, a felicidade plena que dela resulta está relacionada à integração do mal humano ao bem universal pelo ato de sacrifício messiânico, ou seja, pela recuperação dos fragmentos do passado no Agora, através da rememoração.

É essa temporalidade cíclica que rompe com as posições estáveis assumidas nas relações com as Outras. A linguagem que formaliza a Educação em Direitos Humanos ainda mantém a nítida distinção entre quem salva e quem se deixa salvar, sempre em territórios mediados pela educação formal. Na rememoração, o ato de narrar desloca os papéis pela transmissão, faculdade de intercambiar experiências – mesmo que violentas.

A mediação pela formalidade impede, de certa maneira, a abertura às experiências outras. Ailton Krenak, em texto dedicado a problematizar a maneira como as instituições se relacionam com as comunidades indígenas e suas culturas, contribui com a crítica ao aparato que coloca o saber intelectual das Universidades como referência necessária à formação do pensamento crítico. A complexidade do pensamento está limitada ao “nirvana” (KRENAK, 2018, p. 14) que dizem ser a Educação formal, em sua progressividade.

Mesmo quando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008) trata, em capítulo específico, sobre as possibilidades na Educação Não-Formal, é possível notar a normatização que deve embasar a ocupação de tais espaços. A adaptação aos “mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 44); a necessidade de um “processo formativo” (BRASIL, 2007, p. 44) normativamente predeterminado para capacitação de lideranças sociais; a “aprendizagem de conteúdos de escolarização formal” (BRASIL, 2007, p. 44) como etapa a ser cumprida são alguns exemplos.

Dobras e redobras ontológicas

Isso nos leva ao segundo ponto que gostaríamos de tocar na discussão, qual seja a vinculação entre o pressuposto abstrato da cidadania à categoria de Sujeito de direitos, ao mesmo

⁵ Referência à alegoria proposta por Walter Benjamin (2019a) na Tese IX de Teses sobre o conceito de história, a partir da obra *Angelus Novus*, de autoria de Paul Klee.

tempo filosófica e normativamente problemática. Filosófica porque destina-se a uma ontologia recuperada na tradição do pensamento ocidental, fundante da metafísica como maneira de se compreender no mundo. Platão (1996), Hegel (1992) e Kant (2015) são nomes associados a tal tradição e contribuíram para localizar o Ser fora e anterior às experiências.

Deriva do Ser o indivíduo e sua identidade, termos que procuram simbolicamente vencer com a instabilidade dos acontecimentos por meio da suposta existência imutável, consubstanciada no si-mesma. O Sujeito é o uniforme abstrato, a forma homogênea que deve contemplar todos os indivíduos e suas identidades, ao mesmo tempo em que posto por detrás do corpo violado. Porque, na proteção normativa preconizada pelos documentos em questão, o Sujeito é categoria que expressa outra abstração, a de dignidade humana como princípio e teleologia das ações engajadas com a Educação em Direitos Humanos.

Simões, Cardoso e Silva (2022, p. 120) demonstram a necessidade de redirecionar a noção abstrata às implicações que uma tal dignidade apresenta nas existências múltiplas marcadas pela violência, devendo

[...] ser composta por um elemento tantas vezes esquecido, que é o acesso a uma vida digna num contexto histórico-social-cultural e não somente individual e até mesmo metafísico. Essa noção deve considerar o contexto em que todas e cada uma das pessoas que habitam esse mundo possam ter acesso, em condições de igualdade, ao equivalente mínimo existencial comum.

Ao proporem a localização do Sujeito no mundo e nas narrativas que o formam, as autoras recuperam a *experiência* como dimensão estreitamente relacionada à Educação em Direitos Humanos e desestabilizam a própria concepção de Sujeito. As experiências são o espaço-tempo através do qual os sentidos de mundo se (trans)formam, no interior das relações. Portanto, fala-se em um alargamento ao coletivo, às multiplicidades que o compõem e nos dispositivos que circulam e definem – sempre com uma margem onde ocorrem os agenciamentos (FOUCAULT, 2013) – as manifestações do si-mesma frente às Outras, e vice-versa.

Não mais o Sujeito, mas o corpo violado ou passível de violação nas teias das relações de poder que importa à Educação em Direitos Humanos. Porque “a relação entre sujeito e contexto é compreendida como uma relação corpórea mediada de sentidos e significados socioculturais que são sustentados na corporeidade” (SILVA; GUARESCHI; WENDT, 2010, p. 446), bem como nomeados nas narrativas que singularizam os acontecimentos, nos testemunhos.

Em *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933, Benjamin se aproxima da realidade dos ex-combatentes que retornaram ao fim da Primeira Guerra Mundial para analisar como, na Modernidade, a incapacidade de falar sobre o que se passou representa a morte da experiência. Por ocasião do desenvolvimento da técnica, operante na reprodução incessante de conhecimentos, teria surgido uma nova ordem de pobreza. Às pessoas não mais interessariam as experiências, estariam confortáveis no emudecimento (BENJAMIN, 2019b).

O pessimismo do texto indica, *a priori*, que não seria possível reverter este quadro; estaríamos sujeitas à linguagem dos fatos, conseqüentemente enrodilhadas no vendaval do progresso. A pobreza de experiências é sinônima da pobreza temporal que caracteriza o tempo homogêneo. No entanto, não se deve decretar como cabalístico este pensamento. Podemos encontrar a salvação na figura do cronista que, apresentada na Tese III de *Sobre o Conceito de História*, aprofunda a partir de uma filosofia da história o que Benjamin já havia escrito em 1936, no texto *O Narrador*. Diz a tese:

O cronista, que narra os acontecimentos em cadeia, sem distinguir entre grandes e pequenos, faz jus à verdade, na medida em que nada do que uma vez aconteceu pode ser dado como perdido para a história. É verdade que só à humanidade redimida será dada a plenitude do seu passado. E isso quer dizer que só para a humanidade redimida o passado se tornará citável em cada um dos seus momentos [...] (BENJAMIN, 2019a, p. 10).

O cronista seria, em outros termos, o materialista histórico, pois a este pertenceria o olhar atento aos fragmentos. A temporalidade do progresso é monumental, pois a história contada recorre aos grandes feitos dos vencedores. O que escapa ao vendaval são os pequenos acontecimentos, os detalhes, e é neles que encontramos a potência redentora, através da qual será alcançada a plenitude do passado.

Os fragmentos são as narrativas dos vencidos, das quais precisa se valer a transmissão. Transmissão difere de tradição, na medida em que esta última é o recurso utilizado pelo progresso para perpetuar a barbárie. Benjamin se opõe terminantemente à tradição, pois tudo o que se consolida como cultura mantém intacta a violência hegemônica fundante da própria ideia de cultura. Para ele, “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2019b, p. 13).

A transmissão, ao contrário, é o recurso utilizado por aquele que se ocupa das experiências e ocorre pelas vias da narração (BENJAMIN, 1987). O narrador presentifica o passado através da rememoração e o articula historicamente, não em termos definitivos, mas anamnéticos. A memória do corpo violado é recurso imprescindível para a Educação em Direitos Humanos, porque localiza contextualmente o Sujeito da violência.

Quando falamos de *outridade*, estamos nos referindo à natureza questionadora que é reconhecer, nas pessoas, mesmo diante de experiências de injustiça, a possibilidade de existir. Trata-se da existência simbólica, narrativa, anamnética ou material que o discurso moderno tenta impedir. A condição de ser a(o) Outra(o) é, para além de uma atitude política, o ato de reconhecimento da potência capaz de ativar o tempo messiânico. Para tanto, as sensibilidades envolvidas nas experiências não podem continuar sendo desprezadas. A memória capaz de salvar as(os) Outras(os) do esquecimento é uma memória poética, porque sensível (PAVÃO; CARVALHO, 2021, p. 88).

Salvar não aparece como verbo que expressa uma obrigação derivada da presença estrangeira do salvador. Essa concepção colonialista somente expressa a vontade de tradução que Spivak (2010) trata como sendo impeditiva da fala da subalternizada. Ao contrário, salvar é uma potência interna própria da memória, exercida pelos atravessamentos narrativos sobre os quais somente a escuta aberta tem o domínio.

A *outridade* não é somente condição da Outra, mas a relação que me situa frente à Outra. Nela, o lugar de escuta e de transmissão é ocupado corporalmente. Requer de nós a inquietação frente à injustiça, nunca o lugar de passividade que a mantém na naturalidade. A metáfora das *narrativas experiências* “confere materialidade, ao nível da escrita, ao encontro entre o *eu* que ouve e a *Outra* que fala (ou que quer falar)” (CARDOSO, 2019, p. 120). Complexifica a história ao propor o passado como temporalidade evocada nas micronarrativas, mas que, diferentemente das lentes historiográficas tradicionais, contempla o deslocamento.

O fato de a nossa existência depender do chamamento de outrem, que nos interpela, evidencia a condição precária comum que está no cerne das relações primárias. Existo porque a Outra me deixa existir. Essa concepção deforma o Sujeito ao ponto de torná-lo performativo, em cujas relações constroem-se os limites cognoscíveis do mundo, tomados na medida em que uma vida é ou não passível de luto (BUTLER, 2019).

A condição precária que nos aproxima consiste, pois, na iminência da não existência pela sujeição à morte que a Outra pode, a qualquer momento, nos causar. Para Butler (2019), interessa menos a constatação desse vínculo do que refletir sobre como a distribuição desigual do luto, ou a precariedade, opera para produzir e manter enquadramentos normativamente excludentes do humano. Em outras palavras, o ponto chave do pensamento de Butler é saber quais as condições para que uma vida seja vivível e para que uma morte seja passível de luto.

Para tanto, retoma a filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas, em especial a noção de Rosto. O rosto da Outra impõe ao Eu uma ordem de responsabilidade que o filósofo nomeia de epifania do rosto humano (LEVINAS, 2014). Essa ordem cinde a imanência do ser - considerada a

essência que encerra o sujeito nele mesmo - para desenvolver um pensamento transcendental que encontra no Rosto o elo de significância das relações.

A dependência mútua sobre a qual está fundada a existência torna qualquer relação violenta. Levinas (2014, p. 31) diz que a defesa da Outra é sempre “violência para alguém”, pois os limites do que venha a ser o próximo trabalham por exclusão. O Rosto contém o sentido, porém é preciso que ele fale; em outras palavras, é preciso que os enquadramentos dos quais dependem a minha visão de mundo concebam este sentido.

A Educação em Direitos Humanos precisa, certamente, contribuir para que enquadramentos outros sejam sempre postulados aos que atualmente segregam determinadas categorias de humano à condição de Não-Ser, o que impede, inclusive, a sua apreensão como Sujeitos da injustiça defendida institucionalmente como ponto de partida para a não-violência. O que temos, entretanto, é a predominância normativa de outra lógica, ainda que interrelacional, postulada na *solidariedade* como valor fundante dessa proposta educacional interdisciplinar (BRASIL, 2007).

A alteridade se contrapõe à solidariedade por promover um movimento iniciado na Outra, pela interpelação que a sua presença provoca em nós. É preciso compreendê-lo como um movimento fortemente estético, porquanto requer a abertura sensível a uma tal interpelação, o que Maffesoli (1996) chama de ética da estética e que, segundo o autor, está na base da organicidade social marcada pelo comunitarismo e pelas suas reverberações tribais, afetivas e não-identitárias, ausentes de estabilidades.

Algumas tecituras finais

Após dez anos da implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e dezesseis anos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda há muito o que se caminhar. O reconhecimento da importância de ações institucionais como essa, tornadas políticas passíveis de exigibilidade frente ao Poder Público, é inegável. No entanto, o período político vivenciado pelo Brasil desde 2016, quando do golpe perpetrado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff⁶, aprofundado durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e cujos efeitos mostram-se hoje na proliferação de discursos e ações de ódio, apontam para um caminho mais intercorrente do que o preconizado pelas normas e documentos orientadores.

No momento de escrita deste ensaio, estamos sendo cotidianamente afetadas pelas reportagens que noticiam uma onda de ataques e ameaças a escolas e Instituições de Ensino Superior brasileiras, com a violação à integridade física e emocional e à vida de inúmeras crianças, adolescentes, estudantes e professoras que se dedicam a ocupar os espaços escolares em prol da promoção do direito humano e fundamental à Educação. O paradoxo aparente dessa realidade nos leva a justificar a proposição das reflexões que aqui fazemos: é necessário utilizar de estratégias, para além de normativas, capazes de tornar os direitos humanos vetor ético pautado na alteridade radical.

A ideia de *outridade* que temos explorado em trabalhos recentes procura dar nome a essa proposição. Parte do pressuposto de que se historicamente a Outra foi colocada em um lugar distante de nós e que deveria suportaria as nossas tentativas de emancipá-la, para tornar-se consciente da condição de subalternidade que nós mesmos contribuimos para manter, é preciso reivindicar a efervescência de um outro movimento, nutrido no social para adentrar nos espaços institucionais contributivos para a legitimidade normativa ainda importante.

Para tanto, é preciso desestabilizar as bases que estruturam uma multiplicidade de ordens mantidas estáveis pela cultura ocidental, dentre elas as que partem de narrativas instituidoras de um tempo progressivo e da existência de um Sujeito – homogêneo, branco, masculino, intelectual – que, na Educação em Direitos Humanos, manifestam-se na pretensão emancipatória voltada ao

6 Basta lembrarmos das palavras utilizadas pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, quando ainda deputado, em favor da efetivação do golpe: “pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim”. O discurso pode ser visto na íntegra em: <https://g1.globo.com/politica/video/votacao-do-impeachment-veja-como-foi-o-voto-de-jair-bolsonaro-5125877.ghtml>.

alcance da cidadania plena.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b. p. 83-90.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 mar. 2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARDOSO, Fernando da Silva. **É isto uma mulher?** Disputas narrativas sobre memória, testemunho e justiça a partir de experiências de mulheres-militantes contra a ditadura militar no Brasil. 2019. 339 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46952/46952.PDF>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. **Novos Estudos**, v. 77, p. 73-89, 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000100005. Acesso em: 1 abr. 2023.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 6 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ECHVERRÍA, Bolívar. Introducción: Benjamin, la condición judía y la política. *In*: BENJAMIN, Walter. **Tesis sobre la historia y otros fragmentos**. Cidade do México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2013. p. 3-17.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito** – Parte II. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEVINAS, Emanuel. **Violência do rosto**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007. Acesso em: 1 abr. 2023.

PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó; CARVALHO, Mário de Faria. Ensaio sobre a *outridade*: reflexões sensíveis sobre narrativa e temporalidade a partir do pensamento de Walter Benjamin. *In*: CARDOSO, Fernando da Silva; FREITAS, Rita de Cássia Souza Tabosa (orgs.). **Aspectos ontológicos, epistêmicos e críticos dos direitos humanos**. Recife: Edupe, 2021. p. 77-90.

PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó. **Pedagogias sensientes da memória**: caminhos possíveis a partir do encontro com as arpilleras chilenas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45920>. Acesso em: 1 abr. 2023.

PLATÃO. **Diálogos I: Mênon** – Banquete – Fedro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

SILVA, Marli Appel da; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; WENDT, Guilherme Welter. Existe sujeito em Michel Foucault?. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 439-455, abr./jun. 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000200011. Acesso em: 14 abr. 2023.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; CARDOSO, Fernando da Silva; SILVA, Aínda Maria Monteiro. Educação em Direitos Humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 31, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i01.13660. Acesso em: 14 abr. 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista; Universitária São Francisco, 2015.

KRENAK, Ailton. A presença indígena na universidade. **Maloca – Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-16, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/maloca.v1i1.13194>. Acesso em: 2 abr. 2023.

Recebido em 12 de dezembro de 2022.

Aceito em 13 de fevereiro de 2023.