

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS CAICÓ - CaC
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA - DFI
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

JACKISLANDY MEIRA DE MEDEIROS SILVA

FILOSOFIA E ALTERIDADE:
EXPERIÊNCIAS COM O RECONHECIMENTO EM SALA DE AULA

CAICÓ/RN

2019

JACKISLANDY MEIRA DE MEDEIROS SILVA

FILOSOFIA E ALTERIDADE:
EXPERIÊNCIAS COM O RECONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho

CAICÓ/RN

2019

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586f Silva, Jackislandy Meira de Medeiros
Filosofia e alteridade: experiências com o reconhecimento em sala de aula. / Jackislandy Meira de Medeiros Silva. - Caicó, 2019.
138p.

Orientador(a): Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Filosofia. 2. Ensino de filosofia. 3. Alteridade. 4. Reconhecimento. I. Carvalho, Guilherme Paiva de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JACKISLANDY MEIRA DE MEDEIROS SILVA

FILOSOFIA E ALTERIDADE:
EXPERIÊNCIAS COM O RECONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em 29 de abril de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho - Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa - Examinador Externo
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Santiago - Examinador Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

À minha esposa Silmara pelo apoio e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus que me permitiu tamanha realização.

A todos os professores e colegas do Mestrado que integram o PROF-FILO da UERN, em especial à Coordenação instalada no Campus Caicó/RN pela colaboração e ensinamentos ao longo desses dois anos de estudos.

Ao caro Professor Dr. Guilherme Paiva de Carvalho pela disponibilidade da orientação.

À direção da Escola Estadual Teônia Amaral, Florânia/RN, na pessoa da Professora Eva Lorena, pela oportunidade da Intervenção filosófica neste ambiente de ensino.

Aos alunos e alunas da 2ª série do Ensino Médio Técnico de Segurança do Trabalho (Ano 2018) que prontamente atenderam ao convite para participarem desta Pesquisa.

Ao caro colega Professor Ms. Joelson Araújo pelo auxílio na organização desse trabalho.

A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.

(LEVINAS, 2008, p. 165)

RESUMO

A escola é o ambiente por excelência da sociedade organizada, na qual é possível reunir uma parcela significativa de sujeitos dispostos a passar por longos momentos de suas vidas juntos. A proposta aqui é fazer isso estabelecendo o encontro entre os indivíduos e sua relação com a filosofia assentada nas dimensões da alteridade e da socialidade. Nossa pesquisa pretende identificar, pela observação dos conteúdos dos textos, a partir dos pontos de vista dos alunos e dos seus conhecimentos prévios, um movimento de aproximação e distanciamento como forma de afirmar um “aprendizado de distâncias”. Essa identificação parte da interação com a filosofia da alteridade em Levinas, atrelada ao entendimento de reconhecimento em Axel Honneth, sob a perspectiva de analisar a maneira como os alunos do ensino médio percebem essas questões por meio da ideia do feminino. A partir dessa análise, pauta-se, no decorrer de todo o trabalho, a possibilidade de um ensino em filosofia marcado pela exigência ética de responsabilidade pelo Outro, quando este nos interpela pelo encontro perturbador de sua vulnerabilidade, tal como nos ensina Levinas. Quando este age na função de parceiro da interação social, garantindo e legitimando a intersubjetividade, o reconhecimento individual se desenvolve e se realiza na família, na conquista de direitos e na estima social, tal como ensina Honneth. A tentativa desse trabalho também é de articular a produção de textos dos alunos sobre a abordagem do feminino na escola, com uma pauta de ensino reflexivo ancorado no respeito às individualidades, no reconhecimento do Outro e de suas debilidades sociais, buscando desconstruir um modelo de ensino centrado no saber técnico-científico e no fluxo racional do poder do Mesmo pela redução do Outro. Para tanto, segue-se o caminho metodológico de tipo qualitativo de abordagem fenomenológica para chegar aos objetivos pretendidos que são: analisar a concepção de alteridade em Levinas; retomar o conceito de reconhecimento em Honneth; trabalhar conteúdos com os alunos a respeito da alteridade e o reconhecimento a partir da perspectiva filosófica; analisar, contudo, a visão dos alunos sobre a alteridade e o seu reconhecimento, levando em consideração o aprendizado de conteúdos de filosofia relacionados a essas temáticas.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de filosofia. Alteridade. Reconhecimento.

RÉSUMÉ

L'école est par excellence l'environnement de la société organisée, en laquelle il est possible réunir une quantité significative de sujets prêts à passer des longs moments de ses vies ensemble. Notre proposition dans ce travail est de le faire en établissant l'encontre entre les individus et sa relation avec la philosophie assise sur la dimension de l'altérité et de la socialité. Notre recherche veut identifier, à travers de l'observation des contenus des textes, à partir des pointes de vues des élèves et de ses connaissances préalables, un mouvement d'approximation et d'éloignement comme façon d'affirmer un "apprentissage des distances". Cette identification part de l'interaction avec la philosophie de l'altérité chez Levinas, liée à la compréhension de reconnaissance chez Axel Honneth, sous la perspective d'analyser la façon selon laquelle des lycéens s'aperçoivent de ces questions selon l'idée du féminin. À partir de cette analyse, nous proposons, au cours de ce travail, la possibilité d'un enseignement en philosophie marqué par l'exigence esthétique de la responsabilité de l'Autre, quand celui-ci nous interpelle par le bouleversant encontre de sa vulnérabilité, comme nous apprend Levinas. Quand il prend la fonction de partenaire de l'interaction sociale, en garantissant et en légitimant l'intersubjectivité, la reconnaissance individuelle se développe et dévie réelle dans sa famille, sa conquête de droits et son estime sociale. Nous essayons aussi d'articuler la production de textes des élèves sous l'abordage du féminin à l'école, comme sujette d'un enseignement réflexif basé sur le respect aux individualités, la reconnaissance de l'autre et de ses fragilités sociales, en cherchant la déconstruction d'un modèle d'enseignement centré sur le savoir techno-scientifique et sur le flux rationnel du pouvoir du Même par la réduction de l'Autre. Pour cela, nous suivons un chemin méthodologique du type qualitatif avec un abordage phénoménologique pour arriver à nos objectifs, à savoir: analyser la conception d'altérité chez Levinas; reprendre le concept de reconnaissance chez Honneth; travailler avec les élèves des sujets touchant le respect de l'altérité et la reconnaissance à partir de la perspective philosophique; analyser, surtout, le regard des élèves sur l'altérité et sa reconnaissance, prenant en considération l'apprentissage des contenus de philosophie liés à cette thématique.

Mots-clés: Philosophie. Enseignement de philosophie. Altérité. Reconnaissance.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ALTERIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA	16
2.1 A FACE DA GUERRA, A RUPTURA COM A TOTALIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	17
2.2 ENSINO DE FILOSOFIA COMO RELAÇÃO DE ABERTURA AO OUTRO	24
2.3 ENSINO DE FILOSOFIA E O OUTRO COMO ACONTECIMENTO ÉTICO	31
2.4 ENSINO DE FILOSOFIA E RESPONSABILIDADE POR OUTREM	38
2.5 ENSINO DE FILOSOFIA E O RESPEITO PELO OUTRO	46
2.5.1 O feminino e o ensino da diferença	55
3 RECONHECIMENTO E ENSINO DE FILOSOFIA.....	61
3.1 SOCIALIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA	62
3.2 IDENTIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA	70
3.3 AS TRÊS FORMAS DE RECONHECIMENTO E O ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EMANCIPAÇÃO	78
3.4 RECONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO FEMININA.....	88
4 EXPERIÊNCIAS COM O RECONHECIMENTO EM SALA DE AULA	94
4.1 AS OFICINAS FILOSÓFICAS: UM ACONTECIMENTO	94
4.2 UM APANHADO DA VISÃO COMUM DOS ALUNOS SOBRE O FEMININO	98
4.3 O RECONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	104
4.4 UM APRENDIZADO DE DISTÂNCIAS	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	126
ANEXO A – Texto 1	127
ANEXO B – Texto 2	128
ANEXO C – Texto 3	129
ANEXO D – Texto 4.....	131
ANEXO E – Texto 5	133
ANEXO F – Texto 6.....	134
ANEXO G – Texto 7	135
ANEXO H – Texto 8.....	136
ANEXO I – Texto 9	137
ANEXO J – Texto 10	138

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos na presente escrita relatar um trabalho de pesquisa de intervenção filosófica, no qual o ensino de filosofia em sala de aula, possibilitou aos alunos experimentar o reconhecimento do Outro¹, a partir de uma certa visão comum da mulher ou do feminino em relação com os conceitos filosóficos de alteridade em Emmanuel Levinas e de reconhecimento em Axel Honneth.

Pensamos em nossa constante luta por reconhecimento individual, coletivo e por mais autonomia e independência. Tomamos para isso, a figura da mulher como mediadora social. Contudo, não nos permita esquecermos uma contrapartida que nos faz crescer individualmente, o Outro. Se o ensino de filosofia for em promover a constante busca por identidade, pela autonomia do sujeito ou de uma filosofia orientada pelo prisma da subjetividade, mas não percamos de vista o Outro, tão indispensável para a renovação e ampliação da nossa visão do ser humano.

Por isso, acreditamos na importância do exercício de um ensino de filosofia voltado para os valores éticos de alteridade, responsabilidade, respeito e reconhecimento que se constituam numa dimensão social. Assim, a interatividade com o Outro e a intersubjetividade devem ser imprescindíveis para a construção de quem somos na formação da identidade.

Em contrapartida, há um conhecimento racional especulativo bastante propalado nos dias de hoje, por uma educação cada vez mais técnica, científica, experimental e, por isso, mais totalizante, em que o ser humano é visto como sujeito inseparável de seu pensamento. Temos, nesse trabalho, um outro modo de ensino de filosofia que garante não só a aprendizagem e o conhecimento dos conteúdos, mas também impede que tal conhecimento seja totalizante e sistêmico. Privilegiamos a alteridade, a responsabilidade, a heteronomia, o respeito que funcione como libertação da vida humana e que possibilite a construção de um ensino filosófico, cuja configuração seja a constituição de um “humanismo do outro homem”.

Pela consideração dos limites do conhecimento racional, percebemos o quanto esses limites transcendem para o reconhecimento incondicional do Outro. Nessa perspectiva, podemos ensinar a filosofar sem ter que doutrinar ou dominar o Outro, mas respeitando e

¹ Adotamos a grafia “Outro” com a inicial maiúscula, de acordo com o uso do autor em sua obra *Totalidade e Infinito*, para destacar o seu sentido metafísico e para não confundirmos com o pronome “outro”. Contudo, tanto nessa obra quanto em outras, o autor costuma variar entre o maiúsculo e o minúsculo, tendendo ao uso dessa segunda forma (SUSIN, 1984).

reconhecendo de suas diferenças, sua singularidade, sua individualidade, para assim, promover seu desenvolvimento, seu sucesso e realização pelas três formas de reconhecimento intersubjetivo: a que nos proporciona autoconfiança é o amor; a que nos proporciona autorrespeito é o direito e a que nos proporciona autoestima é a solidariedade ou a estima social.

Em certa medida, com as experiências de reconhecimento escritas pelos alunos nessa investigação, nossa proposta é expor as concepções filosóficas decorrentes do reconhecimento da alteridade, por meio da figura humana e social, a mulher. A ideia é priorizarmos o nosso modo de pensar ou de conduzir o ensino de filosofia, pela atenção que se pode dar ao Outro e pela relação de responsabilidade ética, em vez de priorizar um modo de pensar no Mesmo², fechado numa lógica totalizante de dominação e desprezo do Outro.

Assim em Levinas, a nossa subjetividade é constituída pela relação de alteridade. A identidade em Honneth é confirmada ou reconhecida numa relação de intersubjetividade. No entanto, reconhecer a debilidade do Outro independe que sejamos ou não reconhecidos de maneira recíproca, mas deve ser uma exigência da alteridade radical, altruísta e irreduzível, na concepção de Levinas.

Dessa forma, importa a Levinas ser responsável frente à vulnerabilidade do Outro, que solicita uma resposta. Se existe um reconhecimento em Levinas, é sempre o reconhecimento do Outro. Ao passo que para Honneth, o reconhecimento exige a reciprocidade do outro para fazer valer a busca por identidade que é intersubjetividade. Nesse sentido, é imprescindível a existência de um nós para existir um eu, ou seja, o sujeito deseja ser reconhecido pelo Outro em relação a ele e deseja, também, ser reconhecido pelo Outro em relação a ele como humano, em sua dimensão individual e coletiva.

Desde que a sociedade experimentou o fracasso em reconhecer a humanidade do Outro com as atrocidades ocorridas no Holocausto, bem como a inúmeras tragédias e calamidades que marcaram todos nós ao longo do século XX, o ser humano ainda é incapaz de reconhecer o fracasso de um projeto de poder que perpassou praticamente todo esse século, de modo a permanecer indiferente ao Outro e ao que de mais significa como intriga, separação, interioridade, singularidade, segredo e tudo aquilo que nos escapa porque excede nossa compreensão. Somente ao prestarmos atenção ao Outro e acolhê-lo na sua infinita liberdade é

² Quando nos referimos ao “Mesmo” com a inicial maiúscula, queremos assinalar que: “Damos-lhe o nome de o Mesmo porque, na representação, o eu perde precisamente a sua oposição ao seu objeto; ela apaga-se para fazer ressaltar a identidade do eu apesar da multiplicidade dos seus objetos, isto é, precisamente o caráter inalterável do eu. [...] Ser inteligível é ser representado e, por isso mesmo, ser *a priori*. Reduzir uma realidade ao seu conteúdo pensado é reduzi-la ao Mesmo” (LEVINAS, 2008, p. 117-118. Grifo do autor).

que começaremos a interromper a marcha da indiferença, do esquecimento do Outro, do amorfo, do anônimo, que, infelizmente, recai sobre o Outro ser humano.

O holocausto, como consequência, nos mergulhou na mais degradante crise humanitária, pela busca incessante do homem pelo poder absoluto, resultando num fechamento egoísta do ser em si mesmo e numa solidão aterradora em direção ao niilismo, ao nada, tomado pela neutralidade, pelo anonimato e por uma vida sem sentido, sem forma, incapaz de enxergar o Outro que se manifesta no estrangeiro, na mulher, no pobre e em diferentes vulnerabilidades sociais.

A melhor metáfora que traduz essa atmosfera num ambiente de guerra é a escuridão. Segundo o que nos afirma Levinas, a escuridão não nos deixa ver a realidade, tampouco distinguirmos os rostos, de modo que tudo parece diluído na escuridão. Quanto mais somos tomados pela escuridão, pelo horror, pela agonia e pelo abandono, menos percebemos as formas das coisas, menos percebemos a realidade, menos sabemos quem somos, porque fomos destituídos de humanidade, e mais nos parecemos com objetos manipulados aleatoriamente sem consciência.

Temos a impressão de que esse ambiente envolveu por demais Levinas que, certamente, sentiu o peso da perda, o horror da realidade e viu a face da morte com requintes de crueldade e muita maldade, produzindo nele uma profunda experiência de desconfiança ao que considera semelhante ao aspecto nivelador e opressor de todo discurso totalizante proveniente da orientação do Mesmo.

Essas experiências cortantes motivaram o pensamento filosófico de Emmanuel Levinas a seguir uma longa e duradoura jornada a procura de humanidade. Tal procura inclui o reconhecimento da humanidade do outro para nos fazer sair da condição de guerra, de horror e de desumanização a que estamos constantemente em risco.

Os tempos mudaram, mas os riscos rondam o imaginário humano a cada vez que deparamos com atitudes semelhantes àquelas do holocausto, como a defesa pública de grupos em prol do fascismo, do racismo, da xenofobia e do sexismo. Sentimentos de eliminação do Outro teimam em ressurgir novamente e ainda assombram a humanidade dada a sua possibilidade, por mais absurdos que sejam.

Em sua jornada filosófica, Levinas encontrou um caminho de saída de si para outrem com muita persistência, consistência e perseverança, de um “Outro modo que ser”. A filosofia da alteridade que não só nos garante a saída do “*Il y à*”, do há, da neutralidade, do anônimo e do amorfo, mas também nos assegura a manutenção das relações sociais e humanas, baseadas na atenção, no respeito e na responsabilidade por outrem, de modo a reconhecer o Outro

enquanto Outro, na sua singularidade, em sua subjetividade, fomentando uma análise mais crítica dessas concepções.

A vitalidade da filosofia de Levinas é alimentada por um questionamento que está sempre vindo ou que está por vir, mediante a relação com outrem, e essa exige resposta, palavra, discurso pela presença interpeladora do rosto. A partir do Outro vem à tona uma relação, a alteridade humana, movida à interpelação que requer uma resposta. A maneira como justificamos a quem respondemos constitui a grandeza da nossa responsabilidade por ele.

É com essa demanda de saída de si para outrem, abertos a uma relação de alteridade, de respeito, responsabilidade e reconhecimento do outro que devemos potencializar nossas atitudes no ambiente da sala de aula, no tocante ao seu ensino de filosofia, porque os problemas do ensino da disciplina, como considera Tomazetti (2015), estão atrelados a uma determinada concepção filosófica. Logo, no ensino filosófico, nossas concepções filosóficas são inescapáveis. Por isso, tais concepções, com as quais nós professores de filosofia nos identificamos, certamente nos acompanharão em sala de aula. Portanto, é urgente uma busca pela identidade filosófica; uma busca subjetiva de construção e reconstrução filosófica.

Daí, a responsabilidade para com o ensino dessa atividade, por se tratar de trazer algo que ficou esquecido pela tradição filosófica ocidental por centenas de anos. A preocupação com o Outro, tal como Levinas (2008) sugere ao promover um ensino de uma ausência, movido a encontro subjetivo com outrem que expressa desejos, palavras, sentimentos. Quem sabe possamos dar a oportunidade, por meio das experiências de relação com Outrem em sala de aula, com o objetivo de fazer emergir a presença de uma ausência, ou seja, permitir a voz dos que não têm voz; o rosto dos sem-rosto; a identidade do humano; o reconhecimento da humanidade do Outro; o verdadeiro sentido do Outro.

Nessa direção, já podemos vislumbrar na segunda seção desse trabalho uma perspectiva de ensino de filosofia que se reflete num confronto do pensamento fundamentado no princípio de guerra, totalidade, - o qual alimentou as experiências pré-filosóficas de Levinas e coincide com o domínio que o ser humano exerce sobre os processos naturais e sociais, possibilitando ainda, que a transformação das condições materiais da vida ocupasse um lugar de destaque em suas preocupações - pelo pensamento ético-filosófico de “outro modo que ser” de Levinas. Isso provoca também a interface com Heidegger, cuja ontologia fundamental considera o ser inseparável de seu pensamento. Essa superação consiste numa ruptura do ser para um novo caminho proposto por Levinas diferente de ser, persistente em ser, que se excede numa saída de si para outrem.

Ainda nessa segunda seção, chamamos a atenção para o sentido da experiência como algo que nos afeta, que nos passa, que nos acontece, conforme afirma Larrosa e da relação com o que nos acontece em sala de aula. Assim, precisamos vivenciar a experiência do filosofar expostos ao acontecimento do outro, vindo talvez pelo desejo de realidade que é também desejo de acontecimento e de alteridade que, a partir da ideia de infinito e transcendência, inquieta e estremece nossa subjetividade. Aqui também destacamos a dimensão do “*religere*”, uma espécie de relação sem relação em Levinas para mostrar como se institui a socialidade pela relação irreduzível à compreensão.

Também, nessa segunda seção, acreditamos que o ensino de filosofia nos introduz algo novo posto em questão pela estranheza, pela perturbação ou inquietação de uma altura que significa o rosto do Outro, de um absolutamente novo que nos concerne como Outrem. Enuncia o filósofo que a introdução do novo num pensamento é acolher a ideia do infinito, pois é o que caracteriza a obra da razão e não se opõe ao experimentado, mas rompe com um movimento nostálgico de retorno ao Mesmo, surpreendendo-nos com algo novo pela fecundidade, produzir-se pela potencialidade do dizer, isto é, renovar-se.

A terceira seção surge como ponto de interseção entre a ética da alteridade de Levinas e o problema do reconhecimento na ótica de Axel Honneth com algumas contribuições oportunas de Nancy Fraser. De modo que alteridade e reconhecimento acabem convergindo para um problema ético de ordem social e política. Dois conceitos filosóficos que devem estar no horizonte de nossas relações em sala de aula, no tocante ao ensino de filosofia, pois reconhecer e ser reconhecido por outro sujeito é a possibilidade necessária tanto para o desenvolvimento humano, quanto para a formação de uma subjetividade sólida, realizada e bem-sucedida.

Assim, dos prolongamentos das discussões sobre o ensino de filosofia em tensão com diferentes formas de alteridade em Levinas, bem como dessas intrigas, traumas ou perturbações éticas, eis que emerge a partir disso a necessidade de compreender a luta por justiça social de mãos dadas com a ética, de uma mediação mais especificamente política da socialidade humana.

Essa terceira seção, expõe a necessidade da entrada política em nossa discussão, não que implique numa recusa dos pressupostos éticos no ensino de filosofia, mas, pelo contrário, se institui, ainda mais como exigência radical e irrenunciável à nossa responsabilidade em face do Outro, enquanto indivíduo, e de todos os outros, enquanto coletividade. Sem dúvida, o reconhecimento entendido do ponto de vista intersubjetivo e social é decorrente também da

interpelação ética lançada a cada indivíduo pela simples presença do Outro (BARCELOS, 2011).

Ademais, guardadas as devidas distâncias entre Levinas e Honneth, a fenomenologia e a teoria crítica, assim como do rompimento do círculo fechado de si mesmo, do Eu, emerge a abertura para a alteridade; pela busca por identidade, da jornada por si mesmo ou da luta por reconhecimento no âmbito da família, do direito e da sociedade. Todos esses conflitos com os outros, contra os outros, contra as subjetividades também emerge a consciência crítica e social, humana e política.

De qualquer forma, o viés de diálogo entre Levinas e Honneth parece ser a chave de leitura, uma via de reconhecimento de identidades individuais e coletivas, como consequência posta pela ocorrência ou evidências de ações de desrespeito e falta de reconhecimento nas relações sociais e humanas que exigem reconhecimento. Para Levinas, reconhecer outrem é respeitar sua humanidade. A luta cada vez mais social e, por isso, política por reconhecimento é impulsionada e motivada por uma força ética que, pelo seu acontecimento, produz desdobramentos sociais.

Na terceira seção, procuramos mostrar como o ensino de filosofia pode vir embarcado pelas ideias filosóficas de Honneth em sala de aula, na qual os alunos terão uma oportunidade única de experimentar conceitos e valores, oriundos de sua busca por reconhecimento, segundo os quais, estão esboçados desta maneira: socialidade e ensino de filosofia; identidade e intersubjetividade no ensino de filosofia; as três formas de reconhecimento e o ensino de filosofia para a emancipação; reconhecimento e emancipação feminina.

A quarta seção, por sua vez, trata da descrição específica de como os alunos experimentaram a problemática conceitual sobre o reconhecimento em Levinas e Axel Honneth por meio de uma temática acessível e polêmica, também conhecida e bastante recorrente nas discussões de sala de aula, a respeito da mulher. A partir da discussão, os alunos puderam pensar, dialogar e escrever sob a perspectiva do reconhecimento à luz da alteridade, culminando com as três formas de reconhecimento, fundamentadas por Honneth.

Consideramos a escola como o ambiente por excelência da sociedade organizada, na qual é possível reunir uma parcela significativa de sujeitos, dispostos a passar por uma boa parte de suas vidas juntos, encontrando-se entre si, e em relação com a filosofia, com um pensar reflexivo e crítico, numa intensa intersubjetividade. Nossa proposta de pesquisa é a de identificar um movimento de aproximação e distanciamento como forma de afirmar um “aprendizado de distâncias”.

Fizemos com isso o resultado da observação dos conteúdos dos textos, a partir dos pontos de vista dos alunos, dos seus conhecimentos prévios e do modo como introduzimos a filosofia da alteridade em Levinas, balizada ao entendimento e reconhecimento em Axel Honneth, tentamos analisar e articular a percepção dos discentes do ensino médio com esses problemas por meio da abordagem do feminino.

Em virtude do ensino de filosofia tal como admite Cerletti (2009, p. 19) que, oportuniza ao aluno a vivência dessa experiência do filosofar junto com seus colegas e com o professor “desde uma posição filosófica”. Descrevemos nessa quarta seção, o funcionamento das oficinas em forma de roda de diálogo. Isso nos permitiu a execução da intervenção filosófica que havíamos planejado.

Essa atividade de fazer filosofia ou forma de intervenção filosófica quer “sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais”, quer “até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 19), consistem nessa pesquisa em oficinas filosóficas que se constituem num espaço oportuno de construção de reflexão, por meio da produção inquieta de perguntas e busca por respostas fundamentadas em formas de argumentos bem construídos de relacionar teoria e prática, assim como ensino de filosofia e aprendizagem.

Sendo assim, seguimos o caminho metodológico de tipo qualitativo de abordagem fenomenológica, para chegarmos aos objetivos pretendidos que foram: analisar a concepção de alteridade em Levinas; retomar o conceito de reconhecimento em Honneth; trabalhar conteúdos com os alunos do ensino médio sobre a alteridade e o reconhecimento, a partir da perspectiva filosófica; analisar a visão dos alunos do ensino médio sobre a alteridade e o reconhecimento, levando em consideração o aprendizado de conteúdos de filosofia relacionados com essas temáticas.

Por fim, demos à quarta seção a seguinte estrutura: as oficinas filosóficas: um acontecimento; um apanhado da visão comum dos alunos sobre o feminino; o reconhecimento a partir da perspectiva filosófica; um aprendizado de distâncias.

2 ALTERIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA

A filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas, entendida como relação com outro ser humano, ruptura com a face da guerra, como acontecimento ético, respeito, responsabilidade e reconhecimento por Outrem, é uma perspectiva que se traduz no encontro com outro indivíduo, no face a face, por isso, não podemos reduzi-lo à compreensão. Se por um lado, a tradição filosófica coloca o indivíduo inseparável de sua compreensão, por outro lado, Levinas o reposiciona inseparável de sua anterioridade ética.

Nesse sentido, o princípio de dominação de um ser humano sobre o Outro é confrontado aqui pela descrição da relação com outro ser humano, com outra pessoa, empenhada a desconstruir a primazia do ser, de um único ser, pela primazia do Outro, instaurando uma origem anárquica de todo sentido. Fundamental afirmarmos que para o pensador a filosofia primeira é a ética³.

Mas o que significa isso? Significa admitir em meio à resistência de hoje, ao mundo fechado em si mesmo e cego em seus próprios interesses e realizações individuais, que é possível, sim, interromper uma corrida frenética, porém cansada do ser humano para suas intenções muito particulares, egoístas, incapaz de reconhecer a humanidade do Outro, incapaz de identificá-lo na massa, no rebanho, na multidão. Nesse aspecto, é como se não houvesse nada de estranho, provocante, interessante ou absolutamente surpreendente na outra pessoa. Vivemos embarcados num mundo onde os humanos se tornaram espectros para si mesmos e, talvez, por isso, habitemos um mundo sem reconhecimento de outros.

Sendo assim, pensamos em estruturar essa seção a partir da obra *Totalidade e Infinito* (2008) de Emmanuel Levinas, em virtude de uma possível articulação entre sua filosofia e o ensino de filosofia, embora este filósofo não tenha uma explícita elaboração de um ensino de filosofia em sua larga produção filosófica. Porém, nosso empreendimento é o de tentar mostrar que vale ensinar a filosofar pela matriz filosófica da alteridade em contraposição a um ensino marcado pela tradição tecnicista, reprodutivista e sistemática, preso a estratégias de assimilação de teorias filosóficas. Ensinar a filosofar pela alteridade exige despertar nos alunos a

³ De que ética estamos tratando aqui? De uma ética, assim como está descrita logo no prefácio de *Totalidade e Infinito*, que, já por si mesma, seja uma ótica (LEVINAS, 2008, p. 15), cujas relações éticas devam nos levar a uma intenção transcendente de responsabilidade pelo rosto do Outro, devam nos levar a uma relação com absolutamente Outro ou com a verdade, “da qual a ética é a via real”. Por isso, o que pressupõe, o que sustenta a filosofia de Levinas é essa relação face a face com uma outra pessoa; uma anterioridade ética que não pode ser reduzida à compreensão, constituindo assim a ideia chave de seu pensamento, isto é, a ética como filosofia primeira.

possibilidade de pensar de um modo diferente, isto é, de pensar não apenas pelas questões filosóficas tradicionais, mas de pensar abalado por uma condição ética, proveniente das situações sociais de vulnerabilidade do Outro.

A fim de delinear essas como também outras abordagens, estruturamos a seção, a partir da temática central: Alteridade e ensino de filosofia. Depois, o texto ficou dividido em subtemas como desdobramentos para o alcance e fortalecimento da temática proposta: a face da guerra, a ruptura com a totalidade e o ensino de filosofia; ensino de filosofia como relação de abertura ao Outro; o ensino de filosofia e o Outro como acontecimento ético; ensino de filosofia e responsabilidade por Outrem; ensino de filosofia e respeito pelo Outro.

2.1 A FACE DA GUERRA, A RUPTURA COM A TOTALIDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA

Em sua vida, foi um homem experimentado ao sofrimento. Marcado pela experiência de duas grandes guerras mundiais do século passado e por um período entre guerras, do qual viu germinar a formação e a concretização radical do hitlerismo na Europa, Levinas sentiu também a perda de amigos, familiares e conhecidos nos mais inóspitos campos de concentração.

De origem judaica, esse homem foi perseguido, humilhado e consumido pelas dores da guerra. Viveu, em sua carne, a ausência de humanidade nos rostos do outro em campos de extermínio de judeus, para onde foi recrutado em 1939. Por sorte, não teve o mesmo destino de seus pais e amigos, mortos tragicamente. Ao contrário, seu destino, o de prisioneiro de guerra em Rennes, como intérprete do alemão e do russo. Meses depois, seguiu declarado como judeu, deportado e reagrupado com outros judeus em um comando especial na Alemanha, onde viveu em cativeiro, assimilando duramente as atrocidades e horrores da guerra até o seu esgotamento.

O pensamento filosófico de Levinas está construído sob fortes influências de dois dos principais fatos do século XX, as duas grandes Guerras Mundiais. A experiência com a dura realidade da guerra foi marcante em sua vida, “dura lição das coisas, a guerra produz-se como experiência pura do ser puro” (LEVINAS, 2008, p. 07). Mesmo não tendo participado diretamente da 1ª Guerra, ainda assim como criança, com cerca de oito anos, viu seus familiares se refugiarem em outras terras e culturas. Portanto, já aos oito anos, Levinas tem sua primeira experiência de guerra, de acordo com as pesquisas de Poirié (2007).

No entanto, é com a 2ª Guerra Mundial que Levinas parece ver o quanto o ser humano se degradou e chegou a uma condição irreconhecível nas relações com os outros. Abandonado em si mesmo, preso em suas ambições pelo progresso histórico, perdido pela orientação de um

racionalismo exacerbado, sozinho na busca pelo totalitarismo político, o homem teima em legitimar a guerra como pressuposto do próprio exercício da razão. Em virtude disso, afirma Levinas (2008, p. 07): “A arte de prever e de ganhar por todos os meios a guerra – a política – impõe-se então como o próprio exercício da razão”.

Certamente, a guerra tenha mostrado o homem ao homem, isto é, tenha mostrado ao homem o quanto ele é desumano, o quanto fora capaz de cometer inúmeras barbáries e atrocidades. A maldade e a morte tornaram-se ações banais daqueles que justificam a guerra como a origem de tudo, assim como Heráclito de Éfeso, nos alvares da filosofia, concebia a existência dos contrários, a luta dos opostos, a guerra como o princípio de todas as coisas. De alguma forma, esse pensamento legitima ainda hoje a violência entre os homens, quer coletiva, quer individualmente tal como a 2ª Guerra Mundial que resultou no extremo de uma dura competição entre nações pela hegemonia do poder.

Em decorrência disso, a Alemanha sob a liderança de Hitler, à medida que avançava, retrocedia miseravelmente em direção ao homicídio injustificado de milhares de judeus e de outras etnias em campos de concentração. Levinas passou cinco anos num desses campos em cativeiro. Certamente, viu configurar-se na história dos judeus mais um holocausto cujo horror não sairá de suas memórias. Em vista disso, declara o filósofo, ao ser entrevistado: “A minha crítica da Totalidade surgiu, de fato, após uma experiência política que ainda não esquecemos”. (LEVINAS, 2007, p. 64).

Por conta desse ambiente de horror e de ausência de reconhecimento humano que se abateu por toda Europa, descreve Levinas que, enquanto cumpria uma rotina diária de trabalho na agricultura, um cachorrinho se colocou nessa rotina diária de idas e vindas ao campo de concentração e no local de trabalho. Diferente dos moradores do povoado que viviam próximo do local onde trabalhavam e que os viam como judeus contaminados e contaminantes, aquele cachorrinho ao menos os via como seres humanos e não como animais desprezíveis: “Nesse rincão da Alemanha, onde ao atravessar o povoado éramos vistos pelos moradores como judeus, esse cachorrinho evidentemente nos considerava como humanos”. (POIRIÉ, 2007, p. 75-76).

Devido ao sofrimento, às memórias afetivas e às perdas nessas guerras, Levinas, sem dúvida, concebeu um pensamento de dissolução da ontologia do Mesmo, em que todas as concepções filosóficas inspiradoras do espírito da guerra fossem revistas e retomadas à luz de conceitos novos como os conceitos de relação, alteridade, respeito, responsabilidade e reconhecimento.

A partir disso, pode, ainda, interromper o domínio absoluto do ser humano sobre os processos naturais e sociais que acabam por implicar na construção de uma educação moderna

voltada para a formação de um saber que reproduz a submissão da natureza, de algo que está aí, aos interesses estabelecidos pelo ser humano, e este passa a ser visto como sujeito na medida em que se impõe sobre sua alteridade (ALVES; GHIGGI, 2011).

Por isso é tragicamente concebido para o filósofo que “a face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental”, de modo que “os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem o saberem”. Daí, a própria racionalidade e educação moderna “vão buscar nessa totalidade o seu sentido” (LEVINAS, 2008, p. 08).

Nessa direção, o discurso filosófico de Levinas em *Totalidade e Infinito*, melhor ainda nas suas primeiras páginas, como que abrindo a possibilidade do questionamento à guerra, perturba a ordem instalada da razão Ocidental, uma “ordem” que aniquila as diferenças do absolutamente Outro⁴. Do estado de guerra advém a constatação do choque dos contrários de Heráclito de Éfeso, a exemplo do confronto militar em que as obrigações e tudo o mais fica suspenso, sem durabilidade, permanecendo apenas a nua e dura realidade da guerra, de modo a sobrar daí o Ser⁵ em meio a dor, de um peso do anonimato da existência que se traduz pelo “*il y a*”, um esforço humano em tentar existir.

Como se não bastasse, mais uma constatação dessa situação, onde se vislumbra a face da guerra, é a instalação ou consolidação de um projeto racional que reduz tudo ao saber técnico-científico-experimental, cujo saber racional é próprio do clima de guerra em que toda concepção da diferença já é tomada como um atentado à verdade. Ora, essa realidade acaba contaminando os sistemas de ensino até hoje, de modo que os meios técnicos instrumentais de aprendizagem se tornaram o diferencial e o modelo das concepções educacionais neoliberais.

Com efeito, a totalidade é, para Levinas, a face da guerra que reduz as individualidades a sistemas de interesses mais vastos e autoritários, traduzindo-se numa atmosfera de violência sobre o Outro e, ainda como conceito, que perpassa a história do pensamento ocidental. Nesses termos, a guerra “totaliza tanto ou mais do que o Estado ou o ser” e, além disso, sua violência totalizante não está só no desaparecimento da realidade que pretende persistir e que se consuma

⁴ Remetemo-nos aqui ao que afirma Levinas (1993, p. 52) em sua obra *Humanismo do outro homem*: “O ‘absolutamente outro’ não se reflete na consciência”. E mais: “O questionamento de si é precisamente o acolhimento do absolutamente outro. A epifania do absolutamente outro é rosto em que o Outro me interpela e me significa uma ordem, por sua nudez, por sua indigência. Sua presença é uma intimação para responder” (LEVINAS, 1993, p. 53).

⁵ Que não é o nada, tampouco angústia, mas sua própria condição de horror, o “há”. Para Levinas, “defende que o horror é o Ser. No silêncio da noite parece que não há nada, mas, na verdade, o que há não é o nada senão o Ser, o ‘há’ [Il y a]” (ALVES, 2013, p. 95).

na morte das pessoas que se opõem, porém o que é pior, “pode subtrair estas mesmas pessoas aos seus engajamentos originários pondo-as a serviço da guerra” (SUSIN, 1984, p. 132).

Por isso, o filosofar levinasiano opera uma ruptura dessa totalidade dominante, que se configura na ontologia do Mesmo, numa espécie de fusão do Outro ao Mesmo, conseqüentemente, no pressuposto da guerra. O que é anterior no filosofar de Levinas é a possibilidade de deixar que o Outro seja como o eu não é, de permitir ser o Outro que jamais pode ser eu, mas “ser de outro modo que ser”. O filosofar da filosofia primeira de Levinas não é a guerra, mas a ética que questiona e depõe a soberania do Mesmo. Não é a morte, tampouco a violência e a guerra pressupostos da filosofia de Levinas, mas o Outro como anterioridade do seu filosofar, seu filosofar primeiro.

Considerando que o ensino de filosofia, para Levinas, consiste numa orientação que vem da exterioridade, na qual a alteridade do Outro não domina, não é hegemônica que opera no seio de uma totalidade, mas que se constitui num modo de ser com os outros e numa ação, deve, nesse sentido, com sua presença que faz romper o círculo fechado da totalidade, contrapor-se à tirania do Mesmo e abrir-se à transcendência, uma vez que, pela transcendência, o ensino de filosofia possibilita que o Outro não se reduza ao Mesmo e não se torne um ensino colonizado ao doutrinamento e à domesticação. Sendo assim, o ensino de filosofia “é essencialmente acolhimento e responsabilidade pelo Outro que resiste infinitamente aos poderes do Mesmo” (FABRI *apud* ALVES, 2013, p. 95).

Assim como a guerra nos remete para a possibilidade de desconstrução, através das ações da totalidade pela maestria do Mesmo. Da mesma forma, remete-nos também para a tentativa de uma ética, a partir da filosofia de Levinas, no sentido de confrontar a educação baseada no saber técnico-instrumental que visa “ampliar indefinidamente a capacidade de domínio técnico do ser humano sobre a natureza e a sociedade”. Esse saber está obstinado em fazer da educação moderna, do próprio ensino, um produto como resultado de sua mediação, de modo que “a construção da história passa a ser controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano”. Para a vida humana, a maior consequência disso é “a redução de toda práxis ao fazer”. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 96).

Dessa forma, o confronto de um ensino filosófico assentado na ética, enquanto acolhimento e respeito para com a alteridade frente a uma educação, converge “para a construção de um processo de saber que coincide com a submissão da natureza aos fins estabelecidos pelo ser humano, e este se constitui magistralmente, sujeito na medida em que se impõe sobre o outro de si”. Sendo assim, vale afirmar que o grande desafio não é fácil. É possibilitar ao ser humano uma experiência real com outro ser humano, um “humanismo do

outro homem”, expressão cara a Levinas que se traduz numa experiência cujo ensino de filosofia se abre à atenção, ao respeito, à responsabilidade e ao reconhecimento pela alteridade. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 98).

Com efeito, a compreensão desse filosofar como uma atitude pautada na ética da alteridade visa humanizar nossas relações sociais, nossas relações de poder que, inclusive, nos proporciona condições de humanização e compromisso ético com a transformação da sociedade. Nessa direção de desconstrução da barbárie e de um estado de guerra presente na sociedade é que se constitui o fim último do ensino de filosofia para Ghedin (2009, p. 38): “Assim, o fim último do ensino de filosofia, da educação, da própria filosofia, do conhecimento, dos paradigmas epistemológicos da ciência e da política é proporcionar condições de humanização, e não a supremacia da barbárie”.

Daí, certamente, tem início um movimento de resgate de uma filosofia que não se permite mais ficar girando em torno de si mesma, de suas antinomias, de suas dicotomias tradicionais, entre ser e não-ser, saber e não-saber, idealismo e realismo, alma e corpo, racionalismo e empirismo, pensamento e vida, e assim por diante. Levinas, contrário a essa alteridade puramente formal da filosofia que permanece presa ao funcionamento da razão “como um poder de manipulação, uma vez que só conquista a si mesma através de uma relação objetivante com a Alteridade”. Pensa a educação contemporânea, por conseguinte o ensino de filosofia, a partir de uma matriz ética de acolhimento e respeito para com a alteridade. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 97).

Diante disso, após a devastação da guerra e diante de uma Europa destruída e sem esperança no pós-guerra, com aquele sentimento do “*il y a*” (há); uma espécie de sensação de que não há mais nada, de horror, de humilhação, de vazio, de ausências de si e do Outro, irreconhecivelmente desprovido de subjetividade, de sentido, na opacidade da destruição. De tal modo que Levinas vai em busca de algo diferente, de uma experiência filosófica como saída, como êxodo, como exterioridade, diferentemente daquela que o devastou e esvaziou a Europa de humanidade. Assim podemos asseverar que:

É muito importante lembrar que Levinas está em busca de uma experiência como saída. É a experiência como saída – e não, por exemplo, uma teologia negativa – que tem aqui um significado importante para o conjunto de seu pensamento. Frente ao ser não coloca um não-ser, e frente ao saber não coloca um nihilismo. Está, na verdade, insinuando o que posteriormente será colocado como o ‘diferentemente’ de ser, que não-ser e que saber. (COSTA, 2000, p. 45).

Essa nova experiência filosófica coloca em xeque o poder da razão sobre o outro. Essa reflete as relações entre os homens de um modo diferente, despolariza a nossa relação com a filosofia. Não é mais a razão ou o pensamento que dita a última palavra sobre o ser, mas a nossa relação com o outro que não quer mais parar de falar. Não dá mais para filosofar preso às regras do sujeito, numa visão autoritária cujos domínios fazem desaparecer o ser do outro ou o próprio acontecimento do ser.

Por essa razão, tais concepções filosóficas que rompam com um pensamento conduzido pela totalidade e guiado pelo instinto de guerra precisam nortear o ensino de filosofia em sala de aula, à medida que dermos oportunidades para que os sujeitos, em relação uns com os outros, tenham autonomia e, a partir de si, de suas subjetividades, expressem o sentido de suas vidas em detrimento da totalidade.

Do mesmo modo, abrir espaço para a discussão filosófica em sala de aula caracteriza um possível ensino de filosofia que implica estar comprometido com a atitude de hospitalidade em Levinas. Hospitalidade esta que a vincule à noção de levar adiante, traduzir, reproduzir as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”, como bem entendia Derrida (2015, p. 40), e acrescenta: “[...] A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde se subtrai ao tema”. Com efeito, Levinas nos desafia a receber o outro para além da capacidade de ensinamento. Ensinar é acolher de fato o outro sem sugerir-lhe algo ou explicação. É a acolhida de uma debilidade que ultrapassa a capacidade de um tema que dele tiraria.

Em vez do “eu penso” cartesiano, do “espírito absoluto” hegeliano, do sujeito anônimo e inseparável de sua compreensão em Heidegger e em vez de uma “consciência de” em Husserl; em Levinas, funciona muito mais uma filosofia voltada para a atenção e a acolhida do rosto do Outro, hospitalidade, que não admite transformar-se em objeto, coisa ou tema. Um filosofar que se abre à intencionalidade, desde que esteja voltada para atenção à palavra ou acolhimento do rosto, hospitalidade e não tematização, mas que resista à tematização. Desse modo,

Porque ela é hospitalidade, a intencionalidade resiste à tematização. Ato sem atividade, razão como receptividade, experiência sensível e racional do receber, gesto de acolhimento, boas-vindas oferecidas ao outro como estrangeiro, a hospitalidade abre-se como intencionalidade, mas ela não saberia tornar-se objeto, coisa ou tema. A tematização, ao contrário, já supõe a hospitalidade, o acolhimento, a intencionalidade, o rosto. (DERRIDA, 2015, p. 66).

Ao princípio de guerra ou de violência gratuita, pautado por algumas individualidades anárquicas como meio de enfrentar o sistema estabelecido e mesmo como estratégia para

adquirir poder e respeito do ponto de vista social, Levinas reafirma o princípio de hospitalidade que, em certa medida, é já uma reação ao “fechar a porta, a inospitalidade, a guerra, a alergia” e que implica “uma declaração de paz original, mais precisamente pré-originária” (DERRIDA, 2015, p. 66).

Em virtude disso, o que se constitui aqui como paz, segundo Levinas, é a viabilidade da paz perpétua e de uma hospitalidade universal que visem a interromper um estado de natureza belicoso, bem como o recrutamento de indivíduos para o seu serviço, ou seja, e a de romper com uma natureza que só conhece a guerra atual ou virtual.

Sendo assim, a atitude de hospitalidade reage às demais atitudes de perseguição e exclusão ao outro, resiste ao dado mais originário de todos nós, de que a violência, a guerra é a lei do ser e que o define essencialmente com base na filosofia da totalidade, cujo pensamento pode nos conduzir à eclosão de uma guerra.

Daí a importância de um ensino de filosofia voltado para o sentido de acolher e dar atenção ao outro, ao que nos é estranho, estrangeiro, exterior, ao que nos excede, ao que não podemos conter, tampouco compreender ou abarcá-lo por conceitos ou pelo pensamento, porque quanto mais assim nos dirigimos ao outro, mais afirmamos sua alteridade, sua diferença talvez mais subjetiva, sua singularidade, uma vez que a guerra: “Instaura uma ordem em relação à qual ninguém se pode distanciar. Nada, pois, é exterior. A guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do Mesmo” (LEVINAS, 2008, p. 08).

Como vimos, a totalidade nos remete a uma situação que é um todo completamente acabado, fechado. Quando estamos submetidos a algo acabado ou fechado sobre nós mesmos, não há lugar para a diferença, para a alteridade, para algo que rompa, subverta, por isso Levinas imprime com sua filosofia, segundo o testemunho de Derrida (2015, p. 27), “um abalo filosófico [...], o feliz traumatismo que lhe devemos, num sentido do termo ‘traumatismo’ que ele gostava de lembrar, ‘o traumatismo do outro’ que vem do outro”, desdobrando-se em dois termos bastante usados em sua filosofia, transcendência e infinito.

No ensino de filosofia, também é muito importante que tenhamos a atenção para essas duas noções: transcendência e infinito. A transcendência, visto que nos inclui numa relação de intersubjetividade ou de alteridade com Outrem, possibilita reconhecer que ensinamos e aprendemos filosoficamente muito melhor pela relação social, cultural e histórica com Outrem; e infinito porque nos abre para a possibilidade de não nos fecharmos em nossas próprias verdades, ao pensarmos que são únicas e absolutas, questionando continuamente nossa acomodada sensibilidade, convidando-nos a acolher o novo, o Outro que está sempre vindo.

2.2 ENSINO DE FILOSOFIA COMO RELAÇÃO DE ABERTURA AO OUTRO

Percebemos que Levinas advoga sim uma saída do ser para outro, na medida em que é possível exceder-se no ser. Depois de certa persistência em ser, após cansar-se de ser ou de estar fatigado de ser, promove então um movimento de saída de si para outro. Está disposto em mostrar a superação do em-si do ser persistente-em-ser na gratuidade do sair-de-si-para-o-outro. Explica o pensador:

Tudo se passa como se o surgimento do humano na economia do ser virasse o sentido, a intriga e a classe filosófica da ontologia: o em-si do ser persistente-em-ser supera-se na gratuidade do sair-de-si-para-o-outro, no sacrifício ou na possibilidade do sacrifício, na perspectiva da santidade. (LEVINAS, 2004, p. 19).

Em sua busca por um caminho diferente da ontologia do ocidente, é necessário insistir um pouco mais nessa persistência do ser para. A partir disso, impetrar uma separação, da origem de uma eventualidade, de um acontecimento que marcará o filosofar levinasiano.

Ao confrontar-se com Heidegger, na relação de ser com o ente, Levinas enfrenta a questão: “Como a relação com o ente poderá ser, de início, outra coisa que sua compreensão – o fato de livremente deixá-lo ser enquanto ente?” (LEVINAS, 2004, p. 26). Mais uma vez o filósofo afirma:

Salvo para outrem. Nossa relação com ele consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão. Não só porque o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras de ser distintas da contemplação impassível. Mas também porque, na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal. (LEVINAS, 2004, p. 26).

Tomados pela tradição ocidental, imbuídos de uma sede pela curiosidade racional, obedecendo ao ritmo especulativo do pensamento, certamente, nossa primeira reação inevitável na relação com Outrem é buscar compreendê-lo. Porém, essa relação com Outrem nos surpreende e antecede, tal como a realidade, pois é da ordem do acontecimento e excede nossa capacidade de conhecer. É, por isso, uma relação que implica sensibilidade, amor, simpatia, afeto e responsabilidade porque considera o homem integral. Segundo Levinas (2004, p. 30), nossa relação com Outrem não é da ordem do conceito: “O ente é homem, e é enquanto próximo que o homem é acessível”.

Com efeito, se prestarmos atenção ao que anuncia Heidegger (1991, p. 13) na análise da questão: “O que é isto – a filosofia?”, não seremos conduzidos ao caminho, mas a um caminho,

e talvez, estaremos no mínimo, a caminho. Movimentamo-nos no sentido de buscar uma maneira diferente de pensar essa questão, sem a abandonarmos, haja vista termos pela frente ainda um longo e difícil caminho a percorrer.

Dessa forma, seguindo na esteira da discussão do que é a filosofia para Heidegger e observando que a questão que se coloca não exige uma definição permanente, ainda que nos indique algumas pistas para nos arriscarmos a isso, a questão permanece em aberto. No final do texto (1991), quando Heidegger retoma Aristóteles ao afirmar que o ser se diz de vários modos, abre-se assim uma possibilidade concreta de pensar ou filosofar sobre o ser pelo fenômeno.

Sendo assim, o que mais nos impressiona no texto de Heidegger (2005, p. 08) é como ele está disposto e empenhado a demarcar sua análise do que é a filosofia pelo viés da linguagem, “a morada do ser”. Ele nos alerta a ficarmos atentos à linguagem, e como descrevemos a realidade pela linguagem, ao modo como dizemos o ser. Eis o desafio: como dizer o ser de um modo diferente sem perder os critérios da correspondência, da disposição racional e do “*páthos*” na análise filosófica apontados por Heidegger?

Segundo ele, “somente chegamos assim à correspondência, quer dizer, à resposta à nossa questão, se permanecemos no diálogo com aquilo para onde a tradição da filosofia nos remete, isto é, libera”. (HEIDEGGER, 1991, p. 20). Estaria aqui o ponto no qual se encontra a permissão de liberação da filosofia para filosofar de outro modo?

Contudo, pela perspectiva da fenomenologia, convocamos a intercessão de Emmanuel Levinas, que nos permite pensar o ser “de outro modo que ser”, inseparável de sua humanidade, aberto ao acolhimento do Outro. Diríamos, ao contrário de seus críticos, que ele não abandona a filosofia, mas a expande, amplia o seu alcance. Para ele, a filosofia deve seguir os rastros da metafísica da alteridade e não os da ontologia tradicional, desprendendo-se de suas amarras: “Aventura-se a dar um novo passo: desarraigam-se das amarras da ontologia para libertar o homem, constituir a ética como filosofia primeira sobre a relação absoluta da alteridade”. (PIVATTO *apud* LEVINAS, 2004, p. 13).

Desse modo, Levinas subverte a ontologia fundamental de Heidegger ao afirmar que:

O homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um destes momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou a verdade. (LEVINAS, 2004, p. 22).

Assim, temos a impressão de que a ontologia de Heidegger, sua preocupação em dizer o ser do ente enquanto existente pede ou possibilita uma metafísica da alteridade presente em Levinas, no sentido de interessar-se muito mais à realidade dos homens e à literatura. Porém, “o sentido em que utiliza o termo metafísica é muito peculiar. Levinas contrapõe metafísica a ontologia. Entende por ontologia todas as formas de pensamento que reduzem a singularidade da alteridade num universal, a uma totalidade” (RUÍZ, 2010, p. 40).

Visto que, para Levinas (2004, p. 23), “pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado – acontecimento dramático do ser-no-mundo”, sua filosofia não é da ordem da ontologia, da razão ou da contemplação, mas da ordem do acontecimento, das relações sociais, da ética da alteridade, por conseguinte, o seu ensino filosófico. Consequentemente, a alteridade tem por princípio ser irreduzível ao conceito, inexaurível em categorias, de modo que sua marca é a singularidade e a diferença. Daí podermos ousar tratá-la de metafísica da diferença (RUÍZ, 2010).

Tal como a filosofia tradicional vinha se estruturando pelo modelo de uma Ontologia fundamental, pelo qual as formas de pensamento estavam comprometidas com o universal e com a totalidade, consequentemente com a indiferença e o esquecimento do Outro. O ensino de filosofia também, por causa de uma educação tradicional fundada na Ontologia, considera a autorreflexão como sua atividade intelectual e exclusiva exigência de significação. Por outro lado, o pensamento de Levinas se constrói como uma tentativa de colocar em questão este ensino tradicional por meio da defesa de algo que a autorreflexão ou a compreensão não consegue esgotar, encerrar e conceituar (ALVES; GHIGGI, 2011).

Por conseguinte, se a filosofia ocidental, bem como o ensino de filosofia e a educação, assim como afirma Levinas, sempre se destinou em reduzir o Outro ao Mesmo. Então, é necessário admitir que esta redução não encerre o sentido daquilo que escapa a qualquer assimilação e a qualquer neutralização da diferença.

Nesse sentido, pela metafísica da alteridade que se opõe à Ontologia, Levinas defende um ensino de filosofia como uma relação respeitosa, acolhedora, responsável pelo Outro e que esteja na origem de toda construção teórica, incluindo neste ensino e na própria filosofia um paradoxo, ou seja, sem representar o Outro, podemos encontrá-lo na sua exterioridade irreduzível à teoria. (ALVES; GHIGGI, 2011).

Sendo assim, a alteridade não se furta em promover um pensamento que tange ao seu aspecto de “excedência” sobre o que se chamou o monopólio da relação teoria e prática. O que excede disso certamente seria um novo acontecimento ontológico? O outro significaria esse acontecimento de “excedência” via noção de alteridade? Após pensar o ser até as últimas

consequências, até seu esgotamento, por meio de um rigoroso método fenomenológico ao ponto de mostrar a persistência ontológica dos que o precederam, Levinas não estaria nos conduzindo ao encontro com o absolutamente Outro?

Se a relação de subjetividade entre os homens, entre nós, é uma relação fundada num desejo infinito de outrem, certamente “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros” (LEVINAS, 2007, p. 82). Esta é uma referência à clássica frase de Dostoiévski. Por isso, Levinas parte da ideia de que a ética possui uma dimensão de reconhecimento do Outro. A consideração de que o rosto do Outro é o próprio reconhecimento do Eu. Se existe uma dimensão de responsabilidade significa dizer que o caráter pessoal encontra na coletividade, na relação com os outros, a sua realização.

Dessa maneira, o reconhecimento do Eu assume o reconhecimento da humanidade que existe nele e da humanidade que reconhecemos nos outros. Isso passa pela noção de responsabilidade, uma ética que se constitui naquilo de que somos responsáveis pelos outros. Então, Levinas admite que é provável que a humanidade possa viver melhor se há um reconhecimento da relação de alteridade com os outros. Diante disso, afirma o filósofo: “Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto” (LEVINAS, 2007, p. 79).

Ultimamente, essa é a concepção filosófica que nos acompanha como natureza dessa pesquisa. A questão da alteridade em Levinas enquanto aberta a uma relação de reconhecimento da responsabilidade pela humanidade do Outro. Tal concepção se faz oportuna aqui, na tentativa de procurarmos problematizar o ensino de filosofia com essas questões, pois entendemos que os problemas do ensinar filosofia estão vinculados à uma determinada concepção filosófica.

Nesse sentido, Levinas ratifica:

A exterioridade do ser não significa, de fato, que a multiplicidade não tenha relação. Só que a relação que liga a multiplicidade não preenche o abismo da separação, antes o confirma. Nessa relação, reconhecemos a linguagem que só se produz no frente a frente; e na linguagem reconhecemos o ensino. O ensino é uma maneira para a verdade se produzir de forma que não seja obra minha, que eu não a possa manter a partir de minha interioridade (LEVINAS, 2008, p. 291).

Nessa afirmação observamos três coisas: a primeira, é que a exterioridade confirma o abismo, a ausência de sentido, a vulnerabilidade da separação, do eu perdido na sua profunda interioridade, no seu profundo sofrimento ao ligar-se à multiplicidade; a segunda, quando as exterioridades se relacionam frente a frente, eis que emerge algo importante e fundamental, a

linguagem, a palavra, a voz que se expressa e se reconhece como ensino, porquanto ensino filosófico; a terceira, esse ensino traz o reconhecimento que a verdade não é obra nossa e que não possamos mantê-la, sustentá-la, mas que a verdade vem de Outrem, na medida em que Outrem tem prioridade sobre nós; vem antes de nós.

Retomando agora a experiência filosófica em sala de aula, sobretudo como a consideramos após um novo conceito de filosofia, ou pelo menos enquanto busca desse conceito, segundo a qual não dá mais para ensinar a filosofar sem “permanecer no diálogo com aquilo para onde a tradição [...] libera” (HEIDEGGER, 1991, p. 20), dialogar com ela com disposição racional, deixando-nos também afetar pelo que ensinamos. Ensinar filosofia requer de nós uma atitude na forma de orientar o pensamento, como afirma Cerletti:

Vou afirmar que um professor de Filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar Filosofia é, antes de mais nada, ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62).

Há três questões que vem inquietando nossa prática de professor de filosofia, a saber: 1) Reconhecemo-nos como um professor de história da Filosofia? 2) Somos reconhecidamente um professor de temas de filosofia? 3) Ou consideramo-nos um professor de cultura filosófica? – algo agora soa diferente aos nossos ouvidos, porque essas questões chegam a nós com a urgência e a necessidade de abrir-nos a algo novo, ao acontecimento, a Outrem. A busca pelo conceito estaria ligada ao modo como nos relacionamos com este conceito⁶? Na prática filosófica, o que nos acompanha como possibilidade de algo novo? O que está “suposto” ao dialogar com a filosofia em sala de aula? Que convicções filosóficas dão consistência à nossa prática?

As questões a respeito do conceito soam bem melhores agora do que aquelas questões de antes quando a preocupação era dar conta de toda a história da filosofia, atender a um alcance maior de temas filosóficos e absorver seus conhecimentos culturais. Porém, filosofar não é simplesmente fazer história da filosofia, nem passear pelos temas de filosofia ou informar conteúdos de forma erudita e enciclopédica, tal como quer a grande maioria dos manuais e livros didáticos de filosofia. Temos a impressão de que a busca pelo conceito ou pelo caminho

⁶ A relação de Levinas com o conceito é um tanto quanto paradoxal, uma vez que, embora o critique quando visa só a totalização e objetificação do Outro, “no entanto, ele precisa da razão, do conceito, do trabalho teórico para expressar-se. Por conseguinte, trata-se de um permanente confronto com o que ele mesmo teceu. Ou seja, a ética - pedagogia metafísica -, como valorização da Maestria de Outrem na produção do conhecimento, torna possível a própria desmistificação do discurso filosófico que ele originou” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 110).

do que seja filosofia nos impulsionará a mudar a forma como tratamos o ensino de filosofia a partir de então.

Quando nos perguntamos pelo conceito em filosofia, não estamos à procura de uma palavra, de um termo que preencha uma proposição lógica, que sirva apenas para ocupar uma lacuna em branco e que atendam aos interesses da representação. No entanto, “o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autoposição” (DELEUZE, 1992, p. 20).

Filosofar não é também apropriar-se de um conteúdo, a posse de um saber ou da totalidade do mundo, porque não é uma doutrina com fins absolutamente especulativos, mas uma atitude ou atividade do questionamento da nossa relação com o mundo, com os outros e até entre nós. Filosofar é reconhecer a natureza ou a especificidade da filosofia: uma atitude de alteridade. Assim, manifesta-se a alteridade: “A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade” (LEVINAS, 2008, p. 165).

Na realidade, as relações entre nós e os alunos se dão de uma forma muito mais cognitiva, em que os conteúdos enfrentados em sala são o que de fato importa. Ademais, o que importa para Levinas na relação com o outro excede a capacidade de compreensão e exige simpatia e amor. Desse modo, afirma o filósofo:

Nossa relação com ele [com o outro] consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão. Não só porque o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras de ser distintas da contemplação impassível. Mas também porque, na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal. (LEVINAS, 2004, p. 26).

Além disso, é certamente a busca por uma atitude que considere a paciência a permanecer no filosofar, como afirma Heidegger (1991, p. 13), a “penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, ‘filosofar’”, ainda que poucas vezes nos dediquemos a isso com esmero, visto não resistirmos às metodologias imediatas, aos projetos escolares apressados e a um sistema educacional achatado por políticas públicas neoliberais para as quais só interessam resultados e uma disciplina voltada aos conteúdos.

Assim, assinala Cerletti (2008, p. 28), “o que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite

problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado”.

Mais de uma vez, Cerletti, faz referência ao ensino de filosofia como uma atitude que interpela as ideias prontas e estabelecidas. Porém, a sua principal argumentação que sustenta talvez o conceito de atitude tão pertinente ao filosofar é a impossibilidade do professor de filosofia ensinar a desejar o saber. “O essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é pessoal e irreduzível: seu olhar pessoal sobre o mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade”. (CERLETTI, 2008, p. 28).

Como não conseguimos ensinar essa disposição ou afetação (*páthos*) pelo filosofar, a qual ficará sempre na dependência oportuna (*kairós*) da subjetividade de cada um, ainda assim é possível mostrar, ensinar como se faz filosofia, orientar pelas atitudes do filosofar, tão marcantes e apaixonantes, em certa medida, a um Sócrates, a um Platão, a um Agostinho, a um Kant, enfim. Nesse sentido, é preciso abrir oportunidades e possibilidades para a realização do pensamento filosófico em sala de aula. É preciso fazer o convite à filosofia: “Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre uma enorme perspectiva de chegar-se a enfrentar-se com o novo” (CERLETTI, 2008, p. 41).

Ao ensinar a filosofar, comprometemo-nos com uma continuidade ou com a permanência de uma atitude, de um modo de pensar que se mantenha aberto para acolher até mesmo uma postura de subversão. Tal abertura implica uma atitude de alteridade filosófica porque nos aponta para o que pode ser humanamente peculiar no modo como fazemos filosofia em sala de aula, por meio do diálogo, da atenção ao outro, da relação ética entre os sujeitos e de suas inquietações.

Portanto, a alteridade é um caminho proposto, baseado na ética de Levinas (2008, p. 25), como filosofia primeira, uma atitude no ensino de filosofia que procura manter o filosofar na sua condição de estrangeiro, “sobre ele não posso poder, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar”. É receber o outro para além de nossa capacidade de ensinamento, para além do que pretensamente pensamos em tirar algo dele, visto que muito mais pode vir do exterior, de fora e de sua relação com o infinito, no sentido que daí algo sempre novo possa vir.

2.3 ENSINO DE FILOSOFIA E O OUTRO COMO ACONTECIMENTO ÉTICO

Dado que só será possível a superação de pensarmos o ensino de filosofia cerceado por uma experiência que esteja ditada ou conduzida “pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática” (LARROSA, 2008, p. 187). A experiência atrelada ao acontecimento nos orienta a pensarmos não somente pelo raciocinar, pelo calcular ou pelo argumentar, como também nos tem ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, como enfatiza Larrosa.

Em nosso idioma, a palavra experiência significa justamente “o que nos acontece”, por isso, nessa perspectiva, a experiência é uma relação com o que nos acontece. Nesse particular, Larrosa (2008, p. 186) afirma: “A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece”.

Por essa razão, ao trazermos esse sentido da experiência para o filosofar em sala de aula, não podemos permitir que a aula se transforme numa tempestade de informações fortuitas, gratuitas ou até intencionais, destituindo seu caráter filosófico, porque, se é preciso considerar a experiência dos alunos para uma aula de filosofia bem-sucedida, a informação é quase o contrário da experiência porque nos priva daquilo que nos toca, nos passa e nos acontece. Segundo Larrosa (2002, p. 21-22), a informação não é experiência e não deixa lugar para a experiência, ela é quase uma “antiexperiência”.

Desse modo, precisamos estar vigilantes quanto a isso, uma vez que preconizamos hoje em dia que vivemos numa sociedade da tecnologia e da informação. Muitas vezes, pelo simples fato de estarmos informados, cada vez mais atualizados em notícias, a impressão que temos é de satisfação da ignorância, de uma falta que acaba voltando, a insatisfação aumenta porque essa fome, essa sede não é de informação, mas de experiência, de acontecimento. O sujeito da informação, tendo buscado muitas notícias, acha que encontrou sabedoria, mas o que encontrou foi a sensação de que nada o afetou ou tocou.

Por isso, uma aula de filosofia não deve se render aos apelos de uma tradição tecnicista e reprodutivista da educação, interessada apenas na apreensão de conteúdos e conhecimentos teóricos, mas que seja um momento oportuno para um exercício de autonomia do outro ou de uma heteronomia⁷ no filosofar, possibilitando ao aluno acolher a diferença de Outrem com liberdade, coragem e responsabilidade.

⁷ Segundo observa Levinas: “a subjetividade, enquanto responsável, é uma subjetividade que é diretamente comandada; de alguma forma, a heteronomia é, aqui, mais forte que a autonomia, ressalvando que esta heteronomia não é escravidão, não é subjugação. [...] A consciência de responsabilidade de imediato obrigada,

Percebemos, entretanto, que as aulas de filosofia estão sendo conduzidas de modo muito expositivas, tomando forma de monólogo, onde só um eu tem a palavra. Numa aula de filosofia, a palavra tem de ser compartilhada, temos que estar sempre nos remetendo aos alunos para que a aula de filosofia não perca sua essência dialógica. Com isso, adquirir a habilidade necessária para aproveitar a fala do aluno e relacioná-la ao assunto, desconstruindo as informações e opiniões, retomando o tema da aula, é uma das grandes virtudes do professor de filosofia, de modo que não perca a força da alteridade.

Sendo assim, ao direcionarmos uma temática, um problema filosófico na sala de aula, é muito importante que os estudantes estejam implicados no problema, senão a aula corre um sério risco de ficar centrada no professor e de perder seu efeito de envolvimento e interação.

Por conseguinte, uma estratégia bastante pertinente para retomarmos a direção da discussão e não permitirmos que a aula se transforme num turbilhão de opiniões é a colocação de perguntas, não quaisquer perguntas, mas perguntas filosóficas em que o outro interpele e seja interpelado pelo respeito e atenção à sua presença. Outrem tem autonomia. Temos a impressão de que essas perguntas e as trocas de experiências em sala constituem o espírito da disciplina de filosofia na sala de aula, algo que jamais podemos esquecer.

Dessa forma, temos aprendido que é preciso nos concentrar naquilo que queremos trabalhar em sala de aula com a filosofia, nas propostas e sugestões, persegui-las sem perder a direção, a intencionalidade pela hospitalidade, a alteridade. Aí entra o aspecto da pergunta, porque ela é um elemento direcionador da aula e ajuda a trazer a aula para tal abordagem.

Por outro lado, não podemos ir a sala de aula, desprovidos de um “desejo de acontecimento”, que é também um “desejo de realidade”, nos dizeres de Larrosa (2008, p. 187): “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. O desejo de realidade seria, então, um desejo de acontecimento”.

Possivelmente, o Outro como acontecimento do ser é mais uma tentativa de recuperar o alcance da filosofia de Levinas como uma atividade ética, anterior a qualquer forma de representação teórica, livre das amarras lógicas do pensamento, haja vista uma filosofia que se liberte dos padrões ontológicos tradicionais e a supere por meio de um movimento exterior de saída de si, de abertura infinita para o Outro e livre da totalidade.

Ademais, a dinâmica do ser de saída de si para outrem se produz ou acontece também a partir da ideia de infinito que inquieta a subjetividade humana. Desde a constatação clássica de

por certo, não está no nominativo, está antes no acusativo”. (LEVINAS, 2004, p. 152). O princípio da heteronomia concebe uma responsabilidade no sujeito, escolhendo-o como responsável a dar uma resposta ao Outro.

Aristóteles, que inicia o livro “A” de sua Metafísica, “Todos os homens desejam por natureza conhecer”, percebemos o ser inquieto nessa disposição racional, porém não é possível conhecer tudo, daí a necessidade de considerar a presença do infinito em nós. Segundo Levinas (2008, p. 39), “a análise da ideia do Infinito, à qual só se tem acesso a partir de um Eu, culminará com a ultrapassagem do subjetivo”.

Sem dúvida, o acontecimento aqui se faz como consequência da ideia de infinito, da qual está comprometida a filosofia levinasiana. É importante notar que na dura existência, no movimento da vida, ente e ser, objeto e sujeito não se adequam mais. Então, o que está posto ou pressuposto na ótica de Levinas, sobretudo o que se produz a partir dela, é um saber tomado pela ideia de infinito e que se reconhece como inadequação por excelência.

Dessa maneira, seguimos os rastros do caminho levinasiano que nos conduz ao acontecimento do outro como subversão do mesmo ou da especulação racional que vise apenas ao esvaziamento de si. Para Levinas, Heidegger sempre falou o mesmo sobre o mesmo. Heidegger entendia que não podíamos mais ser filósofos porque não conseguíamos mais trabalhar os conceitos de totalidade e essência, visto que mal percebemos o conceito de infinito em sua obra, uma vez que preferira trabalhar com o conceito de nada. Assim, como o mundo é caótico e desesperado, não iríamos mais precisar desses conceitos. Contudo, Levinas subverte esse pensamento.

Sendo assim, diferente dos entes, das outras coisas, somente o homem – O mundo que constitui é diferente, não é mundo que constituímos, pois não constituímos o Outro, mas ele nos constitui. Ele está lá desde sempre – que constitui e é constituído de ser, sentido; que concebe o próprio mundo à sua volta pela linguagem, expressa seus desejos e suas intenções, separa-se do mesmo, transcende a Outro. Esses dois termos, separação e transcendência, merecem aqui bastante atenção, à medida que o Outro acontece quando separação e transcendência se exercem no interior do ser, como estremecimento, “traumatismo” do homem. A esse respeito leiamos:

O feliz traumatismo que lhe devemos (num sentido do termo ‘traumatismo’ que ele gostava de lembrar, o ‘traumatismo do outro’) [...] deslocava lentamente o eixo, a trajetória ou a própria ordem da fenomenologia ou da ontologia que ele havia introduzido na França a partir de 1930 [...]. Ele abalou assim uma vez mais a paisagem sem paisagem do pensamento; ele o fez dignamente, sem polemizar, ao mesmo tempo do interior, fielmente, e de muito longe, a partir da afirmação de um lugar completamente diferente. (DERRIDA, 2015, p. 27-28).

A propósito, considerando a pura eventualidade vivida pelo humano, começa um “devotar-se-ao-outro”, passando pela consistência tradicional do ser e do estremecimento sobre

si, acontece a preocupação pelo outro até o sacrifício, uma responsabilidade por outrem. No dizer de Levinas, “de modo diferente que ser” se constitui como um ensino capaz de romper com a indiferença tão comum entre nós. Por essa razão, valida o filósofo:

E eis que surge, na vida vivida pelo humano – e é aí que, a falar com propriedade, o humano começa, pura eventualidade, mas desde logo eventualidade pura e santa – do dedicar-se-ao-outro. Na economia geral do ser e de sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer por ele; uma responsabilidade por outrem. De modo diferente que ser! É esta ruptura da indiferença – indiferença que pode ser estatisticamente dominante – a possibilidade do um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético. (LEVINAS, 2004, p. 18-19).

Certamente, seu novo caminho é apresentar como um encadeamento que culminará nesse acontecimento ético que acabamos de mencionar, ainda assim aberto à surpresa do que está por vir. Ao analisarmos seu conceito de alteridade, passamos pela noção de relação como saída de si em direção ao outro, consideramos seu sentido de responsabilidade com o outro, que nos ligará à noção de reconhecimento no universo de sua filosofia primeira, a ética. Trata-se, portanto, de um acontecimento subversivo porque é uma ruptura como possibilidade de um-para-o-outro, de um para o outro, como acontecimento ético.

Dessa forma, não dá para perseguir o caminho encontrado por Levinas, sem considerarmos a noção prática da alteridade sem, contudo, deixarmos de considerar que o desejo do invisível é um desejo insaciável, portanto, infinito, é produtor de alteridade, porque tem a força de mover o ser para “uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro”, o que ele chama de “desejo metafísico”. Em virtude disso, afirma o autor:

O desejo metafísico não aspira ao retorno, porque é desejo de uma terra onde de modo nenhum nascemos. De uma terra estranha a toda a natureza, que não foi nossa pátria e para onde nunca iremos. O desejo metafísico não assenta em nenhum parentesco prévio; é desejo que não poderemos satisfazer. [...] Os desejos que podemos satisfazer só se assemelham ao desejo metafísico nas decepções da satisfação ou na exasperação da não-satisfação e do desejo, que constitui a própria volúpia. O desejo metafísico tem uma outra intenção – deseja o que está para além de tudo o que pode simplesmente contemplá-lo. É como a bondade – o Desejado não cumula, antes lhe abre o apetite. (LEVINAS, 2008, p. 20).

Tal desejo provoca na subjetividade uma abertura que a constitui como sujeito de alteridade, cuja relação com o outro é anterior a tudo. Essa exasperação da não-satisfação de que fala Levinas faz com que nos relacionemos com o outro não pelo que lhe falta, mas pelo que sempre lhe excede, mesmo quando aparentemente algo lhe falte. Como o filósofo anuncia, é um desejo que lhe abre o apetite. Daí é possível afirmar que, “para o desejo, a alteridade,

inadequada à ideia, tem um sentido. É entendida como alteridade de Outrem e como a do Altíssimo” (LEVINAS, 2008, p. 21).

A relação que parte da dimensão de desejo do absolutamente Outro é oriunda de um afastamento, de uma separação e, como se alimenta, vem positivamente da sua fome. Essa que é anterior e está para além de minha identidade de pensante e de possuidor. Esse Outro na linha da concepção de Levinas é insaciável, invisível; inadequação pura porque nos escapa de qualquer medida e compreensão; é infinito porque ruptura com a totalidade.

Por conseguinte, o rumo da alteridade em Levinas (2008, p. 19) pressupõe que “o desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o *absolutamente outro*”. Um desejo que quebra com a lógica do Mesmo, da consciência de uma volta para o que foi perdido, libertando o sujeito de um sistema preso ao que é essencialmente nostalgia e saudade. Como não aspira ao retorno, o desejo é desejo do absolutamente outro, leve de desejos satisfeitos, “para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações [...]” (LEVINAS, 2008, p. 20-21).

Abrirmo-nos a este desejo metafísico, como vimos, a um desejo de outra ordem, da ordem do acontecimento, da ordem das relações entre Outros, da alteridade que requer assumir um compromisso com a ruptura do sistema que visa simplesmente colocar-se contra o Mesmo, fazendo-o resistência ou apenas limitando-o e ainda tratando-o simploriamente pelo inverso da identidade. É, de fato, desejar uma alteridade cuja relação não é de natureza da representação propriamente dita, uma vez que o Outro se dissolveria no Mesmo, muito menos formalidade que se deixa interpretar o Outro como mero inverso da identidade. Assevera o pensador que:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro; pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. (LEVINAS, 2008, p. 25).

Talvez, uma das grandes questões da filosofia de Levinas que incomoda a suposta tranquilidade do eu é como ser Outro permanecendo o Mesmo, como construir uma outra Metafísica sem deixar de ser Metafísica. É possível ser Outro pela identidade do Mesmo, inclusive afirmando tal identidade? Eis a questão: “como é que o Mesmo, produzindo-se como egoísmo, pode entrar em relação com um Outro sem desde logo o privar da sua alteridade?” (LEVINAS, 2008, p. 25).

Todavia, para que a relação do eu com o Outro não passe de um número, de uma encenação ou pura formalização, precisamos considerar a originalidade da relação entre o eu e o Mesmo impetrada por Levinas como relação concreta entre um eu e um mundo. Afirma ele: “Este [mundo] estranho e hostil, deveria, em boa lógica, alterar o eu. Ora, a verdadeira e original relação entre eles, e onde o eu se revela precisamente como o Mesmo por excelência, produz-se como permanência no mundo” (LEVINAS, 2008, p. 23-24).

Sendo assim, muito embora sejamos Mesmo e Outro, isto não quer dizer que esses termos estejam envolvidos numa relação de adição ou de poder sobre o Outro. A conjunção “e” aí expressa uma relação com a linguagem entre o Mesmo e o Outro, no sentido de que “o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo”. A partir disso, ensina Levinas: “A relação do Mesmo e do Outro – ou metafísica – processa-se originalmente como discurso em que o Mesmo, recolhido na sua ipseidade de ‘eu’ - de ente particular único e autóctone – sai de si” (LEVINAS, 2008, p. 26).

A insistência em fazer com que o Outro permaneça numa relação de transcendência ao Mesmo segue uma coerência filosófica, uma vez que a atividade ou o esforço deste pensador está implicado em desconstruir todo um sistema que vigorou sob a égide da ideia de Totalidade. Ao incluir o discurso da relação que nos faz transcender para Outro, Levinas pretende promover uma ruptura com a totalidade baseado num discurso que mantenha a distância entre mim e Outrem, reforçando a separação radical que impede a reconstituição de uma Totalidade.

Por isso, a ruptura com a Totalidade vem a ser uma operação do pensamento diferente, um pensamento cuja relevância está em falar: “Em vez de constituir com ele, como com um objeto, um total, o pensamento consiste em falar. Propomos que se chame religião ao traço que se estabelece entre o Mesmo e o Outro, sem constituir uma totalidade” (LEVINAS, 2008, p. 27).

Em virtude disso, há uma dimensão de religião entre mim e Outro. Um *religare*; uma alteridade entre mim e o Outro que me constitui um sujeito religioso sem Deus, mas responsável por outro. Temos a impressão de que, ao eleger o termo religião, Levinas institui uma socialidade por uma relação irreduzível à compreensão. Segundo ele, “a relação com outrem, portanto, não é ontologia”. E continua afirmando que este vínculo com outrem não se reduz à representação de outrem, mas à sua invocação, na medida em que esta não venha precedida de compreensão. A esta invocação chama de religião (LEVINAS, 2004, p. 29).

Nesse particular, Levinas justifica o uso do termo religião para fundamentar o traço que se estabelece entre o Mesmo e o Outro ao pensar no sentido que lhe confere Augusto Comte no início de sua *Politique Positive*. Assim, afirma o pensador:

[...] o objeto do encontro é ao mesmo tempo dado a nós e em sociedade conosco, sem que este acontecimento de socialidade possa reduzir-se a uma propriedade qualquer a se revelar no dado, sem que o conhecimento possa preceder a socialidade. Se o termo religião deve contudo anunciar que a relação com homens, irreduzível à compreensão, se afasta por isto mesmo do exercício do poder, mas nos rostos humanos logra alcançar o Infinito. (COMTE *apud* LEVINAS, 2004, p. 29-30).

O ser tem lugar agora na relação entre os homens. Entre os homens e entre nós, a linguagem desempenha uma função tal em que os limites entre o Mesmo e o Outro transcendem, impedindo a formação de uma Totalidade. A transcendência como movimento de relação para outrem indica que não posso abordá-lo sem lhe falar, admitindo que o pensamento aqui é inseparável da expressão. Expressarmo-nos, porém, não é a mesma coisa que partilhar um conteúdo comum ou compreender este conteúdo, mas consiste em instituir a socialidade como relação imprescindível à compreensão (LEVINAS, 2008).

Além disso, contrapondo-se à ideia da possibilidade de se totalizar a todo o sentido num único saber. Afirma, Levinas (2007, p. 63), a expressão “não-sintetizáveis”. “O não-sintetizável por excelência é, certamente, a relação entre os homens”. Como não posso pensar Deus e o ser conjuntamente porque admito uma relação de transcendência, também aqui não se trata de pensar o eu e o outro conjuntamente, mas de estar diante, numa junção do frente a frente. Por isso, segundo Levinas (2007, p. 63), “a verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente”.

Como vimos, principalmente a partir da obra *Totalidade e Infinito*, a noção de socialidade parece assumir um caráter fundamental; primeiro porque o termo religião efetiva um movimento transcendente de saída do eu para o Outro, abrindo-nos mais ainda para uma relação intersubjetiva; depois, “saber se a sociedade, no sentido corrente do termo, é o resultado de uma limitação do princípio de que o homem é um lobo para o homem [guerra] ou se, pelo contrário, resulta da limitação do princípio de que o homem é para o homem.” (LEVINAS, 2007, p. 65).

Certamente, a intersubjetividade ou a relação entre nós que Levinas quer fundar é baseada neste último caso em que a socialidade vem de se ter limitado o infinito que se abre na relação ética do homem com o homem. A partir disso, então, até mesmo a política pode ser controlada e criticada pela ética. Em virtude disso, afirma o escritor:

Esta segunda forma de socialidade faria justiça ao segredo que é, para cada um, a sua vida, segredo que não consiste numa clausura que isolaria algum domínio rigorosamente privado de uma interioridade fechada, mas segredo que consiste na responsabilidade por outrem, que no seu acontecimento ético é contínua, a que não nos furtamos e que, por isso, é princípio de individuação absoluta. (LEVINAS, 2007, p. 66).

Além disso, o segredo a que Levinas se refere é o segredo da subjetividade ridicularizado por Hegel porque satisfazia ao movimento romântico, mas muito caro a Leibniz ao afirmar que “a verdadeira subjetividade humana é indiscernível.” (LEVINAS, 2007, p. 64). Portanto, nessa relação de intersubjetividade o que está em jogo é uma relação de justiça com cada um e, portanto, com outrem. É a vida de cada um que se constitui princípio de nossas relações sociais e o motivo de sermos responsáveis por outrem.

2.4 ENSINO DE FILOSOFIA E RESPONSABILIDADE POR OUTREM

Ao tocarmos na questão da responsabilidade, precisamos também tocar no problema que atravessou a modernidade, que é a subjetividade. Levinas, então, propõe uma nova percepção de subjetividade baseada na responsabilidade inalienável para com o Outro, o que acaba subvertendo a concepção moderna de subjetividade como “fonte de todo sentido e ela se determina e põe a si mesma na medida em que determina o Outro [a natureza, o ser humano] e exerce seu domínio sobre ele”, de modo que, para Levinas, não é a razão subjetiva fonte de alteridade, mas a alteridade fonte de subjetividade, cuja autonomia está no Outro. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 97).

Nessa perspectiva, afirma Susin (1984, p. 409): “Uma autonomia provém da heteronomia. Ser é uma responsabilidade dentro da responsabilidade de encarnação e devotamento”. Esse voltar-se para o Outro como um devotamento de modo responsável, que parte do familiar e íntimo para o estrangeiro, exterioridade, por isso a heteronomia está no seio da filosofia da alteridade, uma vez que recebe sua norma, sua lei de fora, de outrem, do estrangeiro, quebra uma possível obsessão da razão de permanecer no círculo fechado de si mesma.

Por conseguinte, tal movimento contrapõe-se à ideia de uma razão subjetiva e autônoma, cujas normas, são do sujeito, como os imperativos categóricos kantianos dão a si mesmos as normas para suas ações. A filosofia de Levinas, ao fazer isso, recebe sua norma de algo exterior, mas se recusa alienar-se nesta adesão ao fim do processo.

Contudo, a modernidade tem acelerado seu processo de domínio técnico do ser humano sobre a natureza e a sociedade, o que evidentemente modifica a atitude do ser humano em relação à realidade, uma vez que, diferente de algo dado, natureza e sociedade, aparecem como algo que o homem pode manipular e, por isso, encerrar sob o seu domínio, de modo que não pertencem mais à ordem natural, porém fruto de um processo da própria razão e ação humana.

Consequentemente, tal processo passa a querer transformar o mundo e o Outro como instrumentos de saber científico-experimental, reduzindo-os a objetos ou produtos mediados pela intervenção do novo saber técnico. Assim, toda a realidade passa a ser vista pela ótica do saber fazer, excluindo do processo o que não for redutível à esfera técnica do saber.

Com isso, a educação moderna – ou ensino filosófico – sofre as influências desse amplo processo de domínio técnico do ser humano, ancorando seu objetivo na construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano (ALVES; GHIGGI, 2011).

Por essa razão, urge repensar uma educação e, por conseguinte, um ensino de filosofia cuja estrutura e finalidade estejam assentadas no modelo de conhecimento científico e seu único sentido para a vida humana, até porque hoje em dia, temos uma visão cada vez mais ampla da vida humana e da própria realidade. Em virtude disso, “volta-se a refletir sobre a razão fundamental, sobre uma nova aliança do ser humano com a natureza, sobre uma nova racionalidade ética enquanto acolhimento do Outro” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 97).

Ainda, frente ao problema da subjetividade, podemos acrescentar que, ao nascermos, nossa subjetividade é constituída pela abertura ao Outro, porque “nascer é irrupção”, abertura para a alteridade infinita de sair de nós mesmos para Outro quando procuramos, por exemplo, o alimento no seio de nossas mães.

Desse modo, a forma como vemos o mundo não é meramente cognitiva, mas relacional, numa ótica do desejo, como bem nos afirma Susin (1984, p. 36): “O mundo é um dado como alimento e não como objeto”. Isso funda sua metafísica da alteridade, pois o que sempre está pressuposto na filosofia de Levinas é a realidade da relação com outrem. Segundo Ruiz (2010, p. 40), “A alteridade, enquanto relação primeira, é constitutiva da subjetividade”.

Por isso, a alteridade levinasiana deve ser entendida como metafísica, justamente porque o eu de cada sujeito é constituído desde o primeiro momento de sua existência pela relação com a alteridade. Assim como, na metafísica, o infinito e a transcendência são conceitos articulados para a compreensão ou para pensar a existência do sujeito, a alteridade também se propõe como uma chave de leitura em que a relação constitui o sujeito e na relação o sujeito é constituído. (RUÍZ, 2010).

Sendo assim, pelo princípio ético da alteridade pensado por Levinas, somos investidos de uma subjetividade aberta à relação de intersubjetividade entre liberdades e unicidades, sujeitos de uma separação radical, absolutamente Outros que, perturbados e feridos, acolhem a linguagem nutrida de transcendência, da estranheza dos interlocutores e da revelação do Outro

a mim. Por essa razão, o ensino de filosofia se faz aí nessa produção, nesse acontecimento em que se concebe a alteridade de uma responsabilidade por Outrem.

Tal discurso é já filosofar, porque exprime uma responsabilidade destes absolutamente estranhos pelo pensamento que trazem, pela experiência pura e pelo traumatismo de espanto (LEVINAS, 2008, p. 63). Nessa perspectiva, o ensino de filosofia advém de um homem, do humano absolutamente estranho.

Assim, a dimensão de intersubjetividade proporciona e nutre o ensino de filosofia na sala de aula, na medida em que o ambiente extremamente social, povoado de relações humanas, possibilita uma infinidade de encontros humanos suscetíveis de acontecimentos éticos. Ao nos responsabilizarmos por Outrem, tocados e incomodados pela fragilidade humana que nos diz respeito. É certamente possível construirmos uma relação de ensino e aprendizagem filosófica em que cada um traz algo novo de sua alteridade radical, em tensão relacional e social com a história e suas experiências singulares partilhadas ali no ambiente de sala de aula.

O ensino de filosofia atrelado a essa perspectiva filosófica da responsabilidade por Outrem supõe uma nova forma de pensar que se constrói a partir do reconhecimento da manutenção da intersubjetividade entre nós, do olhar e do sentido do Outro que nos perturba e interpela, porque é um modo diferente de ser que nasce do encontro de pessoas concretas, históricas, com suas narrativas diversas.

Além disso, admitimos que essa relação de subjetividade entre os homens, entre nós, é uma relação fundada num desejo infinito de outrem, de modo que tal relação funda entre os homens uma dimensão de intersubjetividade ética, na qual nos sentimos responsáveis pelos outros numa relação gratuita e desinteressada. Na citação a seguir, Levinas insiste na ideia de que não é preciso esperar a recíproca para agir com responsabilidade, uma vez que a relação mútua não nos diz respeito, tampouco é assunto nosso. Na verdade, é o sujeito que deve suportar tudo independentemente do Outro, da recíproca. Trata-se aqui de uma responsabilidade radical do Eu pelo Outro. Assim, confirma o filósofo:

[...] a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável pelo outro sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele. Precisamente na medida em que entre o outro e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição ao outro; e sou 'sujeito' essencialmente neste sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévski: 'Somos todos culpados por tudo e por todos perante todos, e eu mais do que os outros'. Não devido a essa ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é do outro, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros. (LEVINAS, 2007, p. 82).

Levinas parte da ideia que a ética possui uma dimensão de responsabilidade com o outro. A consideração de que a presença do Outro é o meu próprio reconhecimento. Há uma dimensão da responsabilidade de caráter pessoal que encontra na coletividade, na relação com os outros a sua realização. A culpa não se refere a uma falta cometida, mas ao reconhecimento da humanidade pessoal e coletiva na subjetividade e na intersubjetividade. Isso passa pela noção de responsabilidade. É uma ética que se constitui naquilo de que somos responsáveis pelos outros. Levinas admite que é provável que a humanidade possa viver melhor se há um reconhecimento da relação de alteridade com os outros.

Ademais, a subjetividade vem entendida agora como engajamento da justiça para com o Outro, numa espécie de altruísmo. Em certa medida, ela é sacrifício para-outro, responsabilidade por ele, porque realmente encontrou a liberdade que consiste na entrega e na resposta ao Outro. Nesse particular, afirma Fabri (1997, p. 94): “A subjetividade levinasiana pressupõe um sujeito que encontrou a liberdade, na medida em que se entrega e responde ao Outro”.

Sendo assim, a responsabilidade está inscrita na estrutura fundamental da subjetividade que se abre como uma fenda na perspectiva da ética e que se caracteriza, segundo Fabri (1997, p. 115), pelo dizer, como também pela responsabilidade inalienável ao Outro, de modo que haja, assim, um processo contínuo de “ruptura do jogo do ser”.

De acordo com Levinas, temos agora um sujeito refém do Outro por causa de uma responsabilidade infinita e insubstituível. Tal responsabilidade, por isso, não é fruto de uma escolha livre do sujeito, uma vez que ela é anárquica. Decorre disso que a subjetividade é para Outro, e significa responsabilidade por ele. Segundo Levinas, o dizer é uma espécie de “des-situação” do sujeito que coloca no centro da discussão filosófica um movimento de responsabilidade pelo Outro, a saída de si, a expulsão de si. “O Dizer é a expulsão de toda morada, de toda habitação. [...] Trata-se de uma verdadeira extradição, de uma evasão de si como expulsão sem retorno” (FABRI, 1997, p. 125).

Quando dirigimos a palavra a outrem numa relação face a face, é muito comum algumas vezes só conseguirmos dizê-lo no sentido de descrevê-lo como ele se mostra, talvez, porque estejamos sendo inclinados a fazer uma espécie de análise fenomenológica do rosto do outro, descrevendo primeiro o que nos aparece sob a afetação do olhar. Porém ser abordado ou ter acesso ao rosto significa, antes de percebê-lo ou conhecê-lo, acolhê-lo na sua condição de estrangeiro, de alguém que está sempre vindo, numa relação ética e aberta, contrariando qualquer tentativa de redução do rosto que ofusque sua presença. Fundamentado nisso, confirma o autor:

Penso antes que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se o pode descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está em relação social com outrem. A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. (LEVINAS, 2007, p. 69).

Diante disso, o que não se reduz a ele é o que mais lhe interessa numa relação de alteridade, uma vez que não se trata de falar de um olhar voltado para o ser, no sentido de reduzi-lo à compreensão. Recorrer à temática do rosto parece uma tônica na filosofia de Levinas, talvez para nos indicar como acontece sua proposta no pensamento contemporâneo ao considerar a concepção de que o rosto do outro é nosso próprio reconhecimento. Se há uma condição de responsabilidade, significa afirmar que é quando o caráter singular encontra na coletividade a sua realização.

Em razão disso reconhecemo-nos no outro ou responsabilizarmo-nos pelo Outro é reconhecer que a condição de humanidade também existe na humanidade que se reconhece nos outros. Assim, o discurso sobre o rosto na filosofia de Levinas nos direciona aqui para o problema da responsabilidade.

A pertinência ética do rosto, de fato, nos chama à atenção. Sua existência ou o reconhecimento de sua existência, de sua importância na relação com os outros é a condição que nos proíbe de matar: “o rosto é o que não se pode matar ou, pelo menos, aquilo cujo sentido consiste em dizer: ‘tu não matarás’” (LEVINAS, 2007, p. 70).

Sem dúvida, ao reconhecermos essa dimensão ética de nossa relação com o rosto do Outro, certamente as pretensões de abarcá-lo com o pensamento numa satisfação imediata de transformá-lo em conhecimento, em saber, preso aos domínios da razão caem por terra, visto que, é impossível conter o rosto do Outro. É justamente isso que nos ensina Levinas ao afirmar que o rosto é a impossibilidade de transformar num conteúdo, cujo pensamento abarcaria, pois é o incontível e conduz-nos além. Assim, há nele um caráter para além de nossa compreensão, adequação ou satisfação.

De acordo com a perspectiva do rosto do Outro, temos a impressão de que, assim como a pergunta na filosofia está sempre nos direcionando para os problemas que devemos enfrentar, a desconcertante presença do rosto do Outro nos inquieta à responsabilidade pelo Outro. O rosto reclama essa responsabilidade, de modo que a humanidade do homem é uma ruptura no ser, é também uma ruptura com a totalidade.

Dessa forma, vamos concebendo o rosto como significação, na medida em que o próprio rosto direciona o discurso para a responsabilidade com o Outro. Por isso, Levinas insiste na

relação, na ligação ao discurso do rosto. Para ele, o rosto fala, porque é o rosto que possibilita e dá início a todo o discurso, tornando assim, por esse aspecto, a relação com outrem uma relação autêntica. A partir disso, o filósofo acrescenta: “Recusei, agora mesmo, a noção de visão para descrever a relação autêntica com outrem, o discurso e, mais exatamente, a resposta ou a responsabilidade, é que é esta relação autêntica” (LEVINAS, 2007, p. 70).

O que move e dá impulso às questões ou à atividade filosófica não é a insatisfação de respostas adequadas, mas uma interrogação que na sua origem é responsabilidade, relação com algo em que resposta alguma consegue conter. A questão originária ultrapassa a garantia de uma resposta. Nessa direção, o mais importante para Levinas “não é a resposta, o resultado final, mas a própria questão; que não é mais posta pelo *ego cogito*”. (apud KUIAVA, 2004, p. 330).

O eu já não tem mais domínio sobre a questão, uma vez que a pergunta se apodera dele. A questão provoca uma relação que preenche os espaços de uma possível resposta. A pergunta é anterior a qualquer espécie de tematização introduzida por uma resposta que visa ordenar uma determinada teoria. A resposta está aquém de satisfazer ou de ser suficiente para um problema, sobretudo porque sua intenção é de amenizar o que é a pergunta e o que está em questão.

É importante destacar que, para Levinas, a questão originária não flerta com a tematização de um conceito, do outro ou da lei moral em relação ao eu. Questionar é, antes de tudo, perceber-se responsável. Não é esperar por uma resposta, tampouco contemplá-la. Segundo Kuiava (2004, p. 330), “a responsabilidade é o dizer antes de anunciar um dito. O ‘eisme aqui’, expresso ao próximo, significa antes de toda experiência. A manifestação de um sentido num tema já decorre de seu significar que ordena uma ordem, isto é, o sentido ético como imperativo”.

Dissemos aqui que a responsabilidade está inscrita na estrutura do sujeito, de nossa subjetividade, porém somente quando nos percebemos responsáveis e nos permitimos acolher a abordagem do rosto, nos dizeres de Levinas (2007, p. 79): “Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto”.

Nesse particular de que a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, continua Levinas: “Com efeito, a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjetividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para outro” (LEVINAS, 2007, p. 80).

Se a abordagem do rosto não é da ordem da percepção pura e simples, da intencionalidade que se dirige para uma adequação, muito menos da ordem da tematização que se volta para a alteridade a partir do Mesmo, implica dizer que sua abordagem é de ordem ética, cuja responsabilidade inicia-se para Outro, vai além do que podemos fazer pelo Outro, vai além do que podemos assumir por ele, uma vez que, segundo Levinas, é uma resposta que nos incumbe. Considerando que há uma dimensão de responsabilidade em nossa humanidade, devemos, por isso, ser responsáveis por ela, por nossa própria responsabilidade.

Às vezes pensamos que quanto mais próximos estamos do outro mais o conhecemos. Não é assim. Num encontro face a face, o que deve prevalecer é um aprendizado de distâncias, isto é, aprender a respeitar as diferenças, pois quando nos aproximamos do Outro descobrimos quão Outro é o Outro, quão diferente é o meu semelhante, porque o que se mantém na relação entre iguais é a diferença, a alteridade, a socialidade quando a relação está sob a ordenação da responsabilidade. Assim, afirma o pensador:

O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. A encarnação da subjetividade humana garante a sua espiritualidade (não vejo como os anjos se poderiam dar ou como entreajudar-se). Diaconia antes de todo diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem para além da imagem que faço de outro homem –, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é, neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que me manda servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede-me e ordena-me. A sua significação não é uma ordem significativa. Permita-me dizer que, se o rosto significa uma ordem a meu respeito, não é da maneira como um signo qualquer significa o seu significado; esta ordem é a própria significância do rosto. (LEVINAS, 2007, p. 81).

A encarnação ou habitação da subjetividade humana entre nós, como pensa o filósofo, é a garantia de uma vida pautada na disponibilidade para o serviço, a ajuda ao outro. A presença do rosto do Outro nos põe em condições para acolher uma ordenação diferente de ser ou uma postura de outra ordem, da ordem do discurso, da palavra, do serviço, da doação de si. A atitude de servo é a própria significância do rosto que nos pede responsabilidade; chama-nos ao reconhecimento do outro pela dimensão da solidariedade humana.

A voz do Outro encontra as condições para ser ouvida, acolhida, nessa possibilidade de fazer qualquer coisa de concreto a outrem; a possibilidade de fazer justiça e praticar a bondade por outrem, numa atitude de responsabilidade infinita. Tal aspecto se desdobra na sua radicalidade ao ponto de vislumbrarmos aí uma motivação utópica de altruísmo. Na prática, na vida mesma do humano, algumas circunstâncias até que exigem justiça, atenção e respeito por

nós mesmos, mas é preciso conservar o espírito de desinteresse que anima a ideia da responsabilidade pelo outro homem. Eis a radicalidade de que fala o filósofo:

Em princípio, o eu não se arranca à sua ‘primeira responsabilidade’; sustém o mundo. A subjetividade, ao constituir-se no próprio movimento em que lhe incumbe ser responsável pelo outro, vai até à substituição por outrem. Assume a condição ou incondição – de refém. A subjetividade como tal é inicialmente refém; responde até expiar pelos outros. (LEVINAS, 2007, p. 83).

Quando a voz do outro passa a ser ouvida, acolhida em suas necessidades humanas, despertando o eu de sua indiferença, de seus interesses mesquinhos e egoístas, na medida em que se deixa escandalizar, a humanidade do humano, a verdadeira vida, antes ausente faz-se presente, de modo que a ontologia se desfaz, o ego entra em dissolução e as categorias do ser são invertidas num “de outro modo que ser” afirmado por esse acontecimento ético.

Na verdade, o que Levinas está fazendo é nada menos do que afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade por outrem, segundo a qual, acontece a deposição do eu soberano na consciência de si, destituindo seu caráter reducionista e nos encarregando de uma suprema dignidade do único, não recusável e exclusivamente humana: “eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável” (LEVINAS, 2007, p. 84).

Da mesma forma que existe um segredo quando se mergulha na pluralidade social onde se é possível respeitar as liberdades individuais, cujo segredo para isso é a vida de cada um e consiste na responsabilidade por outrem, também encontramos nessa responsabilidade ilimitada e infinita, radical, um segredo que é essa suprema dignidade do único. Por isso, é próprio da responsabilidade guardar a socialidade. É o que assinala Levinas (2004, p. 198): “Responsabilidade que guarda, sem dúvida, o segredo da socialidade, cuja gratuidade total, mesmo que vã em última análise, se chama amor ao próximo, amor sem concupiscência, mas tão irrefragável como a morte”.

Para não ficarmos ou nos sentirmos indiferentes à vida de Outro homem é imprescindível que possamos respondê-lo. Sem dúvida, aí está a grandeza de cada sujeito, na capacidade de responder a outrem, na capacidade de responsabilidade pelo Outro. Sem nos relacionarmos com outro, sem considerarmos as relações, sem nos abriremos à socialidade, certamente será impossível responder às suas questões ou, sequer, elas existirão. No entanto, a relação com Outro é algo inescapável porque é anterior à autonomia do sujeito, anterior à sua vontade e liberdade.

Nessa direção, as palavras de Ruíz são precisas:

A relação com outro, que é prévia à minha vontade, me interpela. Toda relação é interpelação. Ela me afeta em muitos sentidos, me enriquece e desafia. A interpelação, ainda prévia à minha liberdade, me responsabiliza especialmente quando o outro é necessitado. A responsabilidade pelo outro aparece para mim na relação antes que eu possa evitá-la. Uma vez responsabilizado tenho que dar uma resposta. Não posso evitar a resposta. (RUÍZ, 2010, p. 40).

Logo, entendemos em que consiste a liberdade para Levinas. Ela está atrelada à sensibilidade pelo rosto do Outro, à sensibilidade pela presença que aborda, pede, ordena, questiona, fala, responde, respeita, reconhece. Uma liberdade que se realiza sob a ótica da responsabilidade por outrem; a verdadeira liberdade da atenção e da preocupação pelo Outro; que se realiza plenamente como justiça. Por isso, a liberdade configura-se como o modo de justificação da resposta que damos à interpelação do Outro. Ainda que essas respostas sejam contrárias, negativas e evasivas ou até vazias. Mesmo assim, estaremos dando uma resposta à interpelação do Outro.

O princípio ético que norteia nosso caminho até aqui está ancorado num pressuposto cujo lugar é o da relação entre os homens. Nessa relação ou nesse encontro com o outro há uma clara possibilidade de crescermos cada vez mais em humanidade. Esta é uma condição que nos atravessa a todos, donde vem nosso reconhecimento, respeito e responsabilidade para com Outrem. Convocados quase que permanentemente a viver em sociedade. A partir da alteridade humana, experimentamos o sentido de uma responsabilidade corajosa no acolhimento do Outro que se traduz em justiça, solidariedade e amor.

2.5 ENSINO DE FILOSOFIA E O RESPEITO PELO OUTRO

Como lemos de Levinas, em sua obra *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, certamente do prolongamento da dialética hegeliana acerca do conceito de reconhecimento⁸. A retomada dessa questão possivelmente é articulada à noção de respeito, porém com um discurso bem diferente daquele preconizado por Hegel. O sentido do reconhecimento só tem valor, para

⁸ O conceito de reconhecimento é uma discussão de matriz hegeliana porque deu-se a partir da obra de Friedrich Hegel, mais especificamente da clássica dialética entre Senhor e Escravo que integra parte do livro *Fenomenologia do Espírito*. Afirma, então, o filósofo moderno fundador dessa discussão: “Consideremos agora este puro conceito de reconhecimento, a duplicação da consciência-de-si em sua unidade, tal como seu processo se manifesta para a consciência-de-si. Esse processo vai apresentar primeiro o lado da desigualdade de ambas [as consciências-de-si] ou o extravasar-se do meio-termo nos extremos, os quais, como extremos, são opostos um ao outro; um extremo é só o que é reconhecido; o outro, só o que reconhece”. (HEGEL, 2014, p. 144). Segundo Bruno (2009, p. 96): “Para Hegel, o primeiro momento da humanidade caracterizava-se por uma consciência ingênua e passiva. Não havia um verdadeiro conhecimento de si. Foi preciso que ultrapassássemos essa fase. Isso se deu a partir de um confronto por reconhecimento. Hegel teatraliza essa passagem falando de uma luta entre dois indivíduos que arriscam a vida. Nessa luta ‘de morte’, um deles torna o reconhecimento possível. Ele olha para o outro e o reconhece como seu senhor. Essa luta é denominada ‘dialética do senhor e do escravo’”.

Levinas se a dignidade for mantida e garantida, numa possível relação de submissão a Outrem. Tal submissão não retira, não anula a nossa dignidade humana numa relação de alteridade ética.

O fluxo das relações humanas e dos acontecimentos nos condiciona a ver as coisas em si mesmas, isto é, representá-las para nós, o que significa para Levinas uma espécie de libertação da própria posse na figura “que o acolhimento da casa instaura”, rejeitando tanto a fruição como a posse, “é preciso que eu saiba dar o que possuo” (LEVINAS, 2008, p. 164).

Mais adiante, o próprio Levinas vai afirmar que o que paralisa de fato, é a posse e a fruição de si, a preocupação consigo mesmo, também é o encontro do rosto indiscreto de Outrem, que nos põe em questão, põe as coisas em questão numa dimensão de doação. Segundo o filósofo da alteridade, somos tomados de reconhecimento por um olhar que suplica e exige privado de tudo, visto que só nos reconhecemos nele dando. O gesto de dar é um gesto de reconhecimento de Outrem. Por isso, a epifania do rosto, a manifestação desconcertante do rosto nos contesta aqui, porque reconhecer Outrem é reconhecer uma fome. É dar a partir de uma dimensão de altura, do mestre, como anuncia o pensador:

O olhar que suplica e exige – que só pode suplicar porque exige – privado de tudo porque tendo direito a tudo e que se reconhece dando [tal como ‘se põem as coisas em questão dando’] –, esse olhar é precisamente a epifania do rosto como rosto. A nudez do rosto é penúria. Reconhecer outrem é reconhecer uma fome. Reconhecer outrem – é dar. Mas é dar ao mestre, ao Senhor, àquele que se aborda como ‘o senhor’ numa dimensão de altura (LEVINAS, 2008, p. 65).

Dessa forma, é o absolutamente Outro que nos questiona porque há nele a presença do que nos excede e, por isso, para que nos separemos de nós mesmos, afirma Levinas, é preciso que nos encontremos com um rosto que pergunte, suplique, exija e solicite. De fato, “falar, em vez de ‘deixar estar’, solicita Outrem” (LEVINAS, 2008, p. 189).

Sendo assim, as figuras que melhor caracterizam a alteridade e que chamam à atenção de nosso respeito como consequência da responsabilidade por Outrem são as figuras da debilidade trazidas por Levinas ao debate filosófico, ao nosso filosofar, de suas experiências pré-filosóficas, sobretudo, por ser judeu, de sua experiência bíblica: a viúva, o órfão, o pobre e o estrangeiro. À viúva lhe carecia o esposo, o sustento da família na cultura judaica; ao órfão lhe carecia o pai; ao pobre lhe faltava o recurso, o conforto; ao estrangeiro, cuja figura talvez seja a mais emblemática de todas, faltava-lhe a permanência e o convívio com sua pátria. Sua nacionalidade, sem dúvida, é o que lhe excede.

A figura do estrangeiro no discurso de Levinas ocupa um lugar de destaque e significa também estranho, contrariando o que nos é comum. O outro é marcadamente um estrangeiro

devido ao seu lugar de debilidade na sociedade, seja por que não fala o mesmo idioma, seja por que não tem uma terra natal, seja por que é imigrante e foge da guerra, da fome e da perseguição religiosa, seja por que sofre a exclusão social de qualquer tipo, para não esquecer, os que sofrem pela dimensão da sua sexualidade. Daí o Outro é sempre débil, por isso nos interpela a reconhecê-lo ou não. Assim, denota o escritor:

A transcendência de Outrem, que é a sua eminência, a sua altura, o seu domínio senhorial, engloba no seu sentido concreto a sua miséria, a sua expatriação e o seu direito de estrangeiro. O olhar do estrangeiro, da viúva e do órfão e que eu só posso reconhecer dando ou recusando, livre de dar ou recusar, mas passando necessariamente pela mediação das coisas. (LEVINAS, 2008, p. 66).

Ora, é dessa debilidade que se produz uma responsabilidade infinita para Outrem. Diante da debilidade ou fragilidade humana do Outro. O eu decide por destruí-lo ou libertá-lo. Quando decidimos por libertá-lo, acabamos por exercer uma responsabilidade infinita com a debilidade do Outro. A questão do respeito ancora-se na noção de que não podemos ficar indiferentes à debilidade, à miséria ou à necessidade de Outrem, como sujeitos contemplativos e alheios, mas atentos e despertos pela responsabilidade e respeito que acolha tanto uma relação como uma ruptura, um novo despertar. Em virtude disso, assevera:

Despertar de Mim por outrem, de Mim pelo Estranho, de Mim pelo apátrida, isto é, pelo próximo. Despertar que não é nem reflexão sobre si nem universalização: despertar que significa responsabilidade por outrem a nutrir e a vestir, minha substituição a outrem, minha expiação pelo sofrimento e, sem dúvida, pela falta de outrem. Expição a mim atribuída sem possibilidade evasiva e à qual se eleva, insubstituível, minha unicidade de eu. (LEVINAS, 2004, p. 97).

A relação entre liberdade e responsabilidade e, por isso, respeito, é uma discussão que está na ordem do dia do contemporâneo. Permeia, sem dúvida, boa parte dos debates filosóficos de nosso tempo. Tal relação, a partir da expressão ao apelo da epifania de outrem, ao invés de limitar ou restringir a liberdade, a promove para uma dimensão de bondade séria e severa frente à inumanidade fatal. A esse respeito, afirma o pensador:

O ser que se exprime impõe-se, mas precisamente apelando para mim da sua miséria e da sua nudez – da sua fome – sem que eu possa ser surdo ao seu apelo. De maneira que, na expressão, o ser que se impõe não limita, mas promove a minha liberdade, suscitando a minha bondade. A ordem da responsabilidade ou a gravidade do ser inelutável gela todo o riso, é também a ordem em que a liberdade é inelutavelmente invocada de modo que o peso irremissível do ser faz surgir a minha liberdade. O inelutável não tem inumanidade do fatal, mas a seriedade severa da bondade. (LEVINAS, 2008, p. 195).

Parece que não é possível levar a cabo ou perseverar no movimento ético de desconstrução de uma filosofia do Mesmo proposto por Levinas sem, contudo, não rompermos com o que pensamos corriqueiramente sobre a liberdade. Que, para nós, não é fazermos o que queremos, mas resistirmos a isso, de modo que a vontade não cegue ou não se esvazie de tanto fazer o que se quer. Contrariamente ao que pensam alguns, o exercício da liberdade na ordem da responsabilidade pode muito bem aumentá-la ao invés de diminuí-la, promovendo-a, afirmando-a de tal modo que, dela se produza respeito e bondade.

Seguir o rastro da responsabilidade em Levinas, passando pela noção de bondade, chega-se, certamente, ao respeito por Outrem como condição do sujeito de constituir o traço de uma relação desinteressada, aberta e acolhedora da diferença, exercitando uma categoria que é a chave nesse filosofar, a hospitalidade. É o que acontece quando um sujeito se abre à alteridade e passa a respeitar Outrem. Por essa razão, afirma Melo:

A alteridade do rosto permitiu a Levinas no seu discurso um grito de solidariedade com todos os rostos famintos e marginalizados. Nesse ponto, dá-se a ruptura entre Levinas e a filosofia da existência e de diálogo. A abertura ao Outro conta, ainda, com um terceiro, fazendo do discurso originário um discurso universal, transformando a ética da alteridade em uma filosofia solidária, uma filosofia da abertura, da acolhida, da hospitalidade. (MELO, 2003, p. 378-379).

É por isso que receber Outrem na sua singularidade, tal como chega para uma visita inesperada, implica acolher a própria perturbação. Porque acolher alguém com quem me identifico, segundo o qual me traz conforto não me desperta, tampouco incomoda, é muito simples. Não é assim com a alteridade. A alteridade trabalha com a relação para além da minha condição de conformidade e de conforto, portanto, respeitar o outro na sua diversidade, na sua diferença real sem concessões traz uma perturbação que lhe é inevitável, é bem mais complexo. Portanto, é preciso respeitar Outrem, principalmente quando somos aborrecidos e perturbados por sua presença, por sua proximidade, inclusive quando este Outro nos persegue. (LEVINAS, 2004).

Dessa forma, é muito próprio da sua natureza, do discurso original da alteridade, para que ele se realize de fato, que interrompa a situação acomodada da subjetividade de alguém com uma certa intriga e perturbação, desconforto, transformando a intriga ética da alteridade numa filosofia solidária aberta à justiça, por causa de um terceiro que nos chega faminto e marginalizado.

Por isso, o respeito por Outrem advém de certo grau de consciência que cada um deve ter numa relação ética de frente a frente, da qual seja possível sensibilizar-se por sua debilidade,

por sua condição de vulnerabilidade. O respeito por Outrem emerge daí, dessa intriga e perturbação advinda de uma altura do rosto de Outrem, tal como afirma o filósofo: “Há no aparecer do rosto um mandamento como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo” (LEVINAS, 2007, p. 72).

A partir disso, muitas vezes não dá para o sujeito se autocolocar, uma vez que não há escolha a não ser receber, acolher passivamente. Talvez, respeitar Outrem implique destituir o eu de sua posição privilegiada, prioritária. A prioridade passa a ser Outrem. Ele vem sempre primeiro. Ao recebermos uma visita de alguém não muito próximo, no momento da refeição é costume que primeiro o visitante tenha prioridade, numa atitude de respeito. Nessa ocasião, a prioridade é do Outro, do estrangeiro que veio nos visitar.

Assim como acontece na fila do ônibus, na fila de um banco ou até mesmo na fila do *self service*, podemos ser eleitos, escolhidos a dizer: “primeiro o senhor”, como uma atitude legítima de respeito, gentileza e afeto, de modo que essa relação sustenta a manutenção da socialidade, singularidade e alteridade entre nós. Na verdade, o Outro é anterior a nossa subjetividade; Outrem já decidiu por nós. Nessa ótica do respeito, o Outro está sempre em primeiro lugar, diminuindo nas relações humanas e sociais a loucura da racionalidade competitiva.

Não podemos esquecer que o rosto também se manifesta como linguagem. O rosto fala, enquanto possibilidade de origem de todo discurso, e como forma de resposta da minha responsabilidade por Outrem (LEVINAS, 2007). Nessa mesma ótica, na qual o rosto nos põe em questão, afirma Levinas: “A palavra é, portanto, relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente”. Acrescenta: “Ela [a condição ética] é linguagem, ou seja, responsabilidade” (LEVINAS, 2004, p. 61).

Posto isso, o termo respeito vem compreendido aqui na sua condição ética ao retomar a reciprocidade deste respeito não como uma relação indiferente e insensível, semelhante a uma contemplação serena, apegada ao resultado, porém como uma reciprocidade ordenada pela ética, cuja linguagem é a responsabilidade.

Inelutavelmente, a reação ou resposta do sujeito por respeitar o significado do rosto do Outro passa por nossa liberdade, se ela está ou não aberta à responsabilidade indeclinável pela necessidade de Outrem. Respeitar não é uma submissão que obstaculiza e nega a liberdade. Não é isso. O respeito por Outrem afirma a liberdade comprometida com a responsabilidade e que não se fecha na esfera do eu, reduzida apenas aos seus interesses e preocupações individuais.

Nessa direção, o respeito perderia talvez seu caráter de dignidade humana, caso não admitisse em sua dimensão o poder de decisão do sujeito.

Na esteira da metafísica, da filosofia primeira reconhecida como ética, é que o respeito se vincula a uma linguagem constituída pela dimensão da responsabilidade. Por isso mesmo que o respeito vincula o homem justo a associar-se na justiça, também vinculado àquele que reclama justiça. “O respeito vincula o homem justo a seu sócio na justiça, antes de vinculá-lo ao homem que reclama justiça” (LEVINAS, 2004, p. 61).

É importante considerar o respeito como condição ética do sujeito, ainda que esteja sob suspeita de sujeição e de humilhação, ainda que pense estar inclinado diante da lei, pelo contrário, o respeito quer dizer “reconhecimento como capaz de uma obra” (LEVINAS, 2004, p. 62). Prossegue Levinas (2004, p. 62), respeitar é “inclinarse diante de um ser que me ordena uma obra”. Respeitar também é colocar-se numa posição de igualdade, numa relação entre iguais, uma vez que há uma responsabilidade justa de “comandar aquele que me comanda e de ordenar aquele que me ordena”. Não é uma relação de um lá e outro cá, mas sim o fato de constituir um nós. Afirma ainda Levinas (2004, p. 62): “Mas somos nós enquanto nos ordenamos para uma obra pela qual precisamente nos reconhecemos”.

Todavia, o respeito é irreduzível à ideia de justiça, haja vista que o respeito está na linha da responsabilidade, da alteridade e, portanto, da singularidade responsável por manter a socialidade entre nós, ao passo que a justiça é de ordem da totalidade porque “supõe a igualdade original” (LEVINAS, 2004, p. 62). Ainda que o respeito se constitua de uma relação entre iguais, sua essência, sua origem é da ordem do amor e, por isso, se estabelece entre desiguais, vive da desigualdade.

Importa a Levinas, nesse aspecto, descrever a relação homem a homem, uma alteridade humana que não é constituída pela justiça, menos ainda reduzida à totalidade, pelo contrário é ela que torna a justiça possível, tal como afirma: “Quero descrever a relação homem a homem. A justiça não a constitui, é ela [a relação de alteridade] que torna a justiça possível. A justiça rende-se à totalidade” (LEVINAS, 2004, p. 62).

Percebemos que a filosofia de Levinas não abre mão dessa relação frente a frente, rosto a rosto, homem a homem, porque é um acontecimento ético e vem antes do conhecimento objetivo. Por isso, a cada encontro, nessa esfera do traço, do entre é que se constitui uma responsabilidade e conseqüentemente um respeito devido à manifestação de Outrem no rosto pela impugnação de mim Mesmo. Dessa altura (vulnerabilidade) emerge a palavra (linguagem) designada como ensino. Assevera o filósofo que:

A impugnação de mim próprio, co-extensiva da manifestação de Outrem no rosto – denominamo-la linguagem. A altura donde vem a linguagem designamo-la palavra ensino. A maiêutica socrática vence a resistência de uma pedagogia que introduzia ideias num espírito, violando ou seduzindo (o que vem a ser o mesmo) esse espírito. Não exclui a abertura da própria dimensão do infinito que é a altura no rosto do Mestre. A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência. O ensino significa todo o infinito da exterioridade, que não se produz primeiro para ensinar depois – o ensino é a sua própria produção. O ensinamento primeiro ensina essa mesma altura que equivale à sua exterioridade, a ética. (LEVINAS, 2008, p. 165).

Ensinar filosofando atende, ouve a um sentido de manifestação que respeita a ordem da linguagem, como responsabilidade pelo sentido ético de que o Outro tem prioridade ou sempre tem direito à palavra, porque falar é ensinamento: “ter um sentido é ensinar ou ser ensinado, falar ou poder ser dito” (LEVINAS, 2008, p. 88). Nesse aspecto, enfatiza o filósofo, porque falar é manifestar-se na sua alteridade como ensinamento: “A linguagem tem de excepcional o fato de assistir à sua manifestação. A palavra consiste em explicar-se sobre a palavra, em ser ensinamento” (LEVINAS, 2008, p. 88).

Sem dúvida, não há uma sistematização teórica de um ensino de filosofia na obra de Emmanuel Levinas. No entanto, podemos apontar filosoficamente algumas colaborações suas quando deixa externar que a alteridade tem a possibilidade de nos ensinar a receber “a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade” (LEVINAS, 2008, p. 165).

A relação de sua filosofia com o ensino de filosofia parece deixar traços ou sugere elementos de como deve ser um possível ensino a partir de sua filosofia primeira, a ética. Um ensino de filosofia, filosofando, sustentado na manutenção do princípio da alteridade, que inclua as exigências éticas decorrentes daí.

É recorrente em Levinas, ao menos em seu livro *Totalidade e Infinito*, tratar o ensino como discurso que não opera de forma socrática: “A palavra, melhor que um simples sinal, é essencialmente magistral. Ensina primeiro que tudo esse ensinamento, graças ao qual ela pode ensinar [e não, como a maiêutica, despertar em mim] coisas e ideias” (LEVINAS, 2008, p. 58).

Por mais de uma vez, ele afirma que o ensino não se reduz à maiêutica. É um discurso que vem do exterior e se expressa numa relação não-alérgica com Outrem, mas de atenção a alguém, como ponto de partida da exterioridade que lhe é essencial, sendo a escola o lugar onde necessariamente o pensamento se explicita como ciência; é a própria tensão do eu. É na escola também que se afirma a exterioridade do mestre e a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir. Aí um pensamento só se faz a dois; não se limita a encontrar o que já possuía. (LEVINAS, 2008). Desse modo, conforme Fabri:

A palavra do mestre [viver humanamente é poder colocar-se diante do outro como aquele que me ensina] torna possível o significar, o mostrar, o objetivar. Ela marca a origem da busca de universalização, pois indo do eu ao outro, ela faz que o mundo interior se faça mundo partilhado, ou comum. É a palavra do mestre que faz a síntese, que dá início a uma realização teórica. No entanto, é essa mesma palavra que, paradoxalmente, desestabiliza e inquieta. Sua função é por em questão as verdades possuídas. (FABRI, 2015, p. 86).

Para não nos limitarmos ao que já possuímos, uma vez que ensinar filosoficamente é acolher mais do que contém em nós, é imprescindível acolher o que é diferente; receber muito mais do que o despertar o método maiêutico do pensamento comum a todos nós. Porém, essas duas dimensões da atividade filosófica não estão dissociadas, pois, sem a consistência do sujeito, do eu, da própria formação da subjetividade é quase impossível o exercício da alteridade, porque é pela afirmação da subjetividade que a alteridade acontece, transcende, num movimento de saída de nós mesmos para Outrem, em que é possível nos encontrarmos com o infinito, com algo ou alguém inabarcável, incontido, excedente, interminável. Assim, para Fabri:

O desejo do filósofo ‘racionalista’ foi, desde sempre, seguir o *logos*, a razão, o discurso que supera as contingências, as situações e a fragilidade da vida. O saber é, por isso, reminiscência, exercício de rememoração, de apropriação, de redução daquilo que é outro à esfera de imanência do próprio saber. Mas, eis o outro lado da moeda: aquilo que motiva ou torna viva essa busca é um transcender, um ir além de, numa palavra, é o amor como aspiração a algo de que jamais poderemos tomar posse, ou a ele retornar, como lugar de origem, como pátria perdida. Eis a ambiguidade, ou paradoxo, fundamental do ato filosófico: o desejo de unidade, ou motivado, pelo choque da diferença, do inabarcável de uma autêntica prática filosófica, ou ainda: é decisiva para a subjetividade em formação. (FABRI, 2015, p. 85).

Ao falar sobre o ensino em sua filosofia, Levinas faz alusão a Sócrates, quer dizer, para reforçar a ideia de que a filosofia é sempre mais do que ousamos ou aspiramos pensar. É uma outra modalidade de ensino filosófico, ou seja, um *outro-modo-que-ser* de ensino filosófico comprometido com a crítica do saber, cuja satisfação é a acumulação de uma subjetividade conhecedora: “No fundo todo saber que pensamos possuir, e que devemos transmitir, é a manifestação patente de um ensino impossível, de uma verdade inalcançável, de um conhecimento irrealizável” (FABRI, 2015, p. 87).

Sócrates estava certo, não conseguiremos ensinar pela impossibilidade da linguagem se expressar, a experiência moral e existencial inerente ao filosofar. Eis o que afirma Levinas em relação ao ensino que vem de Outrem como correlativo da experiência: “aquele que essencialmente em si pode falar e não se impõe de maneira nenhuma como objeto, conciliamos

a novidade que a experiência traz com a velha exigência socrática de um espírito que nada pode violentar” (LEVINAS, 2008, p. 215).

Então, é preciso admitir com Sócrates a partir dessa provocação de Levinas ao seu ensino, que a filosofia exerce um poder sobre nós semelhante a Eros quando nos captura e nos seduz pelo amor, do qual não podemos escapar ao descobrirmos duas coisas, quais sejam: que viver filosoficamente é mais fundamental que todo suposto saber; que abrir-se ao pensamento é não só descobrir o Eu como relação sem ingenuidade, mas também, e principalmente, como estranho em questão. Dessa inquietação, afirma Fabri (2015, p. 88) sobre o ensino de filosofia: “Daí poder-se dizer que não se forma ninguém em filosofia. Pode-se apenas articular a busca de clareza e de conhecimentos com o esforço para despertar a inquietude que nos constitui”.

Contudo, Levinas acredita que o ensino filosófico nos introduz algo novo nesse pensamento posto em questão pela estranheza, pela perturbação ou inquietação de uma altura que significa o rosto do Outro, de um absolutamente novo que nos concerne é Outrem. Anuncia o filósofo que a introdução do novo num pensamento é acolher a ideia do infinito, pois é o que caracteriza a obra da razão e não se opõe ao experimentado, mas rompe com um movimento nostálgico de retorno ao Mesmo, surpreendendo-nos com algo novo pela fecundidade⁹ da palavra, da linguagem. Para o filósofo é:

No acolhimento do rosto, a vontade abre-se à razão. A linguagem não se limita ao despertar maiêutico de pensamentos, comuns aos seres; não acelera a maturação interior de uma razão comum a todas. Ensina e introduz algo de novo num pensamento; a introdução do novo num pensamento, a ideia do infinito – eis a própria obra da razão. O absolutamente novo é Outrem. O racional não se opõe ao experimentado. A experiência absoluta, a experiência daquilo que a nenhum título é a priori – é a própria razão. (LEVINAS, 2008, p. 215).

Portanto, o ensino de filosofia ou ato do filosofar, como queiram deve assumir um pressuposto ou uma base filosófica que direcione ou oriente este ensino, de tal modo que a disposição filosófica em sala de aula lance suas bases, isto é, seja responsável, no sentido de possibilitar ao aluno uma oportunidade absolutamente Outra, diferente e fecunda para experimentar infinitas formas de abordagens do Mesmo, numa fértil experiência de intersubjetividade que não precise reduzir-se ao Eu identificado consigo mesmo e tampouco encerrar-se a um conceito frio e desumano. Que promova, se possível, não só uma resposta racional pela palavra ao apelo do rosto do Outro, e, sobretudo, reconheça que a ideia de infinito implica uma alma capaz de conter mais do que ela pode tirar de si.

⁹ Segundo o próprio Levinas, a fecundidade se traduz pelo produzir-se, pela potencialidade do dizer, de renovar-se. (LEVINAS, 2008, p. 266-268).

2.5.1 O feminino e o ensino da diferença

O Outro numa relação de alteridade exige resposta, porque a relação não é mais meramente horizontal, porém assume o apelo de uma altura vinda da voz do pobre, da viúva, do órfão, do estrangeiro, do feminino, de um reconhecimento pela diferença. Figuras humanas que significam o rosto da debilidade, numa situação que clama responsabilidade e respeito. Numa sociedade extremamente marcada pelo domínio do masculino, o maior desafio do ensino de filosofia é propor a reconstrução de um novo homem, de um novo ser humano que respeite a alteridade e o acolhimento da diferença.

Vale ainda ressaltar o caráter da presença reservada à mulher que se percebe num movimento de alteridade bem peculiar que se abre e se recolhe. “Trata-se de uma presença reservada que se revela e se retira. Uma misteriosa aproximação que não se instala de fato e que não se anula” (RIBEIRO, 2015, p. 59).

Considerando o alcance da filosofia de Levinas com seus escritos sobre o Talmude, onde aparecem um pouco mais de suas análises sobre o feminino inspiradas na tradição judaica, sem querermos com isso reduzir o aspecto filosófico às suas experiências pré-filosóficas, destacamos de modo mais contundente o papel da mulher na relação com um mundo hostil produzido pela autoridade masculina, tal como aponta Ribeiro:

A figura feminina que de imediato aparece em um papel secundário em um mundo masculinizado é referida como a protagonista que eleva tanto o mundo quanto o homem ao *status* de humanidade. O feminino, portanto, vem se apresentar como suavidade e abertura para acolher o homem, tornando o mundo mais habitável. O que interessa aqui é evidenciar que a dimensão do feminino aparece como um silêncio que se faz ouvir. (RIBEIRO, 2015, p. 58. Grifo da autora).

Ademais, ao referir-se ao feminino, Levinas está referindo-se muito mais à doçura de uma familiaridade em que o sujeito disponibiliza sua Casa¹⁰ e sua intimidade ao hóspede do que a uma dimensão de altura que se revela no rosto de uma certa vulnerabilidade. (RIBEIRO, 2015, p. 59).

Em *Totalidade e infinito*, sobretudo na seção denominada de “Interioridade e Economia”, percebemos como Levinas articula o termo “mulher” com a descrição que faz do

¹⁰ “A casa que funda a posse não é posse no mesmo sentido que as coisas móveis que ela pode recolher e guardar. Ela é possuída, porque ela é, doravante, hospitaleira ao seu proprietário. O que nos remete à sua interioridade essencial e ao habitante que a habita antes de todo habitante, ao acolhedor por excelência, ao acolhedor em si – ao ser feminino”. (LEVINAS *apud* DERRIDA, 2015, p. 60).

rosto feminino, segundo o qual é possível significar harmoniosamente a morada do sujeito vinculada a uma condição de hospitalidade, cuja discricção é patente.

Nesse caso, a metáfora da Casa parece recorrente para descrevermos o perfil do feminino que, para o autor, não se relaciona exclusivamente com a mulher, mas aponta para uma dimensão humana que se traduz como Casa.

Essa dimensão influencia ou condiciona o modo como nos relacionamos com o próprio mundo. Segundo Levinas, não é a intencionalidade da consciência que chama mais a sua atenção, mas a intencionalidade da vida que proporciona ao sujeito uma relação diferente com o mundo. Para ele, o mundo é fruição pura e não há coisas, objetos como elementos prontos para serem compreendidos, dominados, mas sim, alteridade “elemental”, irreduzível à compreensão e à dominação de qualquer tipo. “Toda a relação ou posse se situa no âmbito do não possível que envolve ou contém sem poder ser contido ou envolvido.” (LEVINAS *apud* MENEZES, 2008, p. 25). É o mundo da experiência sensível que interrompe o fluxo da consciência, cuja natureza é conhecer, dominar, especular, enfim, dando passagem para “viver de...”, uma vida de puro gozo onde não há consciência (LEVINAS, 2008, p. 145).

Nessa perspectiva, a relação de fruição com o mundo nos conduz a uma relação de alteridade com os outros, porque a experiência sensível de felicidade afirma o Eu em sua Casa.

Como assegura Levinas, a Casa no sentido de “morada” possui essa dimensão do feminino de que falávamos há pouco, intimidade, recolhimento, repouso, humanidade, por isso que não é um lugar qualquer, tampouco algo abandonado, desprotegido, mal cuidado, trata-se de uma Casa que habita, que há sempre a presença de alguém aberto a fazer o convite para outro entrar. Esse alguém que habita a casa antes de outra pessoa é a mulher. Nesse sentido, “Lévinas utiliza pela primeira vez o termo ‘mulher’, rosto feminino, e não apenas ‘feminino’ para falar desse habitante, que não invade a Morada de forma violenta, mas é doçura, familiaridade”. (MENEZES, 2008, p. 26).

Mesmo que a ênfase dada à mulher nessa obra seja a de uma mulher ligada à morada, à hospitalidade como aquela que está pronta para acolher outrem na sua intimidade, é preciso considerar também que ela carrega a definição de alteridade. “E Outro... é a mulher”: “E o Outro, cuja presença é discretamente uma ausência e a partir da qual se realiza o acolhimento hospitaleiro por excelência que descreve o campo da intimidade, é a Mulher. A mulher é a condição de recolhimento, da interioridade da Casa e da habitação” (LEVINAS, 2008, p. 147-148).

A citação anterior deixa patente que Levinas qualifica a mulher, antes, como um ser de alteridade e, depois, afirma que é condição de reconhecimento, por isso: “O feminino se

apresentava anteriormente como alteridade; agora alteridade é feminina” (MENEZES, 2008, p. 26).

O feminino guarda ainda, mesmo em *Totalidade e Infinito*, o que Levinas já vinha afirmando, “a mulher é presença e ausência”, “linguagem sem ensinamento”, “silenciosa”, “presença sempre discreta”, “segredo”, “mistério”. Por essa razão, se a mulher emerge agora como a hospitalidade por excelência, o acolhedor em si, não quer dizer que ela tenha perdido o sentido da alteridade por excelência. Ou seja, a questão do feminino na perspectiva da Morada e da relação erótica, nessa obra, nos faz retomar e manter a dimensão da mulher como alteridade por excelência.

Contudo, a característica que a mulher tem de reservar-se potencializa a formação da interioridade de um sujeito cada vez mais humano, pois a irrupção da mulher possibilita um doce desfalecimento do ser, sem ameaça ou violência, na medida em que se retira para que o outro possa nascer. Em virtude dessa presença/ausência da mulher, na relação amorosa, o ser fragiliza-se e perde sua força, pois não tem a mesma intensidade.

Ao deixar claro que a mulher guarda consigo a Morada por excelência pela sua presença, Levinas repensa essa questão e chama atenção para que a morada possa se dar ou se realizar sem a necessidade da presença do sexo feminino. Assim, reposiciona essa questão:

O feminino foi descoberto nesta análise como um dos pontos cardeais do horizonte em que se coloca a vida interior – e a ausência empírica do ser humano de ‘sexo feminino’ numa morada nada altera a dimensão de feminidade que nela permanece aberta, como o próprio acolhimento da morada. (LEVINAS, 2008, p. 150).

Em certa medida, talvez aqui esteja esboçada a objeção de Levinas contra um possível androcentrismo, segundo Derrida, serviria também de uma espécie de manifesto feminista, uma vez que é “a partir da feminilidade que ele afirma o acolhimento por excelência, o acolher ou a acolhida da hospitalidade absoluta, absolutamente originária, pré-originária mesmo, quer dizer, a origem pré-ética da ética, e nada mais que isso” (DERRIDA, 2015, p. 60). O alcance desse pensamento é de uma radicalidade essencial e meta-empírica, de uma certa profundidade que leva em consideração a diferença sexual numa ética emancipada de uma provável redução à compreensão.

Sem dúvida, estamos diante de um pensamento do acolhimento lembrado pela diferença sexual que jamais será neutralizada, até porque o feminino como o acolher por excelência, acolhimento absoluto, absolutamente originário, pré-original, tem lugar numa interioridade, cujo senhor ou proprietário recebe a hospitalidade que em seguida ele queria dar.

Dessa forma, é possível até confiar a abertura do acolhimento ao “ser feminino” e não às mulheres empíricas de fato. Por isso, assegura Derrida (2015, p. 60): “O acolhimento, origem an-árquica da ética pertence à ‘dimensão de feminilidade’ e não à presença empírica de um ser humano do ‘sexo feminino’”.

Por essa razão, independente do que se possa especular sobre o feminino em Levinas, tanto pelo viés extremo do androcêntrico, quanto pelo viés extremo da feminista, guardemos apenas isto, como orienta Derrida (2015, p. 61): “devemos lembrar, mesmo em silêncio, que este pensamento do acolhimento, na abertura da ética, está necessariamente marcado pela diferença sexual”.

Levinas assume o feminino como um dos pontos cardeais de seu pensamento filosófico porque é uma questão que aparece constantemente em seus escritos, quer filosóficos quer religiosos, também muito importante para ter uma noção geral de sua obra. Visto ser um tema que atravessa sua obra, com várias nuances e abordagens. O feminino é remetido aqui à *Totalidade e Infinito* visando sua articulação com a alteridade.

De qualquer forma, é a partir do feminino que a interioridade se forma e se desenvolve. Em Levinas, o feminino vai se apresentando em relação à mulher, à morada de uma forma misturada em alguns casos, e em outros, de forma separada, mas com características diferentes de acordo com lugares e momentos específicos.

Já no final da obra *Totalidade e Infinito*, mais precisamente na última seção, cujo título é “Para além do rosto”, o feminino vem traduzido como Outro da relação erótica que acaba possuindo um rosto específico, isto é, um “rosto feminino”.

À medida que o Outro se mostra como rosto feminino numa relação erótica, o Eu se apresenta como subjetividade amorosa ou subjetividade da fecundidade. Dessa forma, só é possível falarmos de relação erótica se falarmos de amor, muito embora saibamos que é um tema, cujo sentido autêntico se perdeu ou está bastante desgastado. Amor e fecundidade perturbam o Eu, mas a perturbação que o outro provoca no Eu é diferente. Na ambiguidade do Eu, a equivocidade do erótico se revela, afirma Levinas. Em consequência disso, no feminino o Outro se afirma com a “Amada”; no masculino, o Eu se mostra porque aponta a forma de amar a diferença sexual.

Sendo assim, munido dos cuidados necessários para não tratarmos o rosto como fonte de compreensão, ao falarmos do feminino, damos características próprias a esse rosto. Por isso que, ao referir-se à “Amada”, Levinas a descreve como ternura, fragilidade, vulnerabilidade, um “não-ser-ainda”.

O amor se coloca num plano diferenciado do outro quando visa a Amada. Esta é ambiguidade por excelência, na medida em que não mostra um significado em si mesmo, contrário ao Outro, cujo significado não admite mudança ou deslocamento de sua própria palavra. Por conseguinte, o rosto feminino é “insignificância”, não tem palavra. Não há significação para sua forma de ser: “a simultaneidade ou equívoco dessa fragilidade e do peso de não-significância, mais pesado do que o peso do real informe, denominamos feminidade”. (LEVINAS, 2008, p. 256).

Diz Levinas que, quando nos deparamos com o feminino, visamos à satisfação, percebemos algo que vai além da necessidade ou da consumação da necessidade. Assim é a linguagem da carícia: a forma dos amantes se buscarem que é feita de necessidade e desejo.

A carícia interrompe o curso do poder, de tal modo que consiste em não se apoderar de nada. Quando procura a fraqueza da feminidade, sem compaixão pura e sem impassibilidade, deleita-se na compaixão, visando à complacência da carícia.

Para Levinas, o que nos reconduz à virgindade do feminino, para sempre inviolada, a carícia, na sua satisfação como um desejo que anima, renasce. Ensina o filósofo da alteridade:

A carícia procura, para além do consentimento ou da resistência de uma liberdade - o que ainda não é, um 'menos que nada', fechado e adormecido para além do futuro e, por consequência, que domina de um modo totalmente diferente do possível, o qual se ofereceria à antecipação. (LEVINAS, 2008, p. 256-257).

Em vez de se confundir ou misturar-se com a dimensão física do corpo, muito menos com o corpo na sua expressão, tampouco com o corpo dominado pelo “eu posso”, o carnal, termo por excelência correspondente da carícia, ou seja, a amada, na sua relação sensível, o corpo desnuda-se já da sua própria forma, tendo em vista oferecer-se como nudez erótica.

A carícia não busca o que está numa situação de perspectiva, à luz do captável, mas numa situação de antecipação onde se capta possíveis. Nesse contexto, a amada, intacta na sua nudez, é também captável, para além do objeto, do rosto e assim para além do ente, permanece na virgindade.

Esse aspecto da manutenção da virgindade como um incessante recomeço do que é virgem, é o “Eterno feminino”, essencialmente violável e inviolável. Mesmo no contato com a volúpia, permanece intocável e perde-se num ser, sem resistência, incaptável, impessoal, não se deixa segurar ou capturar, tal é o feminino na sua relação erótica, semelhante à noite como murmúrio anônimo do há é a noite do erótico, noite da insônia, noite do escondido, do

clandestino, misterioso, pátria do virgem, ao mesmo tempo descoberto e renunciando ao Eros, a própria profanação.

3 RECONHECIMENTO E ENSINO DE FILOSOFIA

Situamo-nos no ponto de interseção entre a ética da alteridade de Levinas e o problema do reconhecimento sob os cuidados de Axel Honneth¹¹ e, possivelmente, com as complementações de Nancy Fraser. Alteridade e reconhecimento. Ambos se assentam no entendimento de que o reconhecimento é um problema ético. Dois conceitos filosóficos que devem estar no horizonte de nossas relações em sala de aula no tocante ao Ensino de filosofia, pois reconhecer e ser reconhecido por um outro sujeito é possibilidade necessária tanto para o desenvolvimento humano quanto para a formação de uma subjetividade sólida e realizada.

Dos prolongamentos das discussões que fizemos até aqui sobre o Ensino de filosofia, em tensão com diferentes formas de alteridade em Levinas, bem como: a ruptura com a totalidade; a abertura ao Outro; o acontecimento ético; a responsabilidade; e o respeito, isto é, dessas intrigas, traumas ou perturbações éticas, eis que emerge agora a necessidade de compreender a luta por justiça social de mãos dadas com a ética, de uma mediação mais especificamente política da socialidade humana.

No entanto, tal necessidade da entrada política em nossa discussão não implica uma recusa dos pressupostos éticos no Ensino de filosofia, mas, pelo contrário, se institui, ainda mais como exigência radical e irrenunciável, a nossa responsabilidade em face do Outro, enquanto indivíduo, e de todos os outros, enquanto coletividade. Sem dúvida, o reconhecimento entendido do ponto de vista intersubjetivo e social é decorrente também da interpelação ética lançada a cada indivíduo pela simples presença do Outro (BARCELOS, 2011, p. 67).

Além disso, guardadas as devidas distâncias entre Levinas e Honneth, fenomenologia e teoria crítica, assim como do rompimento do círculo fechado de si mesmo, do Eu, emerge a abertura para a alteridade; da busca por identidade, da jornada por si mesmo ou da luta por reconhecimento no âmbito da família, do direito e da sociedade, em conflito com os outros, contra os outros, contra as subjetividades, também emerge a consciência crítica e social, humana e política.

Se em Levinas, é possível, como vimos, por uma espécie de intriga ética, romper com qualquer construção de totalidade, desde as práticas de redução do outro ao nosso pensamento até às formas mais variadas de exclusão pelo Estado ou outra comunidade de valor, para

¹¹ Filósofo ainda em atividade na Escola de Frankfurt, Alemanha. Desde o século passado, Axel Honneth tem se dedicado ao estudo da categoria reconhecimento de lastro hegeliano, retomando a ideia de autoconsciência pela relação de dependência da experiência intersubjetiva de reconhecimento social, de modo que a construção da identidade pessoal e coletiva vem confirmada por uma luta por reconhecimento ético.

fazermos emergir a alteridade, a singularidade; em Honneth, por sua vez, podemos experimentar o nascimento da consciência pela busca incessante por reconhecimento.

De qualquer forma, o viés de diálogo entre Levinas e Honneth parece ser a chave de leitura via reconhecimento de identidades individuais e coletivas como consequência posta pela ocorrência ou evidências de ações de desrespeito e falta de reconhecimento nas relações sociais e humanas que exigem reconhecimento. Para Levinas, reconhecer outrem é respeitar sua humanidade. A luta cada vez mais social e, por isso, política por reconhecimento é impulsionada e motivada por uma força ética que, pelo seu acontecimento, produz desdobramentos sociais.

Nessa seção, procuramos mostrar como o ensino de filosofia pode vir embarcado pelas concepções filosóficas de Honneth em sala de aula, na qual os alunos terão uma oportunidade única de experimentar conceitos e valores, oriundos de sua busca por reconhecimento, segundo os quais, estão esboçados desta maneira: socialidade e ensino de filosofia; identidade e intersubjetividade no ensino de filosofia; as três formas de reconhecimento e o ensino de filosofia para a emancipação; reconhecimento e emancipação feminina.

3.1 SOCIALIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA

Desde que começamos a falar do Ensino de filosofia até aqui, não nos esquivamos em tratá-lo sob a ótica de uma concepção de ensino, ou seja, para ensinar filosofia é indispensável assumirmos, de modo claro ou não, certas posições filosóficas, alguns conceitos filosóficos. Por isso, o envolvimento da filosofia com o qual nos ocupamos, com os alunos da escola de Florânia/RN, é por demais especial e importante, uma vez que os conceitos, os problemas alicerçados sobre o ensino de filosofia preservam uma relação bem familiar com a concepção de filosofia que se comunga (GALLO, 2003).

Desse modo, ainda que tenhamos um enorme capital histórico e cultural das produções filosóficas, bem como uma gama de variações temáticas, contando também com alunos que apresentam temas de seus interesses, mesmo assim é viável que o professor adote a concepção de filosofia capaz de conduzir sua atividade em sala de aula, sem dispensar uma atitude cada vez mais aberta diante do aluno.

“Todos nós, professores e alunos, e até mesmo os filósofos, temos pressupostos que marcam nosso pensar” (CAMPANER, 2012, p. 32). Nesse particular, não ensinamos filosofia de modo neutro, tampouco de lugar nenhum, pelo contrário, nossa filosofia ganha sentido quando procuramos ensinar e aprender a partir de um diálogo com os alunos, abrindo espaço

também para o exercício do diálogo entre eles. Isso contribui, em certa medida, para que o professor de filosofia se veja como filósofo, cuja atividade de fato exprima o filosofar na relação social com os alunos, numa posição diferente daquela do mestre monólogo e explicador, porém semelhante àquele que filosofa com os alunos.

Nesse sentido, o ensino de filosofia na sala de aula apresenta-se bem participativo porque convoca seus alunos a fazer algo juntos, tal como pretende ser o ato de participar de uma aula de filosofia, pois não deve ser um ato isolado, que fazemos sozinho e sem a companhia de alguém, contudo, deve ser um ato que fazemos com os outros, ou até mesmo, em conflito com os outros.

É justamente numa relação conflituosa desde o início que se assenta a concepção de reconhecimento de Hegel, de cuja fonte bebem aqueles que se identificam com a ideia de que o indivíduo só pode ter uma relação consigo mesmo a partir do outro, porém conflituosa, e que vai constituir as primeiras relações humanas de dominação. Por essa razão, Honneth coloca como objeto central da Teoria Crítica o conflito social, extraíndo daí seus pressupostos filosóficos que fundamentam também seus critérios normativos. Precisamos destacar, segundo Hegel, que o mais importante no reconhecimento, quando os indivíduos lutam entre si, é o desejo do reconhecimento do outro a respeito de sua existência livre.

Na verdade, é essa dimensão de socialidade que nos concerne, é a presença perturbadora do outro que nos concerne, da qual não conseguimos escapar e, sem a qual, é praticamente impensável lutar por reconhecimento. Nossa vida está condicionada a uma vida em grupo, a qual é praticamente inevitável.

É dessa forma que a humanidade se socializa, ainda que a sociedade carregue consigo inúmeras questões, dentre elas o fato de saber até que ponto, ao pertencermos a um determinado grupo, não ferimos nossa individualidade e autonomia crítica, o que poderia resultar em atitudes grupais homogêneas e opressoras, desaparecendo assim a força das liberdades individuais. Outro risco que corremos ao buscarmos reconhecimento por meio das relações em conflitos sociais com os outros, na forma de grupos sociais, é discernir em que medida as diferenças identitárias legítimas não são distorcidas num mero pretexto para o desrespeito e a inospitalidade.

Assim, como não podemos fugir da vida e de suas circunstâncias, contingências, também não podemos fugir dessa condição humana imprescindível, a socialidade. O ato de socializar-se, o ato de participar ou de encontrar-se com outros não é uma escolha, porque independe de nossas vontades. Quem pensa que o domina, controla e manipula, escapando da surpresa, está enganando a si mesmo.

A socialidade é uma verdade que nos atravessa, está ao nosso derredor e por mais que teimamos escapar, fugir para uma ilha longínqua e inabitável, supostamente intocável, ainda assim a sociedade estará sempre atrás de nós, à nossa frente, em volta de nós. E para fortalecer essa verdade em nós, estamos bem servidos das palavras de Aristóteles, que nos definiu acertadamente: “somos animais políticos”, somos seres sociais, de modo que nos conduz necessariamente a tomar parte, a participar de grupos sociais e humanos, como também a viver nossas vidas juntamente com tantas outras pessoas semelhantes e diferentes de nós.

Por essa razão, a sala de aula, em que se fala de filosofia, ainda é um dos poucos espaços de plena socialidade, aberta ao encontro das pessoas, fomentando a formação de grupos sociais e de uma vivência coletiva entre os alunos, por isso tudo ajuda a quebrar a ilusão do isolamento entre as pessoas. Mas, não só uma aula de filosofia pode quebrar a ilusão do isolamento das pessoas, outros espaços também podem dar esta oportunidade, como o próprio trabalho, uma festa no clube ou um evento religioso na igreja e assim por diante.

Ao retomarmos o que afirma Honneth em seu texto “O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos”, veremos que uma das palavras-chave é a questão da socialização, que passa, certamente, pela noção de grupos sociais para sustentar ainda mais sua teoria crítica de luta por reconhecimento.

Para Honneth (2013, p. 60), diferente de outras imagens¹² do século XX, do ponto de vista da sociologia e da teoria política, “prevalece atualmente uma imagem predominantemente positiva do grupo, totalmente impregnada pela manifestação da comunidade cultural, ou seja, pelo pequeno ou grande grupo integrado por linguagem, tradições e valores”. Ademais, a ênfase aqui se volta para a geração de identidades coletivas, cujo dever seja dar ao indivíduo segurança e integridade psíquica, embora pareçam unilateral, sob processos segundo os quais se configurem na forma de desvio face aos sistemas predominante de valor.

Essa imagem positiva das relações sociais, dos encontros com os outros, ou mesmo da manutenção da alteridade que se exprime também pela afirmação e interesse dos agrupamentos sociais, em Honneth se constrói frente a uma gama de concepções negativas, oriundas das construções de grupo típicas de cada época, mas que se apega em apenas um dos possíveis atributos de agrupamentos sociais e moldá-los em torno de uma concepção definidora e generalizante de tudo. Quanto a isso, assim se refere esse filósofo:

¹² Como ocorre, lamentavelmente, na psicanálise, segundo a qual ainda prevalece uma imagem predominantemente negativa do grupo, cuja existência, em seguimento a Freud, é explicada geralmente pelos impulsos de uma compensação da fraqueza do eu. (HONNETH, 2013, p. 60).

Nas concepções negativas, os traços grupais regressivos, ameaçadores do eu, foram generalizados a tal ponto que, da multiplicidade de suas manifestações sociais, restou tão somente a tediosa massa; enquanto nas concepções positivas, os elementos civilizados, fortalecedores do eu, foram idealizados a tal ponto que, imperceptivelmente, os riscos da perda de autonomia tiveram que passar despercebidos. (HONNETH, 2013, p. 59).

Ele confronta aqui as duas concepções, a negativa e a positiva, para expor os problemas que envolvem ambas. Os que defendem a primeira estão imbuídos, quase totalmente, da imagem de massa regressiva. Paralelamente às concepções negativas, estão os que defendem as construções positivas, “nas quais se refletem esperanças de um efeito benéfico dos agrupamentos sociais” (HONNETH, 2013, p. 58).

Posteriormente, ainda que influenciado ou motivado pela psicologia social estadunidense “ao descobrir as funções civilizatórias dos grupos de jogos e de vizinhança”, somado ao estudo revolucionário de Piaget acerca do desenvolvimento moral da criança que prova a relevância socializadora do grupo de pares, Honneth admite nessas teorias “expectativas exageradas sobre a existência de grupos sociais primários, nos quais se via uma garantia natural de relações sociais livres de conflito” (HONNETH, 2013, p. 58-59).

Como vimos, por um lado, a exemplo da psicanálise que não consegue admitir que a imersão no grupo social possa beneficiar as forças do eu do indivíduo, por outro lado, a exemplo da pesquisa sociológica sobre grupos, carece a consciência dos riscos que podem ameaçar o indivíduo pela reativação inconsciente de antigas relações com objetos. Temos de um lado, o risco do indivíduo dissolver-se na massa, nos agrupamentos sociais, é o risco da atomização do eu. De outro, vemos o risco de surgirem relações sem conflitos como garantia natural de relações sociais livres.

Com o passar do tempo, de acordo com as análises de Honneth, esse ideal de grupo vem perdendo lugar, muito por causa, hoje em dia, da popularização do comunitarismo, na qual a figura da comunidade cultural assume um lugar diferente, onde se encontra um ambiente impregnado de valores, de modo que o indivíduo possa desencadear uma personalidade forte, impossível de atingir nas meras relações jurídicas da sociedade (HONNETH, 2013).

Para o teórico da luta por reconhecimento, são nossas dependências individuais por experiências de reconhecimento social ou até mesmo as possíveis necessidades individuais que nos arrastam quando almejamos participar de grupos sociais. Segundo ele, há uma correspondência entre as formas individuais de reconhecimento no desenvolvimento do ser humano e o desejo de participar, de envolver-se em diferentes grupos.

Outro aspecto importante, pelo qual Honneth (2013, p. 62) procura “retirar gradativamente aquelas idealizações que estavam na base da premissa inicial de uma diluição harmônica do eu no nós do grupo”, é a influência da psicanálise de Donald Winnicott ao tematizar as tendências regressivas que frequentemente codeterminam a vivência no grupo. Embora sabendo que todo esse esforço ainda não é suficiente para ajustar seu pensamento de grupo social à realidade social, Honneth não se furta em promover explicitamente sua convicção: “Eu parto da convicção de que a formação do eu do sujeito se realiza através da gradual internalização de um comportamento social reativo, que tem o caráter do reconhecimento intersubjetivo”. E mais: “Às reflexões que quero expor com relação às diferentes formas de criação de grupos, subjaz uma concepção sobre o desenvolvimento social e da personalidade humana vinculada à teoria do reconhecimento” (HONNETH, 2013, p. 62).

Desse modo, o processo de socialização que se realiza nos estágios de desenvolvimento de interação do ser humano com seus pais na infância vai construindo um sujeito cada vez mais autônomo, à medida que este sujeito participa também de diferentes grupos sociais. Ao contrário do que muitos pensam, o sujeito, o eu, não se dissolve ou desaparece num grupo social em contato com o outro generalizado, mas aumenta seu grau de autonomia, como afirma Honneth (2013, p. 62-63): “Podemos diferenciar mais este processo de socialização, se distinguirmos analiticamente esta autorrelação em vários estágios, em cada um dos quais aumenta o grau da capacidade de autonomia”.

Por isso, a interação social entre as pessoas é tão importante para a formação da autonomia que a autorrelação positiva possibilita - advinda da diferença entre três estágios, quais sejam: a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima - tornar mais complexo e exigente o comportamento de reconhecimento. A partir disso, da internalização desse processo, a criança e conseqüentemente o sujeito em desenvolvimento acaba tomando consciência de suas capacidades e direitos. Corroborando com essa ideia, afirma o filósofo:

O quadro que resulta dessas reflexões sobre o processo de socialização (*Sozialization*) humana contém a ideia de um entrelaçamento entre individualização e socialização (*Vergesellschaftung*) que já permite tirar algumas conclusões sobre a importância dos grupos sociais para o amadurecimento individual. (HONNETH, 2013, p. 64).

A importância dos grupos sociais para o desenvolvimento e o amadurecimento da pessoa humana enquanto indivíduo é resultado de um processo de socialização humana que compreenda a noção de um entrelaçamento entre individualização e socialização. A possibilidade

do sujeito compreender-se, de fato, pelo processo de socialização cuja relação consigo mesmo lhe diga alguma coisa, ressignificando e melhorando a sua vida.

Nesse aspecto, o sujeito vai se concebendo aos poucos como um membro competente de seu ambiente social que, na afirmação de Honneth (2013, p. 64) , vem confirmado pela internalização da relação de reconhecimento que “gradativamente se diferencia, leva ao surgimento de uma forma complexa de autorrelação”.

Sendo assim, Honneth está convencido, em certa medida, de que o processo de socialização está conjugado com o “dever da autonomização”, visto que, para cumprir com as normas e habilidades socialmente esperadas, só é possível o sujeito que as assumir para si, como o núcleo prático de sua própria autoconcepção.

A partir do que ensina Honneth sobre a diferença dos três estágios da autorrelação positiva, tal como se expressa nas formas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, sugerimos então, que o sujeito ou o aluno quando interage num grupo semelhante ao de uma sala de aula com outros sujeitos, pode encontrar aí uma fonte de humanização para desenvolver suas potencialidades e tornar-se, por esse processo de socialização, um sujeito mais autônomo.

Certamente, um ensino de filosofia que favoreça o aluno a experimentar práticas positivas de participação em grupos, inserindo-o num processo de socialização em que as formas de reconhecimento se fortaleçam cada vez mais, representa um reflexo do comportamento original de reconhecimento. Que o ensino de filosofia venha acompanhado de uma consciência obstinada que possibilite o exercício da filosofia em sala de aula como experiência a ser considerada importante nas próprias carências, na sua capacidade de julgamento e, principalmente, nas suas habilidades que necessitam de renovação e reconstrução pelos sujeitos sociais ali empenhados em participar de uma vida em grupo.

E, nessa direção, considerar um ensino de filosofia que assuma seu compromisso com uma atividade do filosofar ainda mais aberta ao processo de socialização e ao contato com o outro na perspectiva de que ela siga experimentando aquela postura direta do reconhecimento da humanidade do Outro, mediada por gestos e palavras. Empenhados nisso, possamos dar oportunidade aos alunos de filosofia, no ambiente social da sala de aula, para satisfazer suas necessidades quase naturais, na visão de Honneth (2013, p. 65), de serem reconhecidos “como membros em grupos sociais nos quais eles possam ver confirmadas duradouramente, através de interações diretas, suas necessidades, sua capacidade de julgamento e suas diversas habilidades”.

Nesse sentido, podemos dizer ainda que a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima possam se concretizar no ambiente da sala de aula, no qual o ensino de filosofia aconteça. É

preciso que, para isso, as condições sociais sejam propícias e favoráveis ao cultivo de valores que correspondam à humanização do sujeito.

Por isso, muito mais do que possibilitarmos um ambiente social oportuno para a aprendizagem de conceitos filosóficos e suas antinomias, além disso, somos responsáveis por disseminar o que podemos não só conhecer filosoficamente, mas reconhecer. Reconhecer a si mesmo, numa busca incessante por identidade, dentro das relações sociais em grupos, onde os outros ensinem a tratar a si mesmo como sujeitos ou pessoas, detentoras de certas qualidades, competências e habilidades.

Como a nossa proposta aqui é expor as principais formas de reconhecimento em Honneth pela figura praticamente irreconhecida da mulher ou do feminino em nossas relações sociais, aproximamos os principais conceitos deste filósofo à luta da mulher por reconhecimento social. Dessa forma, retomamos a concepção filosófica de Honneth que expõe a problemática do reconhecimento presente nas relações sociais de amor, direitos e estima social toda vez que falarmos da mulher em sala de aula.

Infelizmente, a mulher vem sendo tratada muito mais como objeto sexual e de dominação social do que como um ser que inspira respeito, afeto, competências e habilidades. Ela vem sofrendo também uma visível discriminação no modo como é remunerada. O tratamento desigual nesse campo salarial em relação ao modo como o masculino é remunerado e imensamente valorizado é incomparável e extremamente injusto.

Inclusive, a busca por reconhecimento salarial da mulher em condições de trabalho semelhantes ao do homem é legítima. Assim como é legítima a luta por respeito quando sua dignidade é fortuitamente consumida pela violência masculina. Muitas vezes, não só violência de controle, dominação e desigualdade de direitos por parte do masculino, consequências de uma injusta desigualdade de condições sociais, mas também violência física de destruição do outro feminino, visto como inferior, fraco, invisível e vulnerável.

Por essa razão, é preciso criar condições mais humanas e sensíveis nas relações sociais entre nós em que a mulher possa reafirmar aquilo que Honneth denomina de “dignidade” (2013, p. 66), isto é, um tipo de autorrelação positiva de “autorrespeito” que o sujeito pode ir construindo diretamente consigo mesmo, numa espécie de “autoconfiança” à medida que as formas de reconhecimento vão se repetindo em contato com os outros num face a face ou em grupos ou em movimentos sociais ao ponto do sujeito conseguir discernir, separar seu discernimento próprio do discernimento dos outros. Segundo Honneth (2013, p. 66), o sujeito passa a aprender isso no fim da adolescência.

Se há, nesse sentido, um sujeito que exaure, o tempo todo, suas relações face a face, este sujeito é a mulher, cujas condições de vulnerabilidade a coloca num lugar de reivindicação constante. É um ser que mais luta por autonomia e emancipação diante de uma sociedade em que os valores masculinos se sobrepõem aos do feminino.

Independente disso, as pessoas, os sujeitos em geral, incluímos aqui a mulher, encontram muito cedo, já na infância, a realização de relações sociais bem-sucedidas quando os pais, os irmãos ou amigos confirmam a disposição “de um punhado de talentos e habilidades importantes” (HONNETH, 2013, p. 67).

Como sabemos, nem todos encontram relações bem-sucedidas quando criança e, por isso, aumenta o número de vulnerabilidades com desejo de reconhecimento social, pela busca de afirmação de seus valores. Não só a família e amigos assumem esse papel de fortalecimento da identidade individual por meio do reconhecimento social, mas principalmente a escola. Leiamos o que o pensador afirma a esse respeito:

Mas, com o ingresso na escola e, sobretudo, mais tarde na vida profissional, cresce muito o círculo daqueles de cuja estima a própria autoestima depende, de modo que, em reação à maior vulnerabilidade, também aumenta o desejo de aprovação e confirmação concretas. (HONNETH, 2013, p. 67).

Desse modo, observamos que o processo de socialização desde a família, passando pela vida profissional, pela inserção na escola, nos grupos e movimentos sociais. Destacamos a sala de aula como círculo social importante. Esse responsável ou é um solo fértil para acolher as vulnerabilidades de autoconfiança, autorrespeito e autoestima que dependem de mais confiança, mais respeito e mais estima.

Constata Honneth que à medida que vamos crescendo e nos desenvolvendo, mais e mais percebemos o quanto nossos círculos de amizade aumentam, fazendo-nos cada vez mais participantes de grupos sociais, envolvidos pelas necessidades que nos afetam e intrigam eticamente. Os clamores das vulnerabilidades passam a ser ouvidos com mais intensidade à medida que saímos do ambiente familiar e entramos, de acordo com Honneth (2003, p. 118), num “processo de formação, descrito na qualidade de um movimento de reconhecimento, mediado pela experiência da luta, como um processo intramundano, realizando-se sob as condições iniciais contingentes da socialização humana”.

Com isso, a luta por reconhecimento se torna cada vez mais intensa e inescapável, pois necessitamos, enquanto indivíduo e sociedade, dos conflitos uns com os outros e dos conflitos

com as diferentes culturas, resultado dessas interações sociais, por meio das quais todos nós buscamos desenvolvimento e constante reconstrução.

Portanto, como vimos, a cada nova busca por reconhecimento no curso da formação de nossas identidades, somos ainda mais compelidos a entrar num conflito intersubjetivo, porque estamos sequiosos de autonomia, como consequência de uma confirmação ou de uma correspondência social a ser alcançada. Veremos mais adiante como o conflito é inerente à construção social do sujeito, bem como à formação das nossas relações de intersubjetividade.

3.2 IDENTIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA

Uma das palavras-chaves para se entender a dimensão do reconhecimento entre nós é a identidade de uma pessoa. Nossa identidade está em jogo quando entramos em conflito com os outros em busca de reconhecimento. O ser humano diferentemente dos animais é o único ser que é capaz de perder sua autoconservação pelo reconhecimento do outro. Para mostrar-se ou viver socialmente, o humano precisa muito do reconhecimento do outro, uma vez que é a única maneira de sua consciência emergir. É o reconhecimento do outro que faz a consciência emergir.

Na esteira do que pensava o jovem Hegel sobre o reconhecimento, conceito central no seu projeto filosófico de juventude, Honneth segue invertendo o modelo hobbesiano e maquiaveliano da “luta social” que apregoava a ênfase na perspectiva da autopreservação material, da preservação da integridade física dos sujeitos e da manutenção do seu bem-estar futuro, em favor de uma concepção que parte das motivações morais, dos estímulos e afetos humanos e de uma vida intersubjetiva aberta às ciências empíricas. Portanto, Honneth é contrário à lógica atomista da sociedade que se limita a autopreservação física.

Contudo, para Hegel, é preciso dois movimentos em relação ao reconhecimento do outro: o ser humano quer reconhecimento do outro em relação a ele e o reconhecimento do outro em relação a ele como ser humano. Na função do reconhecimento, o ser humano arrisca a própria vida, põe a sua vida em jogo ou arrisca a própria vida em função do reconhecimento, coisa que o animal não consegue fazer. É justamente do reconhecimento do outro que advém sua consciência de homem, de ser humano. Se não fizesse isso, não seria ser humano, humano. Só se é humano porque busca o reconhecimento do outro.

Com efeito, a abordagem corriqueira de reconhecimento segue a compreensão do “modelo de identidade”, tal como a filósofa Nancy Fraser (2010) apresenta, no sentido de que, conforme a ideia de Hegel, a identidade é construída na forma de diálogo por meio de um

processo de reconhecimento mútuo que sinaliza para uma reciprocidade ideal entre sujeitos, “na qual cada um vê o outro como seu igual e também separado de si” (FRASER, 2010, p. 117).

A partir daí, Axel Honneth, filósofo contemporâneo da teoria crítica, diz que o reconhecimento surge da ideia de que para você fazer parte de uma sociedade e para ter até certo ponto a experiência de ser livre você precisa ser reconhecido como tal, como uma pessoa livre ou como membro de uma sociedade.

É possível notar, pela filosofia de Honneth, que o reconhecimento na sua acepção moderna ganhou um espaço de grande repercussão, muito por causa dos conflitos sociais não se restringirem apenas ao âmbito moral, individual, mas se ampliarem ao nível social e político, assumindo assim um *status* de causa social coletiva.

Com isso, a visão filosófica de reconhecimento colada à ideia de intersubjetividade hegeliana se alarga ainda mais, na medida em que Honneth retoma a relevância do reconhecimento intersubjetivo na autonomia e autorrealização de sujeitos na construção de justiça social.

Desde Hegel, a intersubjetividade será responsável por conduzir o reconhecimento como “matriz”¹³ ética onde acontecem os conflitos e embates sociais. Nas três tarefas fundamentais apresentadas por Honneth, em sua escrita *Luta por reconhecimento*, aparece a intersubjetividade colada a uma teoria de teor normativo e descolada da situação teórica atribuída a Hegel. Da primeira tarefa advém a crítica: “não considera a relação intersubjetiva como um curso empírico no interior do mundo social, mas a estiliza num processo de formação entre inteligências singulares” (HONNETH, 2003, p. 120).

Por sua vez, a segunda tarefa fundamental de teor normativo, levantada por Honneth (2003, p. 121) para reivindicar uma intersubjetividade mais atualizadora mediante a necessidade de “uma fenomenologia empiricamente controlada de formas de reconhecimento”, afirma que:

Para Hegel, esse leque sistemático de formas de reconhecimento apresenta uma necessidade, uma vez que só com sua ajuda ele pode obter o quadro categorial para uma teoria capaz de explicar o processo de formação da eticidade como uma sequência de etapas de relações intersubjetivas. (HONNETH, 2003, p. 121).

Por conseguinte, a terceira tarefa sustenta a necessidade de colocar à prova a tese de Hegel, ainda não confirmada socialmente, que “no curso da formação de sua identidade e a cada

¹³ Preferimos usar o termo “matriz” para dar ênfase ao seu caráter interativo e recíproco ao que estamos falando, isto é, Honneth transforma a intersubjetividade, mas também é transformado por ela.

etapa alcançada de sua comunitarização, os sujeitos são compelidos, [...], a entrar num conflito intersubjetivo, cujo resultado é o reconhecimento de sua pretensão de autonomia”. O filósofo da teoria crítica visualiza, dessa tese, duas afirmações muito fortes, quais sejam: 1) “que faz parte da condição de um desenvolvimento bem-sucedido do Eu uma sequência de formas de reconhecimento recíproco”; e 2) “cuja ausência se dá, a saber, aos sujeitos pela experiência de um desrespeito, de sorte que eles se veem levados a uma ‘luta por reconhecimento’” (HONNETH, 2003, p. 121-122).

De qualquer forma, é preciso investigar, segundo Honneth, se a sequência ordenada das etapas de reconhecimento em Hegel pode resistir a considerações empíricas; ainda, “se é possível atribuir às respectivas formas de reconhecimento recíproco experiências correspondentes de desrespeito social”; e, portanto, “se podem ser encontradas comprovações históricas e sociológicas para a ideia de que essas formas de desrespeito social foram de fato fonte motivacional de confrontos sociais” (HONNETH, 2003, p. 122).

O próprio Honneth herda de Hegel essa noção de intersubjetividade, na qual nos possibilita a oportunidade de nos reconhecermos tanto em nossas potencialidades quanto em nossas competências e qualidades. Daí, a possibilidade de uma intersubjetividade desenvolver nos sujeitos uma espécie de comunhão, reconhecendo no outro a sua singularidade e originalidade, capaz de motivar novas lutas de reconhecimento.

Ademais, o aparecimento de novas experiências de reconhecimento social, além de formar o indivíduo para apreender mais de si e de suas dimensões de identidade, também fortalece sua estrutura psíquica para suportar os conflitos sociais.

Tais conflitos, segundo a perspectiva Honnethiana, não obedecem apenas ao viés da autoconservação ou autopreservação dos indivíduos como pensavam os contratualistas, inclusive Hobbes, Maquiavel e outros, no entanto, sua perspectiva dos conflitos sociais destoa-se destas justamente pelo fato de, ao buscar construir uma teoria social de caráter normativo, admite uma luta moral assentada na organização da sociedade pautada por deveres intersubjetivos.

Dessa forma, a luta dos sujeitos por reconhecimento recíproco de suas identidades, diferentemente de Levinas, cujo reconhecimento não estava ancorado necessariamente na reciprocidade, produz “uma pressão intra-social para o estabelecimento prático e político das instituições garantidoras de liberdade” (HONNETH, 2003, p. 29).

O esforço crítico de Honneth, no que diz respeito ao conceito filosófico de reconhecimento, procura atualizar o que já havia dito Hegel ao ligar este conceito à noção de intersubjetividade, sem a qual o reconhecimento não construiria uma imagem coerente do

sujeito, tampouco instauraria um processo em que as relações éticas da sociedade seriam liberadas de unilateralismos e particularismos.

Assim, a atualização das formas de reconhecimento impetrada por Honneth só será possível mediante as colaborações avançadas e pertinentes da psicologia social de George H. Mead:

Uma teoria que constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e nossa situação intelectual encontra-se na psicologia social de George Herbert Mead; visto que seus escritos permitem traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica. (HONNETH, 2003, p. 123).

Enquanto sujeitos humanos, devemos nossa identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo, uma vez que nos defrontamos com outros ou com culturas diferentes para consubstanciar nosso crescimento cognitivo e formar os principais traços de nossa personalidade e comportamento.

O psicólogo norte-americano também comunga da mesma ideia de Hegel do período de Jena, segundo a qual, defende a gênese social da identidade do Eu e partilha da evolução moral da sociedade na luta por reconhecimento. Sendo assim, ao investigar a relevância das normas morais nas relações humanas e ao defender a existência de um diálogo interno entre os impulsos individuais e entre uma cultura internalizada, Mead contribui para um mergulho cognitivo no olhar intersubjetivo.

Essa contribuição para a formação da subjetividade pela intersubjetividade, da construção ou desconstrução do olhar de si pelo olhar do outro, via tensão social, é muito importante para os rumos de uma teoria do reconhecimento sistematizada por Honneth. Em consonância com Mead, é possível enxergar que, nas interações sociais, acontecem conflitos entre o Eu e a cultura e os outros, de modo que os indivíduos e a sociedade se desenvolvem naturalmente.

Com isso, Mead observa que aquilo que força os sujeitos a se conscientizarem de sua própria subjetividade ao perceberem o surgimento de alguns problemas é o comportamento humano de interação, representado como ponto de apoio particularmente apropriado. Para ele, diferentemente das nossas reações às condições climáticas que não têm nenhuma influência sobre o próprio clima, um comportamento humano social bem-sucedido nos conduz a um domínio em que a consciência de nossas atitudes influencia, auxilia no controle do comportamento dos outros.

A propósito, o ponto de partida do qual Mead assenta a observação de que um sujeito dispõe de um saber a respeito do significado intersubjetivo de suas ações somente “quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defronte”, um comportamento de resposta: “do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta” (HONNETH, 2003, p. 128-129).

Para Mead, tal capacidade de desencadear em si mesmo o comportamento reativo causado no outro está atrelado ao pressuposto evolucionário do surgimento de uma nova forma de comportamento humano.

Por esse caminho, conseguimos perceber que, conforme as análises de Honneth sobre o alcance da psicologia social do teórico estadunidense, várias inferências vão executando no processo de evolução do ser humano até discernir sobre as condições de surgimento da autoconsciência humana, de modo que a constituição da consciência de si mesmo liga-se ao desenvolvimento da consciência de significados. Daí, então, somos conduzidos a outro caminho, o do processo da experiência individual.

A respeito desse processo, prossegue Honneth (2003, p. 129): “através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações de seu parceiro de interação”. Assim como o outro reage a mim mesmo da forma como ele, meu defrontante faz, também posso obter uma imagem de mim mesmo, alcançando, desse modo, a uma consciência de minha identidade. Eis o que diz Mead nesta passagem:

O fato de que o animal humano pode estimular a si mesmo da mesma maneira que os outros e reagir aos seus estímulos da mesma maneira que aos estímulos dos outros insere em seu comportamento a forma de um objeto social da qual pode surgir um ‘Me’, a que podem ser referidas as assim chamadas experiências subjetivas. (MEAD *apud* HONNETH, 2003, p. 130).

De fato, a concepção intersubjetiva aqui assume uma dimensão de autorrelação originária, uma vez que a posição de objeto do indivíduo é o que vai lhe assegurar como consciente de si mesmo, ou seja, é quando o *Self* entra em seu campo de visão por ter reagido a si mesmo, constituindo-se assim parceiro da interação, visto ou percebido da perspectiva de seu defrontante, porém nunca sujeito atualmente ativo e dono das suas manifestações práticas.

Avançando cada vez mais nessa problemática intersubjetiva, diferentemente das características do “Me” que assume a identidade das experiências subjetivas como parceiro da interação social e que conserva a atividade momentânea como algo já passado, na medida em

que representa a imagem que o outro tem de mim, porém Mead traz à discussão o “Eu” que, segundo ele, é a fonte não regulamentada de todas as ações atuais.

Por um lado, o “Me” se traduz como uma identidade consciente de si mesma, objetiva, porque desempenha um papel operante no relacionamento social. A depender de um processo de reação contínuo, a relação social pode constituir-se de vários “Mes”, incapaz de entrar no próprio campo de visão. Por outro lado, o “Eu” se refere à instância mesma da personalidade humana, cuja responsabilidade é uma resposta criativa aos problemas práticos e, também, de jamais poder entrar no campo de visão. Todavia, como atividade espontânea, esse “Eu” se refere renovadamente às manifestações práticas sustentadas conscientemente no “Me”, comentando-as, além disso, precede a consciência que o sujeito possui de si mesmo do ângulo de visão de seu parceiro de interação.

Há um aspecto relevante entre o “Eu” e o “Me” que precisamos evidenciar, é o caráter dialógico de nossa experiência interna, pois existe entre eles, na personalidade do indivíduo, uma relação semelhante ao relacionamento entre parceiros de um diálogo. Sobretudo o “Eu” que tem essa função muito peculiar de ser um processo em curso, segundo o qual “respondemos à nossa própria fala e que implica um ‘Eu’ que responde, atrás do palco, aos gestos e símbolos que aparecem em nossa consciência”. (MEAD *apud* HONNETH, 2003, p. 130-131).

Até aqui, temos acompanhado as questões que embasam uma concepção intersubjetiva da autoconsciência humana, a partir dos estudos de Mead com enorme influência da psicologia social. O curioso é que há uma ideia chave que dialoga com a filosofia da alteridade em Emmanuel Levinas, no sentido de que o outro precede e tem grande importância sobre o processo de desenvolvimento da autoconsciência. Para Levinas (2008), o que constitui a nossa subjetividade é a alteridade, o que constitui a nossa identidade é a nossa relação com outra pessoa, a relação ética com outro ser humano.

Notamos, nessa mesma direção, que o desenvolvimento da identidade humana para Mead e, conseqüentemente para Honneth, torna-se inviável sem a experiência de um parceiro da interação social: “um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa”. (HONNETH, 2003, p. 131). Com isso, a formação e o desenvolvimento da autoconsciência dependem da existência de um outro sujeito, de um segundo sujeito, invertendo assim a relação de Eu e mundo social ao afirmar uma precedência da percepção do outro sobre o desenvolvimento da autoconsciência. Retomemos aqui as palavras de Mead a respeito disso:

Um tal “Me” não é, portanto, uma formação primeira que depois fosse projetada e ejetada nos corpos de outros seres humanos para lhes conferir a plenitude da vida humana. É antes uma importação do campo dos objetos sociais para o campo do amorfo, desorganizado, do que nós designamos experiência interna. Através da organização desse objeto, da identidade do Eu, esse material é por sua vez organizado e colocado na forma da assim chamada autoconsciência, sob o controle de um indivíduo. (MEAD *apud* HONNETH, 2003, p. 131-132).

Após ter conquistado um avanço exemplar no que diz respeito ao desenvolvimento de um conceito intersubjetivo da autoconsciência quando afirma que a identidade de cada um de nós é organizada anteriormente pela importação do campo dos objetos sociais, sobretudo quando nos defrontamos com nossos parceiros de interação que respondem aos nossos estímulos e percebem nossas ações.

Haveremos, com isso, de aprender a nos conceber, conceber a nós mesmos como indivíduos, conscientes do que estamos fazendo, falando, sentindo, trabalhando e assim por diante, desde a perspectiva do outro generalizado, capaz de contribuir para a formação de uma identidade cada vez melhor.

Talvez aqui, a partir do conceito de intersubjetividade, encontremos o horizonte do qual possamos falar de um ensino de filosofia segundo as concepções filosóficas de Honneth. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar acompanhado de uma preocupação com a intersubjetividade requer que o ensino venha junto com uma dimensão coletiva de aprendizagem; que a base das propostas para o ensino de filosofia em sala de aula seja imbuída de respeito ao pensamento do outro, de modo que o aprender filosófico seja uma reflexão compartilhada e não solitária.

Como indica Cerletti (2009, p. 87) uma vez mais, “ensinar filosofia é dar lugar ao pensamento do outro”. É como pensa Honneth, influenciado por Mead, ao considerar que é preciso aprender a perceber-se na perspectiva do outro, ou seja, um sujeito só adquire a consciência de si mesmo quando aprende sua própria ação do ângulo de uma segunda pessoa.

Para Cerletti (2009), não faz sentido transmitir dados ou informações filosóficas isoladas para os jovens, sem qualquer relação com suas realidades, semelhante a peças de um antiquário que guarda joias, objetos preciosos, demais antiguidades e as oferece a alguns privilegiados, silenciando o filosofar e mutilando sua dimensão pública. No entanto, só faz sentido o ensino dessas informações se tentarmos transmitir e vivificar no perguntar dos alunos.

Por isso, ensinar e aprender filosofia ou a filosofar é uma tarefa intersubjetiva com a qual o professor aprende a dar importância ao saber dos seus alunos, transformando o monólogo de uma aula em uma roda de diálogo, na qual é possível exercitar a discussão e suscitar sempre, renovadamente, o surgimento do pensamento do outro, numa atitude de inclusão social, cuja

ação e reação são capazes de ajudar a desenvolver a identidade uns dos outros, formando assim nossa dimensão de autoconsciência, no dizer de Mead.

Um pouco mais com as contribuições de Cerletti (2009, p. 86-87), para quem o outro não importa pela afirmação de sua ignorância, mas pelo que sabe e pensa na medida em que é o lugar de partida em todo ensino filosófico, “o pensar dos outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo”. Aluno algum deve ser tratado como “tábula rasa”, pelo contrário, há nele certos saberes, certas experiências com os quais poderá construir algo novo e subjetivo.

Nesse sentido, antes de entabularmos uma discussão filosófica em sala de aula, uma sondagem da personalidade dos sujeitos envolvidos, bem como um diagnóstico das dificuldades e adversidades que a escola enfrenta é superimportante, haja vista não vivermos numa realidade insular, mas num contexto social. A sala de aula está inserida dentro de uma realidade social, política e econômica de sua escola, bairro e cidade. Por isso, pensar uma ação de ensino ou uma aula significa relacionar o eu individual com o eu social. Que a minha prática em sala de aula reflita em certa medida as demandas do mundo, problematizando-as e apontando saídas.

Além disso, duas expressões parecem ser bem-vindas e vitais nas experiências com o ensino de filosofia na sala de aula: as memórias afetivas; o olhar para si e o olhar para o outro. O resgate das memórias afetivas é muito válido à medida que quebramos o ritmo fechado do ego e do ativismo, do peso de uma certa rotina em sala de aula. Nesse particular, é uma atitude que vem agregar ao ensino de filosofia os valores de uma educação reflexiva, crítica e emancipatória, aberta a contribuir com a formação social dos sujeitos envolvidos.

Se o processo de desenvolvimento da identidade humana está condicionado à existência de um outro, parceiro de interação social que, percebido pelo seu defrontante, constitui a autoconsciência, o ensino de filosofia passa por essa concepção dialógica entre duas instâncias sociais, das quais é imprescindível a intersubjetividade para o filosofar.

É eticamente incoerente ensinar filosofia atrelado a uma política neoliberal de educação que limite sua liberdade e seu acesso ao outro em função dos interesses capitalistas e egoístas. Há que se considerar uma série de demandas externas e sociais que nos tirem de um olhar para si, dominante e exclusivo, subvertendo este olhar em direção ao outro, às minorias desfavorecidas, aos excluídos, aos estrangeiros, que incorporam um discurso ou temática virada para a manutenção da alteridade, para o respeito, o reconhecimento, o acolhimento e o amor.

Decerto, a figura humana e social que possibilite essa virada em nosso olhar é, sem dúvida, a mulher. Ela responde ao sujeito como sujeito, numa relação de intersubjetividade, cuja ação realmente importa quando o assunto é reconhecer e ser reconhecida num ambiente

familiar de satisfação das necessidades físicas; quando o foco é também a defesa digna e justa de seus direitos sociais junto ao conjunto de leis de uma determinada sociedade; quando for possível lutar por mais estima social no seu ambiente de trabalho no que diz respeito a oportunidades de condições iguais em relação ao masculino, envolvendo inclusive a reivindicação de salários iguais conforme a função.

Como vimos, influenciado por Mead, Honneth passa a ter instrumentos suficientes para construir, com base em sua teoria crítica, os três tipos de reconhecimento.

3.3 AS TRÊS FORMAS DE RECONHECIMENTO E O ENSINO DE FILOSOFIA PARA A EMANCIPAÇÃO

De acordo com sua estrutura das relações sociais de reconhecimento, o filósofo ensina que a necessidade ou busca por reconhecimento assume formas muito diferentes, o que é possível distingui-las. É preciso deixar claro que mais adiante, trataremos de explicitar melhor essas formas assim como estão descritas no capítulo II de sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Agora nos deteremos apenas em recapitular, grosso modo, as etapas de reconhecimento atreladas, quando possível, ao ensino de filosofia.

Pretendemos, pelo viés da emancipação, articular o ensino de filosofia ao conceito de reconhecimento em Honneth, visto que sua crítica normativa de caráter intersubjetivo imanente supere o âmbito das instituições sociais e se alargue ainda mais para o âmbito das lutas sociais por emancipação. Assim, é preciso pressupor, ao pretender ensinar filosofia em sala de aula, uma emancipação do outro, de uma outra pessoa que possa colaborar ativamente para o surgimento da consciência.

Segundo Kohan (2010, p. 203), numa sociedade democrática, o tema da emancipação relacionado ao ensino de filosofia é ainda mais complexo porque a própria filosofia e o seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação. Porém, concorda com Adorno ao afirmar que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO *apud* KOHAN, 2010, p. 203). Para Kohan, sem pessoas emancipadas não há democracia, o que é óbvio.

Todavia, seria este um caminho viável para a filosofia e o seu ensino? É uma posição válida retomar o ensino da filosofia pelo viés da emancipação segundo as concepções filosófica de Honneth? Como nos posicionarmos diante desse caminho proposto?

Na tradição crítica da primeira geração, sobretudo com Adorno, a emancipação precisa ser retomada desde Kant, porque é com este que se dá o apelo por uma educação emancipadora.

É bem verdade que Kant não faz uso do termo “emancipação” e sim “esclarecimento”. Ao lado do conceito de esclarecimento, Kant emprega outras duas palavras que traduzem muito bem a ideia de emancipação, como menoridade e tutela.

Como aponta Adorno e o próprio Kant, no seu decantado ensaio “O que é o Esclarecimento?”, é entender justamente o esclarecimento como a “saída dos homens de sua autoinculpável menoridade”. Esta culpa vem da falta de coragem e decisão para fazer uso de seu próprio entendimento. Ele nos convoca a fazer uso de seu próprio entendimento. Pensar por contra própria. Pensar por si mesmo sem a tutela alheia. Para Adorno, à medida que uma democracia se sustenta no exercício do pensamento pela livre vontade dos cidadãos, o programa do esclarecimento deve estar associado a toda democracia que se preze como tal.

O que Adorno está propondo é como pensar uma educação que contribua para a formação de uma verdadeira democracia e, de que modo ainda, teria como ajudar a desterrar o nazismo da sociedade alemã. Comprometido com essa empreitada de uma educação contra a barbárie, Honneth parece determinado em seguir com o projeto emancipatório, sob a exigência primeira de Adorno: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO *apud* KOHAN, 2010, p. 205).

Adorno responsabiliza a falta de consciência, bem como a ausência do uso pleno de seu entendimento por parte de milhares de cidadãos alemães que participaram do massacre do povo judeu. Daí, a necessidade para que a educação se volte para a formação da autorreflexão crítica.

Nessa direção, é preciso admitir que o ensino de filosofia para a emancipação é um ensino também contra a barbárie porque cuida para que os habitantes de uma democracia se sirvam de seu próprio entendimento, pensem por conta própria, sem a tutela alheia, por um pensar livre e rigoroso que lhes permitam decidir corretamente ou não numa determinada situação, evitando serem conduzidos à guerra, ao holocausto, à barbárie, como na recente história da Alemanha.

Com isso, podemos afirmar, a partir do que diz Adorno quando relaciona educação e emancipação, que o ensino de filosofia para a emancipação venha entendido como um ensino para a autonomia, para a reflexão, para a resistência e a autodeterminação. Segundo ele, a ferramenta mais adequada para combater a irracionalidade que tomou conta da história europeia no século passado seria o uso livre e soberano do pensar conforme cada indivíduo.

Realmente, na percepção de Adorno, a falta de consciência aonde toda aquela monstruosidade poderia levar foi crucial:

Se a Alemanha caiu na barbárie, se os alemães participaram de um processo histórico monstruoso e irracional foi porque não tinham consciência dele, porque não podiam perceber aonde levaria tudo aquilo do qual tomavam parte sem ter plena consciência. (KOHAN, 2010, p. 205).

De qualquer forma, as relações entre ensino de filosofia e emancipação se mostram como um nexos que leva da primeira à segunda: para a emancipação individual e social, o ensino de filosofia é um caminho necessário e imprescindível. A emancipação só é possível com ensino de filosofia crítico que inclua uma formação política e cultural capaz de criar as condições para um exercício autônomo, livre e soberano da consciência. A partir de um ensino de filosofia crítico, é possível a emancipação, em qualquer sentido interessante da palavra, dos indivíduos e dos coletivos. Também faz algum sentido dizer que o ensino de filosofia oferece um espaço de encontro do indivíduo com a sociedade, na medida em que permite a emancipação individual por meio da formação crítica, configurando-se como a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social.

Sob a perspectiva da tese da emancipação em Adorno, podemos afirmar que, assim como no âmbito geral da Teoria Crítica, a questão da emancipação também se constitui em um conceito relevante na teoria de Honneth.

Sendo assim, reconhecimento e emancipação estão imbricados no centro da crítica de Honneth. Veremos como é possível abordar a emancipação à luz das formas por reconhecimento, considerando a relação com a intersubjetividade responsável pela formação da identidade.

A difícil tarefa de Honneth é mostrar de que modo o indivíduo pode alimentar uma ideia positiva de si mesmo ao ser objeto de reconhecimento nas esferas do amor, do direito e da estima social. Estas, circunscritas no âmbito familiar, jurídico e social, se constituem basicamente numa integração relacional sob a qual se estrutura quem é cada um de nós.

Sem dúvida que a maneira como nos relacionamos com essas esferas do reconhecimento influencia bem ou mal a articulação do sujeito consigo mesmo para uma formação mais segura de sua própria identidade, pois, o reconhecimento emerge justamente das nossas relações interpessoais e incide diretamente na formação dos aspectos necessários para a realização pessoal.

Ademais, “ser reconhecido [*Anerkanntsein*] se constitui em um pressuposto fundamental e insubstituível para a formação da identidade dos indivíduos” (SPINELLI, 2016, p. 85).

Por essa razão, a emancipação só é realizada e alcançada se o reconhecimento assumir, de fato, sua função instrumental de formação da personalidade, de uma identidade forte e segura.

Honneth admite que o indivíduo, para desenvolver uma autorrelação prática positiva e assim formar uma identidade pessoal sadia e tornar-se um sujeito autônomo, precisa experimentar sucessivamente em cada esfera o tipo de reconhecimento correspondente. Trata-se aqui de um reconhecimento que não é dado generosamente, mas conquistado por meio de processos de luta que em cada esfera assumem formas distintas, e nem por isso é aceito, uma vez que pode ser negado, rejeitado.

De cada forma peculiar de reconhecimento resultam as formas distintas de negação. É o que podemos perceber quando: da violação, “a integridade do corpo é desrespeitada”; da privação de direitos, “são negados direitos que naquela coletividade foram incluídos no status de cidadania ou que correspondem a direitos reconhecidos pela comunidade internacional”; e, portanto, da degradação moral ou injúria, “a contribuição individual é menosprezada ou mesmo a dignidade pessoal é negada a ponto de que o indivíduo ou todo o grupo a que pertence não possa desenvolver uma estima positiva de si mesmo” (SOBOTTKA, 2013, p. 156-157).

Segundo essa concepção, nem sempre aqueles valores que orientam normativamente as interações sociais dentro da própria sociedade são efetivados na vida cotidiana. Isso porque é do direito de cada um não ser impedido para o desenvolvimento de suas potencialidades, para o pleno desenvolvimento do conjunto de autorrelações práticas sadias e, com isso, de uma identidade intacta. (HONNETH *apud* SOBOTTKA, 2013).

Desse modo, a frustração ou a indignação do curso normativo e legítimo dessa expectativa produz no sujeito uma percepção de injustiça que consiste justamente num projeto de uma teoria fundamentada da justiça como justificação para os critérios da análise crítica da realidade social e, paralelo a isso, é das percepções de injustiça que Honneth espera o impulso para as lutas por reconhecimento.

Por conseguinte, o que subjaz o impulso das lutas por reconhecimento não é um sujeito coletivo portador da transformação social, mas sim, a percepção de frustração das expectativas legítimas, percepção de injustiça, que impulsionará a mobilização.

Em virtude disso, a emancipação é muito mais um projeto de vida voltado para os indivíduos do que para uma organização coletiva. No dizer de Honneth (2003), “a emancipação é vista como a possibilidade do indivíduo poder criar e levar a cabo o seu próprio plano de vida”.

Para tanto, há duas condições: ampliar a emancipação à medida que novas esferas da vida passem a ser livremente determinadas, como é o caso, por exemplo, de gradativamente uma pessoa passar a ser aceita, na esfera da sua sexualidade, de maneira a poder autodeterminar como quer vivê-la. A outra, a possibilidade da emancipação se ampliar posto que novas pessoas ou grupos conquistem o direito de determinar por si mesmos os seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, passemos a olhar as três formas de reconhecimento social sob a ótica do sujeito, no processo de construção de sua identidade, poder ampliar sua independência ou sua emancipação na interação com os outros parceiros sociais dentro dos ambientes familiares, jurídicos e de solidariedade que produzam autonomia por meio das relações de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Isso marca a característica de Honneth em dar ênfase a uma articulação estreita entre a identidade do indivíduo e as esferas do reconhecimento.

Sendo assim, Honneth distingue três tipos de reconhecimento: ser reconhecido como um ser humano com determinadas necessidades (amor); como um ser humano de *status* igual (direitos); e como um ser humano com competências e habilidades que contribuem para a reprodução da sociedade (estima).

O amor, inicialmente, é concebido como uma gama de relações primárias e está identificado com a esfera afetiva de um pequeno e restrito grupo de pessoas que, geralmente, podem ser amantes, amigos e pais e filhos, cujas relações contribuem para o processo de amadurecimento pessoal. No entendimento de Honneth (2003, p.159), as relações amorosas são aqui todas as relações primárias, “na medida em que consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filho”.

O que chama atenção de Honneth são as propostas psicanalíticas alternativas como a de Donald Winnicott, pois admite, além das articulações de pulsões libidinosas enquanto tais, a relação afetiva intersubjetiva como um outro elemento essencial para o processo de amadurecimento pessoal. Somente por uma relação bem-sucedida entre mãe e filho, conforme admite Winnicott, é permitida a solução satisfatória da complexa relação entre simbiose¹⁴ e autonomia ao longo da vida do adulto.

¹⁴ “A criança só está em condições de um relacionamento com objetos escolhidos no qual ‘ela se perde’ quando pode demonstrar, mesmo depois da separação da mãe, tanta confiança na continuidade na dedicação desta que ela, sob a proteção de uma intersubjetividade sentida, pode estar a sós, despreocupada; a criatividade infantil, e mesmo a faculdade humana de imaginação em geral, está ligada ao pressuposto de uma ‘capacidade de estar só’, que por sua vez se realiza somente através da confiança elementar na disposição da pessoa amada para a dedicação”. (HONNETH, 2003, p. 172).

O peso entre simbiose e autonomia nessa relação amorosa de mãe e filho encontrou reflexo nas pesquisas de Winnicott que, ao demonstrar em seus estudos a retirada do carinho materno, ainda que todas as outras necessidades corporais tenham sido atendidas, compromete o comportamento dos bebês ao acarretar graves distúrbios.

Ele percebe ainda, fases distintas entre mãe e filho. A primeira fase é identificada por uma alta relação de dependência recíproca. Devido ao filho ainda não conseguir comunicar suas necessidades, a mãe sente um desejo ou compulsão interna que a faz dedicar-se absolutamente ao bebê. Esta é marcada como a fase do “colo”. Lá pelos seis meses de idade, por começar a ser capaz de se diferenciar em relação ao ambiente e a perceber alguns sinais que traduzem atendimento de necessidades futuras, como é o caso de poder suportar a progressiva ausência da mãe, configura-se a fase da faculdade da criança, a segunda fase. Esta corresponde também à fase de “relativa independência”, decisiva, uma vez que tal faculdade é o pressuposto de toda forma madura de relação afetiva e abre a possibilidade de “ser-se si próprio no outro” (SOUZA, 2000, p. 153).

Concernente a esta segunda fase, Winnicott prossegue apresentando que é muito comum o “ataque físico” da criança à mãe, concebido já como uma atitude de independência. No entanto, o que vai permitir à criança uma vida social em companhia dos outros com direitos iguais é precisamente a não “vingança” da mãe. Desse modo, permanece aberta à criança a possibilidade de amar a mãe como ela é, sem exageros sobre sua imagem.

Nessa relação, em que ora se evidencia a simbiose e ora se evidencia a independência da criança, é importante para uma existência bem-sucedida a construção de um “bom objeto” em sua memória, a de uma mãe que não se vingou dos ataques da criança por causa da retirada do carinho e da atenção. Por isso, a mais primária de todas as lutas se dá dessa forma.

Uma luta na qual a “confiança em si mesmo” vem atrelada à segurança do amor materno em companhia da criança, o que lhe assegura a “ficar só” sem problemas. Emerge daí a possibilidade do indivíduo ficar sozinho sem perda de segurança do amor do outro ao longo da vida, constituindo-se assim a autoconfiança, a forma primária de reconhecimento.

Nesse particular das relações amorosas, é possível conceber, desde já, o elemento essencial próprio da eticidade, a “autoconfiança”, cuja construção é o resultado da intensa dialética entre simbiose e autonomia, será indispensável para a participação na sociedade.

Se o amor por si só, para Honneth, proporciona autoconfiança, o direito, como a segunda forma de reconhecimento, proporciona autoestima. Esta relação é marcada por algo que lhe é bem peculiar, a reciprocidade que, ao contrário do amor, acontece a partir de algum desenvolvimento histórico. Na verdade, temos um conjunto de direitos e deveres muito restrito

ao compararmos com toda a existência, principalmente em contextos pós-tradicionais de princípios morais universalmente válidos (SOUZA, 2000).

Nessa dimensão de reconhecimento, os sujeitos de direitos se reconhecem reciprocamente, enquanto submetidos às mesmas leis e detentores de autonomia pessoal para decidir responsabilmente entre as normas. Além disso, o que é fundamental ressaltar, com certo resgate a Hegel sobre este ponto, é a possibilidade da relação jurídica de coordenar ações individuais, embora aconteça desligamento de contextos emotivos e particulares como os que são construídos por simpatia e afeição, isto é, ainda que ocorram limitação e imposição de obstáculos internos aos estímulos afetivos.

Com efeito, a fim de alargar a concepção dos direitos individuais no que diz respeito ao ponto de vista histórico, Honneth remete-se a aspectos da teoria de T.H. Marshall, nos quais a descontinuidade entre o *status* e o acesso ao direito é o reflexo da mudança de perspectiva entre a sociedade tradicional e a moderna que implica na ideia de que todo o membro da sociedade goza de “igual valor” e, por isso, deve possuir igual acesso ao direito.

Isso contribui relativamente para uma forte pressão quanto aos rumos dos direitos individuais, de modo que passam a ser vistos em três classes: “direitos liberais de liberdade – séc. XVIII [protegem os indivíduos das intervenções do Estado]; direitos políticos de participação – séc. XIX [defendem a participação em processos de formação pública da vontade]” e, portanto prossegue: “direitos sociais de bem estar – séc. XX [defendem os direitos na distribuição dos bens básicos]” (SPINELLI, 2016, p. 90-91).

Com essa investigação de Marshall, o objetivo de Honneth é explicitar que as imposições por novas formas de direitos individuais são frutos de reivindicações por reconhecimento, de tal modo que esses direitos atingem uma dimensão ainda maior no domínio civil, político e social.

Todavia, a negação desses direitos incorre numa denegação do reconhecimento na esfera jurídica. Quando privados de liberdade, somos feridos na autonomia, cuja consequência é a perda da liberdade. Quando sofremos pela falta de espaço público e participação em debates, somos feridos politicamente, cuja consequência é a exclusão. Quando necessitamos do material, privados de participação, a consequência é a desigualdade.

Um pouco diferente da relação de reconhecimento recíproco por amor, que reclama por simpatia, atração e se impõe aos sujeitos de modo involuntário, é a relação de reconhecimento, também recíproco, por direitos, dada sua mediação por uma ampla relação através do reconhecimento dos outros, livre de quaisquer tendências ou gostos pessoais.

“À medida que o indivíduo reconhece os outros como portadores de direitos, passa a se reconhecer igualmente nesses termos” (SPINELLI, 2016, p. 89). Na esfera do direito, essa é a ideia de referência do autor da “Gramática” por reconhecimento, segundo a qual resgata de Hegel, como já mencionamos, a noção de que o sistema jurídico passa a estar ligado aos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade.

Ainda sob esse aspecto, Honneth faz questão de resgatar também contribuições importantes para a esfera do direito quanto à noção de “outro generalizado”, o que corresponde ao seguinte pensamento: “à proporção que o indivíduo reconhece os seus parceiros de interação como passíveis de direitos, passa a considerar-se também como pertencente a esse círculo, sentindo-se seguro no que tange à realização de algumas das suas pretensões”. (SPINELLI, 2016, p. 89-90).

Tal como apresentadas acima, as duas concepções nos descrevem, com estilos e objetivos muito próprios, algo em comum que as aproximam: a ideia de referência ao outro. Esse recurso chama a atenção de Honneth ao identificar a concepção de direito ao reconhecimento recíproco que os indivíduos nutrem uns relativamente aos outros no que conduz à realidade de se constituírem em portadores de direito. A partir disso, o indivíduo adquire a “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros”. (HONNETH, 2003, p. 195).

Vimos, com o reconhecimento jurídico, no que se refere ao autorrespeito, que toda pessoa, afora às questões de *status*, seja considerada capaz de julgamento em igualdade de condições. Quando sofremos visivelmente alguma privação, somente em situações assim negativas, é que é possível uma investigação empírica do autorrespeito.

Contudo, temos agora uma terceira esfera emancipada ou independente, denominada de “estima social”, solidariedade. Na visão de Honneth, a estima social caminha de mãos dadas com o direito que só na perspectiva do “outro generalizado” ou de condições universais pode processar interiormente o que é valorizado socialmente, restando assim tudo o que é valorizado, porém não generalizável.

À medida que a valorização social reconhece certas qualidades diferenciais entre os sujeitos de acordo com formas culturais genéricas, o direito reconhece as características universalizáveis das pessoas de acordo com formas particulares. Ademais, as qualidades diferenciais não são arbitrárias, visto que se restringem às qualidades que concretizam fins sociais reconhecidos relevantes por todos.

Honneth (2003) é enfático ao falar da estima social como uma necessidade dos sujeitos se referirem afirmativamente às suas propriedades e capacidades concretas, de modo a poder

alcançar uma autorrelação inviolável, na qual precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permitam tal afirmação positiva.

O progresso da noção de estima social juntamente com a de história tem implicado diretamente na mudança do conceito de honra para o de reputação ou prestígio social. Em particular, no contexto das sociedades tradicionais, formas específicas de vida são criadas em virtude da atribuição de honra aos indivíduos. Sobre isso, afirma Honneth:

Nesse aspecto o termo ‘honra’ designa em sociedades articuladas em estamentos a medida relativa da reputação social que uma pessoa é capaz de adquirir quando consegue cumprir habitualmente expectativas coletivas de comportamento atadas ‘eticamente’ ao status social. (HONNETH, 2003, p. 201).

Dessa maneira, ao conquistarmos a honra, estamos vinculados intimamente com o seguimento de um padrão de comportamento largamente difundido e reconhecido. Pelo simples fato de aceitarmos uma estrutura de comportamento com modelos de referência, garantimos “valor social” e conseguimos nos manter dentro do círculo da sociedade articulada.

Quanto mais nos encaminhamos para a dimensão de um grupo, mais esse reconhecimento de estima social tende a ser considerado singularmente, uma vez que é conquistado mediante à coletividade a qual pertencemos. Todavia, tal como observa Honneth, sentimo-nos pouco reconhecidos como sujeito individuado em função da imposição e do destaque da identidade de um grupo.

Dessa forma, ou alimentamos a honra coletiva ou nutrimos um sentimento de orgulho do grupo para nos sentirmos participantes de uma coletividade na qual somos capazes de realização e de importância reconhecida socialmente.

Com isso, Honneth traz à tona aquilo que ele chama de relações solidárias, aquelas relações internas tecidas entre os membros do grupo, às quais expressam a estima que os membros nutrem igualmente entre si. (*apud* SPINELLI, 2016, p. 93).

E nessa direção vamos ao encontro do que trata Honneth sobre a solidariedade, como “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica” (HONNETH, 2003, p. 209). Exposta como uma ligação entre a luta partilhada por todos os membros e o reconhecimento que nutrimos cada qual reciprocamente, no tocante às particularidades dos outros, a solidariedade se constrói, principalmente, em grupos que passam por problemas difíceis, de injustiça, perseguição e exclusão.

Para prosseguirmos nutrindo a autoestima, alguns pressupostos são necessários na concepção de Honneth, como a solidariedade e as relações simétricas, responsáveis não só em despertar a tolerância para com as particularidades de um sujeito, além disso, para sustentar também um interesse para com essas particularidades.

Sendo assim, a tolerância traz consigo uma segurança positiva de aceitar algo importante de modo a fomentar e direcionar certa solicitude para o acolhimento das diferenças, independente de não traduzir uma imagem negativa ao admitir ou assentir essas diferenças. Por essa razão, afirma Honneth: “só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2003, p. 211).

Além do mais, somos preenchidos de estima social a partir do momento em que nos concedem valor simétrico por nossas peculiaridades, habilidades e capacidades no interior da práxis social. Por isso, “todo o sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade” (HONNETH, 2003, p. 211). Pelo visto, a característica da simetria não é a de uma estima nutrida reciprocamente na mesma medida. Ao contrário, a valorização social, sob a perspectiva da solidariedade e de relações simétricas, acontece quando reconhecemos no outro particularidades úteis e valiosas junto aos valores partilhados pelo grupo.

Em função do movimento de transformação da sociedade tradicional para a moderna, a concepção de “individualização”, que antes era mediada pelo modelo de estima social por estamentos ou mediada por grupos, passa a dar lugar ao modelo de estima diretamente vinculado aos indivíduos singularmente aceitos. A partir disso, Honneth observa: “agora o indivíduo não precisa mais atribuir a um grupo inteiro o respeito que goza socialmente por suas realizações conforme os *standards* culturais, senão que pode referi-lo si próprio” (HONNETH, 2003, p. 210).

Como vimos, um novo modelo de autorrelação prática se impõe de acordo com uma referência diferenciada de estima social, uma vez que, enquanto a valoração hierárquica e coletivista vai se dissolvendo, emerge o critério das particularidades e habilidades dos indivíduos. Por essa razão, enquanto nos sentimos valorizados, o “valor” assume um caráter mais subjetivo que responde de modo profundo e genuíno à necessidade humana quanto à afirmação positiva de si mesma. Assim, a estima social passa a ser tratada em sua acepção genuína, visto que se traduz como um reconhecimento restrito e endereçado a um sujeito demarcado historicamente.

Como consequência dessa transformação social em favor de mais autonomia do indivíduo com relação ao grupo, a estima social aparece na sua forma embrionária: um fenômeno que corresponde às peculiaridades de cada um, observadas socialmente, ao ponto de conceber uma relação positiva do indivíduo para consigo mesmo (SPINELLI, 2016, p. 94).

Até aqui, percorremos, grosso modo, pelas esferas de uma luta por reconhecimento procurando encontrar eco no outro pelo amor, pelo direito e pela estima social, mantenedoras de um processo regenerador da consciência individual a cada autorrelação experienciada no interior da realidade social, mediada pelos parceiros da interação que respondem ou reagem de três formas: autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O reconhecimento, para ser alcançado, implicará o preenchimento dessas três esferas de atribuição valorativa de um indivíduo a outro, ou de um grupo a outro. Em meio a essa intensa luta social por reconhecimento, descobrimos que o outro permanece imprescindível.

3.4 RECONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO FEMININA

Deste momento em diante, podemos mudar a tônica da discussão em torno da temática do reconhecimento que, na perspectiva de Honneth, ganhou notoriedade no mundo moderno devido propor o respeito ou a concepção da igualdade e da autonomia como ideia moral, norteada por um regime de eticidade fundamental que é a base de seu pensamento filosófico para mediar os casos de conflitos entre as diversas reivindicações valorativas.

No entanto, outras questões de ordem política acabam por ser mais apelativas no sentido de que diversas formas de humilhação e desrespeito tornam-se motivos para uma reação política. Assim, muitos grupos ou pessoas oprimidas e carentes de reconhecimento social não encontram meios de articulação, reivindicação social, solidariedade que possam associá-las às possíveis lutas por reconhecimento (SOUZA, 2000).

Nesse contexto, Nancy Fraser sugere uma posição sobre o reconhecimento voltada para uma temática mais eficaz, cujo “modus operandi” é o esclarecimento dos conflitos políticos da modernidade. Considerando a luta por reconhecimento seu argumento principal como a forma paradigmática do conflito político no final do século XX, ela acredita que “as demandas por reconhecimento da diferença estão na base de lutas nacionalistas, étnicas, raciais, de gênero e sexuais” (SOUZA, 2000, p. 156).

Essas lutas, logo após a derrocada de uma visão de mundo geopolítica entre capitalistas e socialistas, são motivadas muito mais por uma busca da identidade do que por interesse de classe: “a questão da identidade grupal suplanta a dimensão do interesse de classe como

motivação primária da mobilização política”, o que “significaria que a dominação cultural estaria suplantando a exploração econômica como injustiça fundamental no mundo contemporâneo” (SOUZA, 2000, p. 156).

Na esteira dos desdobramentos de uma luta por justiça social, na qual está empenhada com seu pensamento orientado para a paridade social, Nancy Fraser coloca dialeticamente redistribuição e reconhecimento como componentes importantes para a constituição da ideia de justiça que, juntas, em comum e em múltiplas relações, trabalham numa norma de paridade na participação.

Tal norma de paridade de participação exige uma forma que busque aos membros de uma sociedade a condição de interagir uns com os outros como parceiros. O que dá sustentação para essa norma existir é a garantia da independência e o direito de voz, de fala aos participantes, da qual denomina Fraser (*apud* NASCIMENTO; BARREIROS, 2018) de condição objetiva da paridade participativa. Ademais, tendo em vista a necessidade de que os padrões institucionalizados de valorização cultural expressem o mesmo respeito para todos os participantes e assegurem oportunidades iguais para alcançar a estima social, Fraser (*apud* NASCIMENTO; BARREIROS, 2018) então concebe aquilo que chama de condição subjetiva de paridade participativa.

Sendo assim, essas duas condições, tanto a objetiva como a subjetiva, pelo teor de suas reivindicações, são imprescindíveis para a realização da paridade participativa, posto que, com isso, vai se configurando o que Fraser (*apud* NASCIMENTO; BARREIROS, 2018) acredita ser o cerne de sua ideia de justiça, ou seja, a noção de paridade de participação.

Mas, retomando as questões que envolvem diretamente o binômio conceitual redistribuição-reconhecimento, ela sustenta que está alicerçado por uma das abordagens mais profundas da filosofia que é a relação entre ética e moralidade, bom e correto, vida boa e justiça. A questão é verificar se é preciso atender aos apelos da ética para que os parâmetros da justiça, alinhados com a moralidade, dão conta realmente das reivindicações do reconhecimento pela diferença.

Ao que diz respeito às questões de justiça e de boa vida, faz uma distinção:

É hoje uma prática comum na filosofia moral distinguir questões de justiça de questões da boa vida. Interpretando as primeiras como um problema do que é o ‘correto’ e as segundas como um problema do que é o ‘bem’, a maioria dos filósofos alinha a justiça distributiva com a *Moralität* [moralidade] kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* [ética] hegeliana. (FRASER, 2007, p. 104).

Ela prossegue aprofundando a distinção do ponto de vista das normas universais para a justiça, afora o compromisso dos atores com valores mais específicos, quanto a quem busca o reconhecimento da diferença é muito mais restrita: “Normas de justiça são pensadas como universalmente vinculatórias; elas sustentam-se independentemente do compromisso dos atores com valores específicos. Reivindicações pelo reconhecimento da diferença, ao contrário, são mais restritas” (FRASER, 2007, p. 104).

Tais reivindicações estão submetidas ainda a horizontes de valor historicamente específicos, impossibilitadas de serem universalizadas, por causa das avaliações qualitativas sobre o valor relativo de experiências culturais com características e identidades variadas.

Embora possamos estreitar a relação entre a dimensão econômica e a dimensão simbólica, é importante fazer a distinção. Nancy Fraser (*apud* NASCIMENTO; BARREIROS, 2018) não abre mão dessa distinção, qual seja: a primeira está destinada a tratar de uma doença na base da estrutura político-econômica da sociedade, que são as injustiças econômicas como a eliminação da exploração, da marginalização econômica e da falta de condições materiais, o necessário para viver em igualdade social com os outros; já a segunda, a dimensão simbólica também tenta cuidar de uma outra doença, por sua vez, destina-se a reparar uma injustiça cultural, ou seja, eliminar a dominação cultural, o ocultamento (silenciamento) e o desrespeito social.

Em favor da integração do campo da redistribuição que se vincula mais à moralidade com o campo do reconhecimento que se vincula bem mais à ética, Fraser (2007) dissolve esta aparente incompatibilidade e recorre à estratégia de tratar as reivindicações por reconhecimento que exigem o julgamento de valores, características e identidades diversas como demandas por justiça. Por essa razão, reposiciona a política do reconhecimento do campo da ética para o da moralidade, alargando assim a noção de reconhecimento.

Dessa maneira, sua noção de reconhecimento vai tomando forma no intuito de romper com a ideia de reconhecimento ligada à identidade. Segundo Fraser, há um problema nessa política da identidade: a estrutura psíquica ganha destaque ao privilegiarmos a identidade, ao passo que as instituições sociais e a interação social seriam subsumidas. Nesse aspecto, o que reclama reconhecimento é a identidade de um grupo.

Acrescentamos a isso, pelo modelo identitário, o fato de submetermos os indivíduos à conformação das características gerais de um grupo porque o reconhecimento concentra-se na posição das peculiaridades de um grupo. Isso, porém, acarretaria danos no sentido de que a complexidade da vida dos indivíduos e as múltiplas identificações fossem negadas, como também seria responsável por reificar a cultura, além de tratá-la como definida e fixa, tendo em

vista promover o separatismo e o isolamento dos grupos, o que incorreria em outro efeito nefasto, o de encobrir disputas de poder internas aos grupos (FRASER, 2007).

A autora passa a enfrentar agora a questão do reconhecimento pelo viés do *status* social, afastando-se de possíveis controvérsias. Como o *status* trata da condição dos membros do grupo na interação social, não diz respeito às identidades de um grupo. O não reconhecimento passa a ser a impossibilidade de participação igualitária na vida social, subordinação, sujeição social, mas não um prejuízo à identidade de um grupo.

De acordo com seu modelo de *status social*, uma política de reconhecimento pode acabar com a injustiça, diferente da política identitária que não tem este poder. Para tanto, é necessário tornar o sujeito autônomo para participar na vida social como os outros membros e enfrentar a subordinação social (FRASER, 2007).

Baseada ainda em seu modelo de *status*, Nancy Fraser (2007) evita muitas dificuldades apontadas no modelo de identidade que acabam servindo como elementos de reforço da subordinação dos grupos. Por essa razão, o modelo de *status* age para impedir os padrões institucionais de travar a paridade de participação e promover outros que a possibilitem.

Sem dúvida, o ganho principal que se tem com o modelo de *status* é a possibilidade de deslocar ou retirar o reconhecimento do campo da ética para uma abordagem moral do reconhecimento. Na visão de Fraser (2007), o reconhecimento é compreendido como igualdade de *status* e como potência de paridade participativa, uma vez que, ao contrário do modelo identitário, deixa de submeter-se a um horizonte de valor específico e passa a priorizar o correto em detrimento do bem.

Ademais, o modelo de *status* nos proporciona o reconhecimento autêntico em participarmos como membros de fato da sociedade e não falsamente, visando à superação da subordinação com plenas condições de igualdade na participação com os outros. É isso que diz Fraser (2007, p. 107) com outras palavras: “No modelo de *status*, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual”.

Nesses termos, podemos falar, sim, em igualdade de *status* e em reconhecimento recíproco, por isso ressalta ela: “Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de *status*” (FRASER, 2007, p. 107).

Na contramão da afirmação de reconhecimento, temos uma sociedade que dissemina não reconhecimento e subordinação de *status*, cujos padrões são altamente negativos,

excludentes e destrutivos, e pior, são padrões institucionalizados pela cultura que desqualifica a pessoa ao nível inferior de um parceiro na interação social:

Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valorização cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente ‘os outros’ ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de status. (FRASER, 2007, p. 107).

Infelizmente, como exemplo de não reconhecimento e de subordinação, a mulher sofre tremendamente pela desvalorização material ou econômica quando ocupações de baixa remuneração são geralmente reservadas a elas, produzindo assim modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pela diferença sexual. Esse não reconhecimento e subordinação da mulher por valores negativos institucionalizados socialmente é também marcado pela desvalorização cultural com privilégios associados à masculinidade e à desqualificação do “feminino” que se traduz em vários danos sofridos pelas mulheres, entre os quais, os inúmeros tipos de violência, desmoralização, humilhação, assédio e desqualificação em todas as áreas do cotidiano.

Quanto ao modelo de *status* no que se restringe ao não reconhecimento das mulheres, sujeitas a uma estrutura social que trata de maneira desigual na participação social homens e mulheres, Fraser (2007, p. 108) acrescenta:

No modelo de status, então, o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação [...] famílias chefiadas por homens são corretas, 'famílias chefiadas por mulheres' não o são [...].

Demais casos, mas inclusive esse exemplo reflete o que Fraser insiste na possibilidade de falarmos de não reconhecimento e de subordinação de status. Por essa razão, afirma Fraser (2007, p. 108): “Em todos esses casos, a interação é regulada por um padrão institucionalizado de valorização cultural que constitui algumas categorias de atores sociais como normativos e outros como deficientes ou inferiores”.

Quando depreciam o “feminino”, quer dizer que padrões institucionalizados de valorização cultural costumam depreciar também a abordagem de reconhecimento proposta por Honneth (*apud* FRASER, 2007, p. 114), onde afirma que “todas as pessoas, moralmente, merecem estima social”. Tal afirmação, porém, não é nenhum absurdo, visto que daí resulta que “todos têm igual direito a buscar estima social sob condições justas de igualdade de oportunidades” (FRASER, 2007, p. 114).

Em virtude disso, o reconhecimento é tratado muito mais como uma questão de justiça, de moralidade em vez de uma questão de boa vida, de ética, na medida em que mulheres enfrentam obstáculos na conquista de estima que não são encontrados pelos demais. Obstáculos injustos e institucionalizados que causam sofrimentos, opressão e uma vida com menos participação social precisam ser superados pela busca incansável por reconhecimento, tal como a própria Fraser (2007, p. 114) chegou a dizer ao conceder reconhecimento positivo a um grupo especificamente desvalorizado, como é o caso das mulheres: “enfrentam maiores obstáculos se *elas* optam por perseguir projetos e cultivar características que são culturalmente codificadas como femininas”.

No contexto de um sistema patriarcal capitalista, a construção de libertação das mulheres enquanto coletivo se apoia na categoria de emancipação feminina como desdobramentos para o reconhecimento de uma emancipação ainda mais humana, segundo Nancy Fraser. Assim como outros grupos, o grupo das mulheres é um dos mais marginalizados da sociedade, pois não só a emancipação política em seus direitos lhe é negada quanto ao exercício pleno de sua cidadania, mas também a emancipação humana na sua dignidade quanto ao enfrentamento das opressões, preconceitos e humilhações de violência.

Com isso, para ultrapassar os obstáculos de uma sociedade de dominação do masculino sobre o feminino do ponto de vista cultural, econômico e político, as mulheres precisam de estratégias que, de acordo com Fraser, evocam a busca por justiça social sob as perspectivas da distribuição, do reconhecimento e da representação.

Dessa forma, pela distribuição, a mulher deve reivindicar sua justa posição na distribuição da renda e do poder em virtude da organização social, não aceitando a partilha do poder e do econômico baseados no gênero. Pelo reconhecimento, a mulher precisa cobrar seu valor cultural, sua posição de interagir em condições de paridade com os outros, devido à falta de reconhecimento numa relação social institucionalizada. Pela representação, a mulher tem a possibilidade de ascender a cargos de ordem política, exercendo o poder legislativo e executivo, bem como liderar movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, instituições, empresas, enfim, de modo que paira sobre ela a sombra de uma falsa representação por causa das injustiças sofridas.

Com efeito, as injustiças sofridas têm causas bem complexas, mas são consequências de um sistema profundamente dominante pelo predomínio do patriarcado, do racismo e do capitalismo, contra o qual é preciso lutar, resistir e superar essa ordem imposta na direção da conquista de uma liberdade tão sonhada, pela qual seja possível construir uma emancipação política e, por conseguinte, uma emancipação humana.

4 EXPERIÊNCIAS COM O RECONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Com esta seção, pretendemos apresentar como os alunos experimentaram a problemática conceitual sobre o reconhecimento em Levinas e Axel Honneth por meio de um tema acessível, conhecido e bastante recorrente nas discussões de sala de aula, a Mulher. A partir dela, os alunos puderam pensar, dialogar e escrever filosoficamente sob a perspectiva do reconhecimento à luz da alteridade, culminando com as três formas de reconhecimento, concebidas por Honneth.

Admitirmos a escola como o ambiente por excelência da sociedade organizada, em que é possível reunir uma parcela significativa de sujeitos, dispostos a passar por longos momentos de suas vidas juntos, encontrando-se entre si e em relação com a filosofia. Nossa proposta de pesquisa será a de identificar um movimento de aproximação e distanciamento como forma de afirmar um “aprendizado de distâncias”.

Ademais, pela observação e análise dos conteúdos dos textos, a partir dos pontos de vista dos alunos¹⁵, dos seus conhecimentos prévios, e do modo como percebem a introdução da filosofia da alteridade em Levinas atrelada ao entendimento de reconhecimento em Axel Honneth. Tentaremos articular como os alunos do ensino médio percebem esses problemas filosóficos com a temática do feminino.

Sendo assim, seguimos o caminho metodológico de tipo qualitativo de abordagem fenomenológica para chegar aos objetivos pretendidos: analisar a concepção de alteridade em Levinas; retomar o conceito de reconhecimento em Honneth; trabalhar conteúdos com os alunos do Ensino Médio sobre a alteridade e o reconhecimento a partir da perspectiva filosófica; analisar a visão dos alunos do ensino médio sobre a alteridade e o reconhecimento, levando em consideração o aprendizado de conteúdos de filosofia relacionados com essas temáticas.

4.1 AS OFICINAS FILOSÓFICAS: UM ACONTECIMENTO¹⁶

Semelhante a qualquer outra estratégia, a oficina filosófica também procura articular ação e reflexão por meio da tensão entre ensinar e aprender, de modo que o cerne desse processo

¹⁵ Como todos os alunos e alunas envolvidos na pesquisa são menores de idade, decidimos não identificá-los, seguindo as orientações do comitê de ética.

¹⁶ A ideia de acontecimento aqui aponta para a noção de produção. “O termo produção indica tanto a realização do ser [acontecimento ‘produz-se’, um automóvel ‘produz-se’] como a sua elucidação ou a sua exposição [um argumento ‘produz-se’, um ator ‘produz-se’]”. (LEVINAS, 2008, p. 16).

não é o professor nele mesmo, mas o aprendiz que tem a oportunidade de descobrir o que deseja e o que necessita aprender.

Nessa intervenção filosófica, as oficinas funcionam como: produção de textos a partir da visão comum dos alunos sobre a mulher; roda de diálogo, segundo as concepções filosóficas de Levinas e Axel Honneth; e, por último, produção textual a respeito da mulher, a partir dessas concepções filosóficas abordadas nas oficinas de roda de diálogo.

Como já asseveramos, nosso tipo de pesquisa é a qualitativa porque estamos lidando com o humano em sua inteireza, de modo integral, implicado em suas relações intersubjetivas no ambiente da sala de aula. Nessa direção afirma Minayo:

Ela [a pesquisa qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado... Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Tal abordagem nos possibilita, em certa medida, a respeitar as concepções do Outro ou as formas de ver o reconhecimento do feminino pelos alunos implicados na pesquisa, pois ao final, o que deverá prevalecer é uma concepção construída por eles mesmos a partir de como perceberam o problema.

Com as oficinas filosóficas, a ideia é provocá-los a expressar ao máximo suas opiniões ou concepções por meio de palavras condensadas num texto que possa reunir seus pontos de vista naturalmente, sem qualquer aferição de conteúdos formais sobre o assunto. E, mesmo depois de trabalhados os conteúdos, ainda assim teremos de considerar como conceberam suas novas concepções. Daí, então, interpretá-las à luz de um esquema conceitual. Afirmam Bogdan e Biklen:

Portanto, 'ponto de vista' é um construto de investigação. Entender os sujeitos com base nesta ideia pode, conseqüentemente, forçar a experiência que os sujeitos têm do mundo a algo que lhes é estranho. Contudo, esta forma de intrusão do investigador no mundo do sujeito é inevitável em investigação. Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Uma semana antes da intervenção, tal como está contemplado no cronograma da pesquisa, abordamos os alunos da turma da 2ª série do Ensino Médio, modalidade profissionalizante, segurança do trabalho, matutino, para a importância da realização desse projeto na escola, apresentando a pertinência, os objetivos, a temática envolvida e suas implicações na sala de aula, chamando-os a atenção para a percepção de que eles precisam ter

acerca do reconhecimento do Outro. Nesse período, aproveitamos para divulgar o Projeto de pesquisa com esclarecimentos e conscientização da proposta a fim de despertar o interesse.

Visto que contamos com apenas 1 (uma) aula de filosofia por semana, na estrutura curricular da escola, procuramos apresentar o Projeto de intervenção filosófica em forma de *slides (PowerPoint)* uma semana antes das atividades principais, para que os alunos se sensibilizem, tomem conhecimento e, conseqüentemente, adquiram interesse pela proposta em questão. Observamos com cuidado o agendamento dessas atividades a fim de evitarmos recessos e feriados que pudessem atrapalhar as aulas de filosofia no percurso da intervenção.

A aplicação do projeto em si começou a partir dessa apresentação, logo após, na aula seguinte, procedemos com o recrutamento de 15 alunos de uma turma de 36, cujo critério, por aclamação, segundo o maior interesse de cada um. Assim, os 15 alunos mais interessados em participar foram selecionados. Da Escola Estadual Teônia Amaral, a turma escolhida para realizar essas experiências foi a 2ª série profissionalizante, como já mencionamos, por demonstrar certo interesse na produção textual e por estar começando agora a ver filosofia.

A primeira oficina filosófica versou sobre o tema da produção de texto a respeito da Mulher. Elegemos a temática do feminino como mediação para problematizar a alteridade e o reconhecimento, no ensino de filosofia em sala de aula, porque é uma figura emblemática de radical alteridade que aparece com muita frequência e explicitamente nos principais textos de Emmanuel Levinas, inclusive em sua obra de maior relevância, *Totalidade e Infinito*. Sem dúvida, a presença do feminino nas principais obras deste filósofo é bastante relevante.

Assim, iniciamos no horário previsto das aulas de filosofia, a primeira oficina que se concentrou em instigar os alunos a escrever um texto de 25 a 30 linhas acerca de seus pontos de vista sobre a temática da mulher. Para essa atividade, disponibilizamos um tempo de 50 (cinquenta) minutos com tolerância de 10 (dez) minutos, portanto, tivemos 1 (uma) hora para a construção textual. Depois de recolhermos os textos, haveremos de observar como estão vendo a questão do feminino a partir de seus conhecimentos prévios, sem qualquer desconstrução. Sessão: 1h aula de 50min mais um tempo de tolerância de 10 min.

A segunda oficina filosófica tem o caráter de introduzir, com alunos e alunas, os termos filosóficos de Levinas sobre a alteridade que correspondam à responsabilidade, ao respeito, à atenção e os conceitos de Honneth sobre o reconhecimento que correspondam ao amor, ao direito e à estima social. Dividimos essa oficina em 4 encontros de 50 min cada uma. Os dois primeiros encontros foram reservados para aulas no tocante à filosofia de Levinas, duraram duas semanas, uma aula por semana. Os outros dois encontros, por sua vez, foram reservados

para trabalharmos as concepções filosóficas de Honneth, que também duraram mais duas semanas.

Sendo assim, os dois encontros previstos para discutirmos as formas de alteridade em Levinas aconteceram numa roda de diálogo. No primeiro encontro, pedimos que os alunos sentassem no chão da sala de aula, fazendo um círculo, e fomos passando e comentando imagens de pessoas em situações de vulnerabilidade, como jovens em meio a destroços de guerra, crianças dentro de lixões catando restos de comida, idosos em situação de abandono nas praças, mulher sendo amordaçada por uma mão masculina, impedindo-a de falar, homens sem rostos, mãe negra abraçando, emocionada, seu pequeno filho, enfim. Em seguida, colocamos todas as imagens no centro do círculo e as misturamos, depois, cada aluno ou aluna escolheu sua própria imagem e comentou sua escolha.

Para esse mesmo encontro, preparamos também umas *tags* filosóficas com termos-chave da filosofia da alteridade em Levinas. Procedemos da mesma forma, ainda em círculo, fomos passando as palavras digitalizadas em folhas de papel A4, formato paisagem, bastante destacadas, com o intuito de relacionar as imagens discutidas na roda de diálogo aos conceitos advindos da filosofia da alteridade, ou seja, responsabilidade, abertura, Outro, atenção, respeito, morada, hospitalidade e assim por diante. Esse foi o primeiro encontro, um acontecimento.

Em nosso segundo encontro sobre as concepções filosóficas de Levinas, também em roda de diálogo, propomos aos alunos a leitura de um texto acerca do feminino. A leitura foi feita de modo compartilhado, tendo cada aluno a oportunidade de ler um parágrafo do texto. Logo após, chamamos a atenção de alguns pontos para a discussão em sala, comentário e análise. O texto, cujo título é “O feminino” (RIBEIRO, 2015, p. 57-61), corresponde a uma das formas da alteridade em Levinas.

Por sua vez, no primeiro encontro, para problematizar as questões filosóficas de Honneth sobre o reconhecimento, sugerimos que assistíssemos uma entrevista desse pensador, ainda vivo e em plena atividade filosófica na Escola de Frankfurt, Alemanha. Os alunos concordaram, a projeção da entrevista durou apenas 11 min, na primeira parte do vídeo. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=VV_0tspEvvY&t=672s, visto em maio de 2018. Após a entrevista, fizemos uma pequena discussão na roda de diálogo, onde todos puderam participar e fazer suas colocações.

No encontro seguinte, com os alunos dispostos novamente em forma de roda de diálogo, levamos umas *tags* para a sala de aula, uma palavra-chave em cada folha de papel, com letra bem destacada ao ponto de chamar a atenção dos alunos. Conceitos como amor, reconhecimento, direito, estima, solidariedade, socialização, intersubjetividade, consciência,

identidade, enfim, escritos no papel, passaram rapidamente por nós em círculo ao mesmo tempo em que comentamos brevemente cada uma. Na sequência, procedemos com a socialização da leitura da entrevista da aula anterior, transformada em transliteração em forma de texto.

Portanto, toda a segunda oficina foi composta de 4 sessões: 50 min. cada.

Finalizamos, então, com a terceira e última oficina: uma nova produção de textos sobre a mesma temática da mulher, desta vez relacionada com as concepções filosóficas de Levinas e Honneth, para que os discursos reflexivos dos alunos sobre o reconhecimento tenham, em certa medida, um apelo à alteridade filosófica e ao reconhecimento do Outro. Sessão: 50 min com tolerância de 10 min.

4.2 UM APANHADO DA VISÃO COMUM DOS ALUNOS SOBRE O FEMININO

Dos 15 (quinze) textos recolhidos com a realização da 1ª oficina de produção textual, para uma espécie de sondagem, ou seja, para percebermos como os alunos veem a questão do feminino em relação a suas vidas e em relação ao que diz a sociedade sobre esse tema nas vozes destes alunos, escolhemos 05 (cinco) textos que servem de amostra e de análise nesse tópico. Embora distantes dos conteúdos abordados na 2ª oficina, ainda assim, os textos podem sugerir algo das concepções filosóficas de uma forma muito comum e sem qualquer desconstrução. Propomos que escrevessem, livremente, um texto de 25 a 30 linhas que pudesse expor suas ideias sobre a Mulher.

Os 15 (quinze) textos estavam bons, o que dificultou nossa avaliação, porém, os 05 (cinco) textos selecionados não significam apenas que são os mais bem escritos, mais bem comunicativos e articulados, mas também são os que refletem ou transmitem os pontos em comum entre todos. Além disso, para chegar a esses 05 textos, observamos se havia uma certa coerência do pensamento no texto escrito e se, de fato, a escrita estava comunicando ou expressando o pensamento.

Em certa medida, é importante considerar também uma escrita que nos afete, que nos toque. Com efeito, é preciso examinar ainda as competências e habilidades relacionadas à articulação dos conteúdos, isto é, no aspecto da filosofia, “a capacidade de compreender, problematizar e interpretar os textos, estruturar logicamente o raciocínio, expressar o pensamento numa redação coerente” (RODRIGO, 2009, p. 94).

Passamos, então, a analisar os textos que os alunos produziram, expondo suas impressões comuns e corriqueiras sobre a temática da mulher. É preciso ressaltar que se tratam de escritas muito espontâneas, baseadas apenas à luz de suas experiências no tocante ao

problema do feminino em que o conhecimento daí observado é fruto de uma visão bem subjetiva e particular da realidade na qual está inserida a mulher.

De acordo com o primeiro texto (anexo A), a aluna afirma que as mulheres, “desde a antiguidade até os dias atuais, desempenham um papel decisivo para a nossa sociedade, embora nem sempre tenham o seu devido reconhecimento”. O curioso aqui é perceber que o termo reconhecimento já aparece nesse texto de modo desprezioso, no entanto, parece claro à aluna que o papel desempenhado pela mulher não é reconhecido socialmente. Com isso, temos a impressão que o texto antecede ou sinaliza para uma problemática que virá posteriormente, uma vez que nem isso fará desaparecer o ponto de vista do outro.

É assim mesmo que prosseguirá o texto (anexo A), no qual a aluna dá ênfase ao direito e ao dever da mulher expressar sua opinião, seu questionamento e o seu ponto de vista em vários quesitos da sociedade. Como exemplo disso, faz referência ainda ao direito de escolher os seus governantes.

Nesse mesmo texto, a aluna lembra que o “sexo frágil”, ironicamente, constitui-se como “a base da família, responsável pelo zelo, cuidado e educação da sua família”. Contudo, critica a aluna: “são discriminadas ainda pela sociedade, que a julga inferior ao homem”.

Desse lugar de inferioridade, continua o texto (anexo A) em que reclama: “a mulher deve ter os mesmos direitos que os homens, devem ter as mesmas funções e receber igual pelo seu trabalho, pois só construiremos uma sociedade justa e igualitária para todos se tivermos os mesmos direitos”.

Para finalizar, a escrita dessa autora vai na direção de valorizar a garantia do espaço social da mulher, uma vez que a sociedade só tem a ganhar com a sua participação, através de suas opiniões e argumentos. Destarte, poderemos ter uma sociedade melhor e mais humana.

O segundo texto que corresponde ao anexo B traz à tona os costumes e rotinas responsáveis por colocar a mulher na sociedade como se ela não fosse capaz de entrar no mercado de trabalho. Assim, a preocupação com a inserção da mulher no mercado de trabalho parece ser a tônica desta escrita. Leiamos o que afirma a aluna:

Hoje em dia a sociedade carrega costumes e “rotinas” que eram nosso dia a dia em anos passados, estes costumes e rotina colocam a mulher na sociedade como se ela não fosse capaz de trabalhar e assim tornam elas simples “escravas” tendo que cuidar dos filhos e da comida além de deixar tudo organizado para quando o homem chegar, ou seja enquanto o homem trabalha para sustentar a família a mulher cuida da casa e dos filhos. (texto 2, anexo B).

Ele chama atenção para a situação em que a mulher foi colocada pela sociedade, numa situação de escravidão dos costumes e da rotina como se ela fosse incapaz de trabalhar ou de exercer o mesmo papel do homem para a família, que é o de trabalhar para sustentá-la. Para esse aluno, “as mulheres lutam para que esses costumes e essa rotina se quebrem, pois hoje em dia a mulher não precisa de um homem para sobreviver”. Por isso, acrescenta com precisão: “nada mais justo que igualar os direitos entre um homem e uma mulher”.

Ainda mais especificamente com relação ao mercado de trabalho, o texto aponta para a preocupação do aluno com a igualdade salarial entre homens e mulheres. A esse respeito, confirma o autor:

Com o mercado de trabalho sendo bem diverso uma mulher tem varias opções de trabalho, mesmo assim sua luta não para, pois foi com ela que liberaram o mercado de trabalho e é com essa luta que buscam igualdade de salario, pois uma mulher com a mesma capacidade que um homem ganha menos que ele, por isso ela deve continuar a luta. (texto 2, anexo B).

Muito marcante a forma como esse aluno se coloca no texto ao insistir que a luta não para, a luta por igualdade salarial entre homens e mulheres, com a mesma capacidade, deve continuar.

Como desfecho de seu texto, esse aluno expressa a opinião de que a mulher luta com razão, pois o mundo deve ser justo, “a vida é para ser justa”, afirma ele. Segundo sua visão, a exigência de uma vida justa, a transformação da vida juntamente com as ideologias existentes dão apoio basicamente para que ele sustente a luta pela igualdade feminina.

Por fim, apresenta no texto sua preocupação com o feminino: “Ultimamente me preocupo com a essência feminina o carinho sua alegria, ou seja, sua essência esta sumindo as mulheres estão deixando sua alegria para dar lugar ao ódio isso e o que me preocupa”.

A terceira escrita (anexo C) começa ressaltando que a mulher é uma palavra forte e de grande importância. A partir do momento em que percebe o quanto seu valor tinha sido desmerecido, a mulher vem lutando pelos seus direitos de maneira mais forte e unida. Ressalta ainda que a mulher é o princípio de tudo, porém, às vezes, não recebe o devido valor.

É oportuno salientar que, entre os textos, há algumas impressões ou percepções em comum que acabam se cruzando. Uma delas é a impressão de que a mulher não recebe o devido valor ou nenhum valor.

Tal como o aluno do texto 2 (anexo B), fez referência à mulher “escrava” do lar por seus afazeres diários, a aluna do texto 3, anexo C, também menciona o fato de que, por algum tempo,

a sociedade considerou a mulher como um nada ou quase isso, porque só servia para os afazeres de casa.

Segundo essa aluna, à medida que o tempo passava, as mulheres foram percebendo que “poderiam fazer tudo que quisessem e que tiverem vontade”. Além disso, foram percebendo também que “era direito delas trabalharem e receberem seus salários igualmente, que poderiam trabalhar em cargos públicos”. A partir daí, “começaram a querer e puderam ter voz na sociedade”.

Sem dúvida, a aluna reconhece que toda essa mudança não aconteceu de um dia para o outro; “houve muita luta por trás de cada conquista alcançada”.

Em contraponto aos avanços do séc. XXI, ela afirma que “nós mulheres ainda sofremos preconceito, seja pela cor da pele, pelo jeito que nos vestimos ou até mesmo por não seguir os padrões de beleza que a sociedade impõe”. Com efeito, reafirma de modo contundente: “sofremos preconceitos com coisas bestas”.

Mais adiante, continua dando ênfase ao problema do preconceito. Para ela, as mulheres ainda são alvo de preconceitos, como o racismo, diretamente falando, embora tendo uma boa voz na sociedade.

Uma vez mais retoma a questão do padrão de beleza que recai sobre a mulher. Não deixa por menos e associa essa questão a um preconceito ainda maior. Quanto a isso, afirma a autora do texto:

O preconceito maior que poderíamos passar é o da sociedade com seus padrões ridículos de beleza. Para a sociedade, a mulher não pode usar um short curto, uma saia, ou até mesmo um vestido porque está sendo vulgar, e se os sem respeito fizer algo com elas é culpa da roupa e não dele. Para a sociedade, a mulher tem que ter um corpo métrico que eles impõe, um cabelo do jeito que eles impõe e se comporta do jeito que eles impõe. (texto 3, anexo C).

A crítica acima, em tom de desabafo, expõe a imposição que a sociedade exerce sobre a mulher, reprimindo sua liberdade ao ponto, como bem disse a aluna, de não poderem expressar aquilo que querem, mas sim o que a sociedade impõe. Diante disso, conclama às mulheres que sejam fortes e derrubem tudo isso que estão pondo em cima delas.

Finalmente, após ter dito o que pensa sobre o peso do preconceito que recai sobre a mulher, a aluna não recua e declara seu orgulho por ser mulher: “Sou orgulhosa de ser mulher, de lutar pelos nossos direitos e saber que cada vez mais estamos mais forte, ganhando mais empoderamento na nossa sociedade, que estamos todas juntas nessa batalha”.

“A mulher exerce um papel fundamental na sociedade, seja através da família, do trabalho e até mesmo pelo simples fato de ser mulher”. Com essa declaração de identidade da mulher é que a aluna começa o texto 4 (anexo D) sublinhando a natureza da mulher articulada com a família, sociedade e trabalho.

Conseqüentemente, reforça essa ideia no sentido de que “a mulher cada vez mais preenche papéis que anteriormente era exercido apenas pelo homem”. É da opinião de que a mulher vem quebrando estereótipos como “dona do lar”, aquela que depende do seu marido. Além disso, acaba ressaltando a sua liberdade: “As mulheres atualmente são o que querem ser”.

Assim como o texto 1 (anexo A), denunciou em sua escrita o aspecto da desigualdade salarial em que homens e mulheres estão submetidos ao realizarem ou desempenharem o mesmo serviço, o texto 4, que ora se apresenta, também denunciou a desigualdade salarial na qual vivem homens e mulheres, cabendo à mulher, normalmente, receber o salário mais inferior pela mesma função trabalhada.

A peculiaridade desse texto 4 (anexo D), certamente, é chamar atenção para as formas de violência a que estão submetidas as mulheres. E, por isso, a autora expõe o quanto sofrem as mulheres ao lidarem com o machismo, o preconceito, o estupro, as vítimas de feminicídio “por homens insatisfeitos com a sua relevância na sociedade”.

E, mais uma vez, temos um texto, cuja escrita toca na questão das roupas que elas usam e do modo como são julgadas por isso e pelo poder que exalam.

Por essa razão, a aluna considera terrível associar o estupro às roupas que usam as mulheres, e ainda se acharem culpadas: “É terrível o fato da mulher ser vista como culpada de tudo, um exemplo é culpar que as vestes de uma mulher violentada influenciou no estupro”. Nesse particular, a aluna reproduz algumas frases de uso comum: “Com essa saia ela está pedindo para ser estuprada”; “Quem mandou ser tão gostosa assim”. Segundo ela, são frases preconceituosas como essas que somos obrigados a ouvir com frequência.

Todavia, afirma positivamente a aluna que “as mulheres estão cada vez mais cultivadoras do amor próprio, não buscam em homens a sua metade, elas são inteiras por completo”. Ademais, as armas mais importantes para as mulheres são o empoderamento feminino e o feminismo por aprenderem sobre seus direitos e a serem encorajadas a não ficarem caladas.

Em seu final, o texto 4 (anexo D), agrega contornos de destaque em relação ao papel da mulher na sociedade. É o que afirma a aluna: “o poder chegou para as mulheres e ficou, seu papel na sociedade está em ascensão, ocupando cargos inimagináveis, como bombeiras, mecânicas, engenheiras e etc., assim como os cargos públicos”. Sob esse aspecto das funções

da mulher na sociedade, insiste afirmando: “a mulher exerce um papel importante na sociedade seu papel é cada vez mais crescente e seu poder é notável”.

Por sua vez, o quinto e último texto dessa nossa descrição, cujo objetivo é mostrar a visão comum e espontânea dos alunos acerca da mulher, bem como os outros textos, merece ser considerado e respeitado enquanto experiência de conhecimento da visão do outro, sempre irredutível.

Dessa forma, o texto 5 (anexo E) nos brinda, em seu início, com algumas perguntas, quais sejam: “A mulher na sociedade não é muito ouvida, mais porque será? Ela não pode da opiniões que possa valer a pena? Ela não pode falar tudo que acha sem ser criticada?”. Esse aluno já começa fazendo uso da filosofia, uma vez que a pergunta, além de nos fazer parar para pensar, orienta também o próprio pensamento. Não sem razão, assinala para isso ao afirmar: “todas essas perguntas nos faz pensar o porque a mulher não é sempre ouvida, e assim é difícil chegar a uma conclusão contraria de que o país é bem machista”.

Nesse contexto de crítica a uma cultura machista, essa escrita é ainda mais explícita: “Na maioria das vezes só o homem pode tudo”. Em contrapartida, acrescenta: “já a mulher é mais uma pessoa olhada como só uma dona de casa, que tem que fazer comida, cuidar de filhos, mas já o homem exerce o trabalho, muito deles digno, com salário bom e carteira assinada”.

Esse mesmo texto segue reproduzindo as desigualdades sociais entre homens e mulheres no que diz respeito ao tratamento desigual quanto ao salário e quanto às oportunidades de emprego. Reparemos no que afirma esse aluno:

A mulher que está ali lutando para conseguir um simples emprego, que o salário nem é essas coisas só pra não deixar falta comida, mas as vezes mesmo a mulher exercendo o mesmo papel do homem, tendem a ganhar menos que eles, porém isso acaba sendo injusto, existe poucas mulheres que lutam por direitos iguais nessa sociedade em que não esta nem ai pra nada nem ninguém. (texto 5, anexo E).

O autor dessa escrita, para não deixar escapar um certo crédito social em relação à mulher, enaltece sua capacidade em passar por cima daqueles que olhavam a mulher como incapaz de ser igual ao homem para administrar uma cidade, até mesmo um país. Para ele, “hoje em dia temos mulheres com cargos públicos, como prefeita, presidente, vereadora... que lutaram até conseguir”.

Uma ideia presente no texto, já no seu desfecho, que talvez precise pontuar, é o modo como o aluno enxerga a diferença do sexo da pessoa. A partir de seu ponto de vista, a diferença por causa do sexo da pessoa não define qualidade, tampouco força de vontade para lutar, trabalhar, cuidar de casa, dos filhos e, com isso, ter direitos iguais.

4.3 O RECONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Neste tópico, como veremos, há uma descrição daqueles 05 (cinco) textos, escolhidos do conjunto dos 15 (quinze) textos como resultado ou resposta dos alunos pela participação em toda a 2ª oficina, na qual compartilhamos das concepções filosóficas de Levinas com suas formas da alteridade e das concepções filosóficas de Axel Honneth com sua perspectiva moral das comunidades de valor que diz respeito ao reconhecimento.

Nessa oficina, procuramos interagir as concepções filosóficas de ambos com a proposta de abordagem temática desenvolvida da escrita dos textos sobre a mulher. Certamente, das produções textuais que envolvem a filosofia desses dois filósofos em relação ao feminino, surge a presente descrição.

Dessa maneira, o texto 6 (anexo F), que corresponde ao par de texto (anexo A) do tópico anterior, abre sua argumentação destacando o reconhecimento da força feminina em contraposição ao que a sociedade julga como um ser frágil e, além disso, chama a atenção para o interior da mulher com as seguintes palavras: “ela traz em seu interior a essência do amor, e a capacidade de se doar ao outro”. Como vimos, não deixa de pontuar sua “capacidade de doação ao outro”, uma marca importante da humanidade do feminino.

Parece aqui que a aluna deseja passear pelo conceito da alteridade filosófica ao escrever sobre o interior feminino e a sua capacidade de doação.

Por conseguinte, nesse mesmo texto, a aluna se remete ao momento de atuação social da mulher e assinala: “a mulher está ganhando cada vez mais reconhecimento”. Justifica: “os movimentos feministas, cada vez mais presentes em nossa sociedade, só reforça a luta das mulheres durante nossa história para que seus direitos, como mulher, sejam garantidos e respeitados”. Na verdade, o que ela está ressaltando é a presença da mulher na sociedade e o reconhecimento da luta pelos seus direitos.

Talvez, o ponto alto do texto seja o terceiro parágrafo, no qual expõe o feminino em relação à alteridade. Nesse aspecto, sublinha a maternidade e suas qualidades, além de mencionar Emmanuel Levinas: “a alteridade tão estudada e falada por Emmanuel Levinas, é traduzida no dia a dia da mulher, seja no cuidado com o lar, o zelo pelo marido e a forma mais expressiva do amor feminino: a maternidade”. Essa é uma visão um tanto quanto polêmica da figura da mulher nos dias de hoje, pois a associação da mulher ao espaço interior do lar, à familiaridade, à doçura ou, até mesmo, à sua intimidade vem dando lugar a uma imagem da mulher associada ao espaço público, ao trabalho fora de casa e a conquista de seus direitos.

Embora a sociedade a identifique culturalmente ao cultivo dos valores de uma vida interior, voltada para a morada e para o cuidado dos filhos, ainda assim, este não deve ser um espaço ocupado apenas pela mulher, mas também pelo masculino, cuja responsabilidade precisa ser compartilhada no cuidado do lar e no cuidado para com a maternidade. Atitudes essas, absolutamente emancipatórias.

A autora do texto ainda afirma que “a alteridade do ser feminino nunca foi deixado de lado, muito pelo contrário, a mulher continua a ser a figura de maior doação na sociedade”. Em certo sentido, ela aponta para a manutenção da alteridade da mulher, mesmo com tantas lutas e resistências na busca por espaço e direitos sociais, muito legítimos até, ainda assim, continua a doar-se pelo outro em sua dimensão de interioridade.

Portanto, o texto 6 (anexo F) conclui sua abordagem reivindicando reconhecimento da mulher em sua dimensão da sensibilidade, bem como no aspecto de suas escolhas e respeito à sua liberdade: “o amor, carinho e zelo das mulheres precisam ser reconhecidos (...). A mulher tem todo o direito de escolher ser quem quiser ser, e não cabe a nenhum de nós fazer suas escolhas. A mulher é dona de si e deve ser respeitada e admirada por tudo que é e representa”.

A ênfase do próximo texto é um pouco mais social, no sentido de valorizar a visão de que a mulher, hoje em dia, identifica-se por uma “busca de direitos iguais, de reconhecimento, reconhecimento de suas habilidades”, independente de ser mulher, “mas sim por suas capacidades e qualidades, essa sua luta por reconhecimento inspira a todos”. É uma luta por qualidades individuais, mas também coletiva, porque diz respeito a todos.

Por isso, assinala o texto 7 (anexo G): “pois todas queremos um lugar na sociedade um lugar que representa a sua história a sua luta as suas habilidades, e você lutar por isso é muito inspirador”. De qualquer forma, a luta das mulheres por reconhecimento é a luta da humanidade inteira por um lugar ao sol, por mais dignidade e realização humanas.

Na sequência, esse aluno ressalta que, embora na mulher habite um ser humano, ainda assim terá raiva, tristeza, angústia, porém esses sentimentos são mais superficiais, pois busca, segundo ele: “sua alma sua essência que emana amor carinho calma, isso é o feminino o qual considero sinônimo de amor”.

Em meio ao desenvolvimento do seu texto, esse aluno expressa, em certa medida, sua admiração pela luta do feminismo, enquanto sua arma for o amor, mas se sua arma for o ódio, a consequência é a guerra em detrimento do desaparecimento do feminino. A esse respeito, afirma o aluno:

Hoje em dia sua luta sua busca por reconhecimento, absorve uma brutalidade um ódio que acaba escondendo sua essência escondendo seu lado feminino e colocando em prática o feminismo, admiro sua luta enquanto empunha como arma o amor, mas a partir do momento que sua arma passa a ser o ódio, a partir desse momento ela esconde o seu lado feminino, e a partir da quele momento temos como consequência uma guerra não uma luta. (texto 7, anexo G).

O autor do texto 7 (anexo G) é muito claro que não simpatiza com uma guerra de gêneros, pois compara essa guerra a uma guerra com armas. Assim, assevera: “viver em um mundo onde tem guerra de gêneros, onde homens julgam as mulheres, e as mulheres julgam os homens seria pior que viver em um mundo de guerra com armas, pois a morte é inevitável e o amor é uma necessidade”.

Passo seguinte, o texto 8 (anexo H) trata da mulher em busca de reconhecimento dos seus direitos de uma forma bem mais forte, denunciando inclusive a sociedade que, segundo a autora do texto, uma aluna da 2ª série do ensino médio, ficou contra as questões voltadas ao feminismo. Eis como ocorre isso na escrita dessa aluna:

A mulher cada vez mais está em busca do reconhecimento dos seus direitos, cada vez mais está conquistando o seu posto na sociedade, de uma forma mais forte. O empoderamento está sendo seu sobrenome, sua identidade está sendo exposta para todos da sociedade, sociedade esta que já apoiou ou já ficou contra todas essas questões voltadas ao feminismo. (texto 8, anexo H).

Com efeito, acrescenta um ponto a mais em relação à mulher sob a perspectiva do feminismo: “algumas pessoas acreditam que o feminismo é só uma questão de gênero sexual, mas, vai muito além disso, podemos dizer que o feminismo é a essência da mulher em si”. Daí destaca o amor como principal valor de sua essência, o amor da família. Certamente aqui deve pensar no reconhecimento da família, porém segue enfatizando a relação da mulher com sua dimensão feminina junto aos filhos. Por isso, leiamos o texto abaixo:

É muito amorosa em relação aos filhos, a maioria da pra ver no brilho do seus olhos o quanto ficam orgulhosas e completas com algo que seus filhos conquistam, para elas a felicidade deles é a sua própria felicidade. Essa é a verdadeira essência da mulher, tornar as pessoas mais humanas. (texto 8, anexo H).

Dessa forma, percebemos o quanto é flagrante a relação de reconhecimento entre mães e filhos; o quanto essas mulheres na sua condição de mãe se veem neles numa relação de cumplicidade e reciprocidade incondicional.

De maneira gradativa, para nossa feliz surpresa, a aluna retoma o termo alteridade e o associa ao coração, sede dos sentimentos e de reconstrução do interior humano. Afirma ela:

A mulher se caracteriza pela sua alteridade. A alteridade máxima da mulher começa no seu próprio lar, na sua própria morada, a quem diga que a morada da mulher é sua casa física, mal sabem que seu verdadeiro lar é seu próprio coração que está sempre pronto para acolher alguém que tem necessidades, seja ela qual for. (texto 8, anexo H).

Por fim, acrescenta a dificuldade e o peso que é em seu ser uma mulher cidadã, diz a aluna: “não é fácil ser mulher, não é fácil carregar todo o peso de ser uma cidadã feminina, peso esse que significa toda a trajetória que as mulheres carregam”. Ademais, quando a mulher se aceita como feminina e quanto mais carrega o feminino, mais “descobre as três formas de reconhecimento como o amor, o direito e a estima social”, afirma a aluna. E prossegue: “as mulheres são vitoriosas e pelo seu feminismo elas carregam um troféu chamado reconhecimento”.

Mais uma aluna da 2ª série do ensino médio crava significativamente que “ser mulher na sociedade atual é ser empoderada e forte para lutar contra o preconceito existente, o machismo, o feminicídio e a desigualdade de gênero”. De fato, é uma luta contra esse modelo autoritário de cultura e de sociedade, instituído nos moldes velados de preconceito entre homens e mulheres.

Em seu texto 9 (anexo I), essa aluna, de modo crítico e franco, ressalta que a mulher, muitas vezes, é tratada com inferioridade e, por isso, sofre humilhações as mais diversas. Daí porque “está em constante luta por reconhecimento no amor e na afetividade, luta pela igualdade de direito e pelo reconhecimento por sua habilidade”.

Acresce que: “a mulher busca independência, e a igualdade salarial, não aceitamos homens e mulheres exercem o mesmo trabalho e recebam salários inferiores”. Desde os primeiros textos dos alunos com a primeira oficina de produção textual que percebemos frequentemente tal reclamação.

Na sequência do texto, chama a atenção para a presença da mulher na sociedade, bem como para a sua efetiva liberdade. Assim, afirma: “a presença da mulher é notória, seja na sua família, no ambiente político ou social. A mulher possui a liberdade e o direito de ser o que quiser, estar presente em todos os lugares em ela queira estar, fazer o que vontade livre de opressão, estereótipos e padrões”.

Numa certa altura do texto, aproximando-se de sua culminância, a autora se serve do conceito de alteridade e assinala: “a mulher é o maior exemplo de alteridade, como na maternidade o afeto da mãe com seu filho, o cuidado e o respeito é o maior gesto de amor existente no mundo”. Com efeito, a relação da mulher com a alteridade, nesse caso, expressa-se de modo sensível e existencial.

À guisa de conclusão, a aluna faz questão de reputar ao feminino alguns valores de sua alteridade: “o ser feminino reconhece no outro a si mesmo, acolhe o outro e supre sua necessidade, sem lugar para sua diferença, apenas dando atenção e respeito”. E, por fim, acrescenta: “a mulher possui sua própria identidade e essência, sua delicadeza, seu eu feminino, seu poder acolhedor e de reconhecimento”.

No último texto – texto 10 (anexo J) que encerra uma série de descrições textuais porquanto a 2ª oficina foi tão produtiva em relação às concepções filosóficas de Levinas e Honneth com a temática da mulher –, a aluna começa escrevendo, para nossa surpresa, a partir do que havia escrito antes na sua primeira produção textual sobre a mulher, o que a mulher tem significado para a sociedade, a necessidade de ser ouvida, a fim de desconstruir a imagem de um sexo frágil e de uma sociedade machista. Quanto a isso, a aluna assegura:

No meu texto anterior falou que a mulher na sociedade não é muito ouvida, por achar ela um sexo frágil, alguém com opiniões que pode não valer a pena e assim o meu pensamento continua sendo de um país machista, porém a mulher busca ser mais autoritária e está com mais essência, querendo sempre esta de bem com a sociedade. (texto 10, anexo J).

Adiante, o texto lembra os debates em sala de aula que nos ensinam a existência de três formas de reconhecimento que, para essa aluna da 2ª série do ensino médio, mostra-se assim: “a primeira é o amor que diz que a mulher sempre esta buscando a perfeição nas coisas que faz, dar e receber carinho de pessoas, como até mesmo os seus filhos”. E continua com a segunda forma de reconhecimento: “segunda é o direito, onde a mulher vai lutar para entrar na política e ser reconhecida como um poder público”. Por conseguinte, prossegue: “e em terceiro vem a estima que é as habilidades que contribuem para a sociedade”.

Pouco antes de sua conclusão que se alinhará novamente com a teoria crítica do reconhecimento social em Honneth, a aluna escreve que, segundo seu pensamento, “se no mundo não existisse o machismo a sociedade seria bem melhor e a mulher seria ouvida, respeitada, e não seria julgada”. Somando-se à necessidade de ser ouvida e respeitada, a aluna ressalta que “por mais que tenha mulher exercendo o trabalho do homem, ela ainda é julgada e isso deveria ser diferente”.

O texto 10 (anexo J) atinge sua conclusão atrelado ao pensamento contemporâneo da teoria crítica sobre o reconhecimento, cujo expoente de forte expressão é Axel Honneth que, de acordo com essa aluna, “o reconhecimento vai surgir quando você quer fazer parte de uma sociedade que valorize a minha experiência de ser livre para reconhecer a mim mesmo”, visto

que “se nós mulheres nos reconhecermos como tal, vamos também estar querendo reconhecer as oportunidades sociais para que também a sociedade possa nos reconhecer”.

4.4 UM APRENDIZADO DE DISTÂNCIAS¹⁷

Até o momento, procuramos descrever os textos por meio de algumas estratégias oportunas: escolhemos os cinco (05) melhores pares de textos a partir da leitura, da forma como dialogam os textos, guardando as devidas proporções entre eles, ou seja, mantendo a alteridade (outridade - relação) entre cada um dos textos, antes e depois dos conteúdos filosóficos trabalhados em sala de aula, de modo que preservemos o caráter singular, diferente e plural dos textos no tocante à visão da mulher em nossas relações humanas e sociais.

Depois disso, parece oportuno nesse tópico avaliarmos os textos não somente pelo quanto retomam as ideias de ambos os filósofos, mas pelo modo como retomam essas concepções. Quem sabe, também seja possível com os textos fazer uma interface entre o antes e o depois, para dar ênfase ao que melhoraram ou não.

Contudo, temos aqui a pretensão de analisar os textos ou os pares de textos considerando um aprendizado que respeite as diferenças, também conhecido como “aprendizado de distâncias”, segundo o qual, o ensino não tem como responsabilidade aproximar o aluno ao mundo ou ao pensamento de alguém, mas que os textos nos orientem para descobrirmos quão outro era o pensamento de Levinas ou de Honneth em relação à mulher, ao feminino e ao pensamento dos próprios alunos. Observar como os pares de textos se encontram e tornam-se diálogos (*dia-lógos*), expressando suas vozes de abertura ao encontro, à relação com outrem, sem que sejamos obrigados a nos reduzir, sem que sejamos obrigados a abandonar o Outro.

Pela maior participação social do feminino, poderíamos respeitar as relações de alteridade e responsabilidade com o Outro, no caso a mulher, tão presentes no filosofar de Levinas? Como sensibilizar os alunos para perceber a importância da manutenção da alteridade entre nós pelas demandas do feminino? Não seria importante compreender os conceitos de responsabilidade, respeito, acolhimento e atenção em Levinas, mediados pelo feminino? E ainda, como as três formas de reconhecimento: amor, direito e estima social em Honneth

¹⁷ A exemplo do que Cornelli faz aqui com os autores da história da filosofia, cujo ensino é muito mais um “aprendizado de distâncias” do que uma aproximação entre eles. Aprendemos à medida que descobrimos quão outro é Platão, Aristóteles em relação a nós. Cf. CORNELLI, G. **A lição dos clássicos: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula.** In: GABRIELE CORNELLI; SILVIO GALLO; MÁRCIO DANELON. (Org.). **Ensino de filosofia: teoria e prática.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 183-201.

aproximam e ao mesmo tempo nos distanciam da noção de alteridade em Levinas, articulados com o feminino?

Uma vez que a filosofia da alteridade possibilita o nosso aluno a perceber quão distantes somos uns dos outros, o quanto somos nós por causa deles e ao mesmo tempo não somos, certamente os textos nos mostrem uma interface ou nos apresentem uma produção filosófica cuja escrita nos apontem para uma aprendizagem filosófica da alteridade, do reconhecimento e do respeito pelo Outro.

Desse modo, poderemos intercalar as vozes dos alunos às vozes de Levinas e Axel Honneth em relação ao reconhecimento do Outro, cuja abordagem é o feminino descrito nos textos.

A partir do par de textos 1 e 6 (ver anexos A e F), a autora, aluna da 2ª série do ensino médio, matutino, apresenta duas percepções da mulher como “sexo frágil”. No primeiro texto, ela ironiza afirmando que a mulher é o alicerce da sua família, responsável pelo zelo, cuidado e educação da família. No segundo texto, denuncia o que ele chama de julgamento da mulher como um “ser frágil” pela sociedade, que também a julga como inferior ao homem.

Essas percepções são oportunas para abordarmos a dimensão da acolhida, da abertura ética ou, até mesmo, da atenção ao Outro tão preconizada por Levinas no tocante à figura do feminino, uma vez que seu pensamento desafia a neutralização e o anonimato sobre a mulher. Independente de um tratamento irônico da “fragilidade” da mulher, para Levinas, “o Outro é frágil, mas paradoxalmente sua fragilidade é uma fortaleza que clama, reclama e resiste ao poder, à soberania, ao orgulho do eu” (ALVES, 2013, p. 94).

Mesmo com toda polêmica, a visão de Derrida acerca do feminino nos ajuda a compreender a mulher naquilo que ela se torna: “acolhimento por excelência”. Ou seja, o acolhimento hospitaleiro por excelência, o acolhedor por excelência, o acolhedor em si, uma linguagem sem ensinamento, uma linguagem humana que a transformaria numa espécie de “manifesto feminista” (DERRIDA, 2015, p. 60).

Sob esse aspecto, o feminino em Levinas é eminentemente emancipatório, anterior ao ético, à transcendência da linguagem, da altura e da eleidade do Rosto, do ensino. Trata-se, de fato, de um acolhimento pré-original, antes da ética, despossuído de todo poder, como dissemos, é o ser feminino como o acolhedor por excelência, o acolhedor em si, de modo que a casa não é possuída. Eis, por isso, a descrição do feminino numa perspectiva radicalmente emancipatória, marcada inclusive pela diferença sexual. Eis a opinião de Derrida:

É a partir da feminilidade que ele define o acolhimento por excelência, o acolher ou a acolhida da hospitalidade absoluta, absolutamente originária, pré-originária mesmo, quer dizer, a origem pré-ética da ética, e nada menos que isso. O gesto atingiria uma profundidade de radicalidade essencial e meta-empírica que leva em conta a diferença sexual numa ética emancipada da ontologia. Iria até a confiar a abertura do acolhimento ao ‘ser feminino’ e não às mulheres empíricas de fato. O acolhimento, origem an-árquica da ética pertence à ‘dimensão de feminilidade’ e não à presença empírica de um ser humano do ‘sexo feminino’. (DERRIDA, 2015, p. 60).

Todavia, após escrever sobre o interior feminino e sua capacidade de doação na sequência de seu texto, a aluna faz referência também à luta das mulheres no decorrer da história para que seus direitos sejam garantidos e respeitados. Essa ideia nos remete ao anseio inalienável de cada um, de cada indivíduo, cujo reconhecimento, além de ultrapassar os limites de identidade do feminino, representa o sujeito de direitos como constitutivo de seu direito absoluto e primacial, o “direito a ter direitos”, tal como afirmou Hegel.

Por fim, relacionar a alteridade com a interioridade do lar, da morada, bem como à forma mais expressiva de amor feminino, a maternidade, parece ser o ponto alto do texto dessa aluna, que assim se coloca: “a alteridade tão estudada e falada por Emmanuel Levinas, é traduzida no dia a dia da mulher, seja no cuidado com o lar, o zelo pelo marido e a forma mais expressiva do amor feminino: a maternidade”.

Tal abordagem sobre a maternidade, essa ligação mãe e filho no horizonte da alteridade, urge resgatar uma certa familiaridade e intimidade da mulher, cuja doçura “se espalha sobre a face das coisas”, pois é proveniente de um amor por ela mesma, seu próprio eu. O que vem suposto nessa familiaridade é a “intimidade com alguém”. Com efeito, dirá Levinas, “a interioridade do recolhimento é uma solidão num mundo já humano. O recolhimento refere-se a um acolhimento” (LEVINAS, 2008, p. 147).

Essa relação mãe e filho proporciona à mulher uma relação com sua alteridade feminina que se compreende e exerce na perspectiva da plena personalidade humana pela função de sua interiorização. Nesse particular, a mulher pode reservar-se para abrir a dimensão de sua interioridade, na medida em que se apresenta “uma possibilidade nova e irreduzível, um desfalecimento delicioso no ser e fonte da doçura em si” (LEVINAS, 2008, 148).

Os textos 2 e 7 (anexos B e G) são dois textos que refletem a rotina e os costumes da mulher em comparação com os do homem, mostrando que há relação de desigualdade social entre homens e mulheres, porém, o que acontece hoje em dia por parte das mulheres é uma luta por direitos iguais, uma luta por reconhecimento. De acordo com o aluno, escritor do texto, essa luta é bem específica e reclama reconhecimento de suas habilidades particulares não por ser mulher, mas por suas capacidades e qualidades.

Sem dúvida, há uma busca, cada vez mais intensa, das pessoas por reconhecimento de suas competências, sejam homens ou mulheres. Em sintonia com essa noção de reconhecimento, Honneth complementa a ideia de reputação no sentido privado como substituição ao sentido de honra no uso público.

Dessa forma, a posição que o conceito de honra havia preenchido antes no espaço público da sociedade dá lugar então a ser ocupado gradativamente pelas categorias de ‘reputação’ ou de ‘prestígio’, “com as quais se deve apreender a medida de estima que o indivíduo goza socialmente quanto a suas capacidades individuais”. Ou seja: “reputação e prestígio referem-se somente ao grau de reconhecimento social que o indivíduo merece para a sua forma de autorrealização, porque de algum modo contribui com ela à implementação prática dos objetivos da sociedade, abstratamente definidos” (HONNETH, 2003, p. 205-206).

Aproveitando um trecho em seu texto 7, no qual chega a dizer que a luta das mulheres por reconhecimento “inspira a todos, pois todos queremos um lugar na sociedade...”, para trazer à memória uma importante mensagem de Pascal presente em *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, importante obra de Levinas (2004, p. 193) que assegura: “Meu lugar ao sol, eis o começo e a imagem da usurpação de toda a terra”. O que pode significar, para esse filósofo, o temor do meu livre existir ocupar o lugar de alguém, o temor que vem do rosto de outrem, a incapacidade de ter um lugar, o temor por tudo o que meu existir pode realizar como assassinato e violência (LEVINAS, 2004).

Para finalizar, vale destacar o que esse aluno trouxe em seu texto como metáfora de uma guerra com armas. Nesse sentido, escreveu: “viver em um mundo onde tem guerra de gêneros, onde homens julgam as mulheres, e as mulheres julgam os homens seria pior que viver em um mundo com armas, pois a morte é inevitável e o amor é uma necessidade”. Sem dúvida, quanto mais queremos reduzir o outro ao que pensamos sobre ele, mais esse outro nos escapa, excede. Por isso, a necessidade do amor e do respeito para aprendermos a reconhecer nossas distâncias, diferenças e alteridade.

Por outro lado, a guerra destrói as alteridades e reduz as individualidades a sistemas de interesses mais vastos e autoritários, disseminando ódio, violência e inúmeras atrocidades. Com isso, evocamos o próprio Levinas:

Tal como a guerra moderna, toda e qualquer guerra se serve já de armas que se voltam contra o que as detém. Instaura uma ordem em relação à qual ninguém se pode distanciar. Nada, pois, é exterior. A guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do Mesmo. (LEVINAS, 2008, p. 08).

Dos textos 3 e 8 (anexos C e H), desponta uma questão que atravessa ambas as escritas: o empoderamento feminino. Mas, não se trata de um empoderamento solto e inconsciente. Ao contrário, a aluna, autora dos textos, investe de identidade a emancipação do feminino, tratando-o por um sobrenome, ou seja, empoderamento é sobrenome de mulher.

Para confirmar ainda mais esse sobrenome, essa identidade da mulher, é possível que ela encontre correspondência social. Nessa direção, “a formação prática da identidade humana pressupõe a experiência do reconhecimento intersubjetivo” (HONNETH, 2003, p. 155).

No decorrer de seu texto 8, mais precisamente no desenrolar do 2º parágrafo, a aluna consegue sinalizar para a primeira forma de reconhecimento recíproco em Honneth, o amor. Sabemos que, pelo amor, “os sujeitos se afirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se como seres carentes”, quanto a isso, Honneth prossegue: “na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carências, do respectivo outro” (HONNETH, 2003, p. 160).

Para a aluna, o feminismo deve estar muito além das questões de gênero sexual, porque dentro da mulher há muitos valores e um deles é o amor, o amor da família. Assim, assegura:

A mulher feminina é muito amorosa em relação a seus filhos, a maioria da pra ver no brilho dos seus olhos o quanto ficam orgulhosas e completas com algo que seus filhos conquistam, para elas a felicidade deles é a sua própria felicidade. Essa é a verdadeira essência da mulher, tornar as pessoas mais humanas. (texto 8, anexo H).

Diante dessa cumplicidade amorosa em relação aos filhos, só podemos evocar mais uma vez Honneth sobre a primeira comunidade de valor, o amor. “Toda relação amorosa, seja aquela entre pais e filho, a amizade ou o contato íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, o que não está à disposição do indivíduo”. Contudo, segue afirmando Honneth: “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 178).

Vimos que a aluna expressou, de maneira autêntica, a relação afetiva e amorosa das mulheres para com seus filhos e o modo como elas se reconheciam neles, confirmando assim, um sentimento de reciprocidade, a felicidade de ambos, numa espécie de simbiose.

Outro ponto desse mesmo texto se mostra relevante, é a declaração de que não é fácil ser mulher e de que não é fácil carregar o “peso” de ser uma cidadã feminina, principalmente quando aceita sua identidade com o feminismo. Para ela, o reconhecimento dessa identidade vem da descoberta das três formas de reconhecimento em Honneth: amor, direito e estima

social. Com efeito, as mulheres são vitoriosas pelo seu feminismo e o troféu é chamado de reconhecimento, afirma a aluna.

Temos mais uma aluna do ensino médio que descreve para nós, em seu par de textos 4 e 9 (anexos D e I), as condições de inferioridade com as quais vivem as mulheres. Condições essas que vão desde os costumes culturais, relegadas ao trabalho do lar, presas ao estereótipo de dona de casa, passando por duros preconceitos de machismo, desigualdade social e salarial até aos bárbaros atos de feminicídio.

Apesar de tudo, ainda que sofram por serem tratadas com inferioridade, as mulheres permanecem lutando por reconhecimento, respaldadas pelas três modalidades de reconhecimento diretamente relacionadas com as três formas de desrespeito em Honneth que defende, pelas condições de inferioridade e desrespeito descritas aqui, em casos de maus-tratos e violação física onde se coloca em jogo a integridade física do indivíduo, desrespeita-se o amor; quando o desrespeito se manifesta na privação de direitos e exclusão social, infringindo a integridade social do indivíduo, desrespeita-se o sujeito de direitos; quando o desrespeito surge em casos de degradação e ofensa, por isso, a honra e a dignidade do indivíduo são desrespeitadas, desrespeita-se a solidariedade, a estima social.

Já que a aluna insiste na cobrança por mais igualdade salarial entre homens e mulheres ao exercerem o mesmo trabalho, intercedemos Fraser ao que diz sobre esse aspecto. As mulheres, por exemplo, compreendem uma coletividade tida, para Fraser, como ambivalente porque necessitam tanto de reconhecimento quanto de redistribuição ao mesmo tempo. No caso das mulheres, existe um tratamento desigual devido ao gênero e devido à raça, o que dificulta por demais a superação das estruturas econômico-políticas que engendram mecanismos de exploração, dominação, marginalização e privação, estritamente marcados pelo gênero.

Por essa razão, a mulher pode ser considerada como parte dessa estrutura interna desigual de um trabalho remunerado ou não remunerado, quando remunerado ocupa funções de baixa remuneração reservadas exclusivamente para elas. Semelhante à classe, a injustiça sobre a mulher aparece como um tipo de injustiça distributiva que carece de compensações redistributivas. Aqui, como argumenta Fraser (2007), diz respeito a algo como a “lógica do remédio” comparável à lógica concebida pela classe, ou seja, cuida em acabar com esse negócio de gênero. Segundo ela, se o gênero não é nada mais do que uma diferenciação econômico-política, a justiça obriga, portanto, que ele seja banido.

Ainda, sob a perspectiva do trabalho, nas sociedades capitalistas clássicas, dominadas pelo masculino, há uma estreita conexão da identidade masculina com o papel de ganha-pão,

cuja masculinidade teria a função de deixar o lar todos os dias para ir a um local de trabalho remunerado e voltar com um salário que sustente seus dependentes.

Para Fraser (2003), isso explica não só por que razão o desemprego é tão devastador para o masculino nessas sociedades, porquanto significa a relação interna entre ser homem e ser aquele que sustenta seus dependentes, mas explica também a centralidade da luta por um salário familiar na história dos movimentos dos trabalhadores e dos movimentos sindicais nos dois últimos séculos, o que não significou uma luta pelo pagamento de um salário a um indivíduo sem gênero pela sua força de trabalho, mas significou o pagamento a um homem pelo apoio à sua esposa economicamente dependente junto com seus filhos. De acordo com Fraser, tal concepção legitimou a prática de pagar menos às mulheres por um trabalho igual ou semelhante (FRASER, 2003).

Quanto ao que afirma a aluna no aspecto da liberdade, ao escrever em seu texto 9 que “a mulher possui a liberdade e o direito de ser o que quiser, estar presente em todos os lugares em que ela queira estar, fazer o que ela tem vontade livre de opressão, estereótipos e padrões”, é visível uma orientação centrada no primado de uma ética da liberdade absoluta, sem limites e fronteiras, inútil e insuficiente.

Contudo, nossa subjetividade ética, tal como adotamos de Levinas, não é um simples refúgio na autonomia, pois respondemos pela nossa responsabilidade. Por isso, quando exercitamos nossa autonomia, enquanto sujeitos, exercemos nossa liberdade e não nos envergonhamos de nada. Segundo Levinas, só a partir de uma ação responsável o sujeito é sujeito ético, visto que a interpelação do Outro é um mandato moral que nos obriga a uma resposta.

Antes de tudo, é bom pensar se realmente a mulher é livre para fazer o que quiser, haja vista que sua liberdade deve vir precedida de sua responsabilidade. É na sua relação com a alteridade que se funda o princípio da responsabilidade. Por esse princípio nos dirigimos para o desfecho desse texto, ressaltando o caráter do feminino: “a mulher possui sua própria identidade e essência, sua delicadeza, seu eu feminino, seu poder acolhedor e de reconhecimento”.

O último par de textos dessa seleção, que corresponde aos textos 5 e 10 (anexos E e J) dão conta de uma certa cobrança de que a mulher não é muito ouvida por se achar diminuída num país machista. Certamente, parece ser uma cobrança por estima social, em que a mulher precise ganhar autoestima. Por sua ótica, Honneth tem muito a nos ajudar, visto que os sujeitos humanos carecem mais ainda, depois da experiência do cuidado afetivo e do reconhecimento jurídico, de uma nova experiência de reconhecimento, conhecida como estima social que lhes

possibilite referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. (HONNETH, 2003).

Além disso, visando elevar a autoridade da mulher na sociedade e querendo estar de bem com essa mesma sociedade é fundamental que as lutas por reconhecimento venham acompanhadas do “poder de dispor dos meios da força simbólica de determinados grupos e de uma atmosfera, raramente influenciável, das atenções públicas” (HONNETH, 2003, p. 207). As mulheres organizadas em movimentos contribuem também para o crescimento e fortalecimento do reconhecimento em forma de estima, valor social, tanto coletiva quanto individualmente.

Por esse ângulo, Honneth (2003, p. 207-208) afirma: “quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo”, a consequência é mais reconhecimento, pois “tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social, ou mais precisamente, a reputação de seus membros”.

Outro aspecto do texto 10 (ver anexo J) que vale a pena destacar é uma condicional: “se no mundo não existisse machismo a sociedade seria bem melhor e a mulher seria ouvida, respeitada, e não seria julgada”. A aluna parece atribuir ao machismo o fato da mulher não ser ouvida, nem respeitada e até julgada.

Se a solução para o machismo ou patriarcalismo é extirpá-lo da sociedade, temos a impressão de que a filósofa Nancy Fraser sugere ao menos um remédio. Para ela, o movimento social feminista é portador de um ativismo cuja tendência encara a redistribuição como um remédio para a dominação masculina. Grupos sociais feministas e também outros admitem que a luta por justiça social através de mais igualdade na distribuição de renda é um remédio eficaz contra o machismo. (FRASER, 2007, p. 102). Dessa forma, o reconhecimento é um remédio para a injustiça social que, segundo Fraser, pode ser tanto a reparação de um dano material, econômico, que fira a dignidade da mulher, por exemplo, quanto a reparação de um tipo de desrespeito, humilhação, constrangimento moral que exige o reconhecimento da diferença.

Assim, o texto 10 (anexo J) culmina na identificação da aluna, autora do texto, com a ideia de reconhecimento no pensamento de Honneth, por isso escreve ela: “o reconhecimento vai surgir quando você quer fazer parte de uma sociedade que valorize a minha experiência de ser livre para reconhecer a mim mesmo”. Enquanto mulher, assinala: “vejo que se nós mulheres nos reconhecermos como tal, vamos também estar querendo reconhecer as oportunidades sociais para que também a sociedade possa nos reconhecer”.

Portanto, o desfecho desse texto é pertinente porque retoma de forma bem precisa a experiência de reconhecimento, em Honneth, inseparável da compreensão de uma busca pela afirmação de identidade, garantida pelo processo de intersubjetividade. O reconhecimento da mulher consigo mesma, no caso dessa aluna, está condicionado ao Outro social para garantir-lhe confiança, respeito e valor. Até mesmo sua condição de liberdade está na dependência ou é constituída pelas relações intersubjetivas, de modo que sua liberdade só se autorrealiza pela ajuda de seu parceiro de interação.

Na voz de reconhecimento da aluna, é curioso perceber também não só a atitude de alguém que deseja e recebe reconhecimento, mas de uma mulher que se reconhece como tal e, por isso, exige reconhecimento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautamos no curso desse trabalho que nominamos de filosofia e alteridade: experiências com o reconhecimento em sala de aula, nosso intuito foi a possibilidade de um ensino filosófico marcado pela exigência ética de responsabilidade pelo Outro, quando este Outro nos interpela pelo encontro perturbador de sua vulnerabilidade, tal como nos ensina Levinas. Quando o Outro age na função de parceiro da interação social, garantindo e legitimando a intersubjetividade, o reconhecimento individual se desenvolve para a sua realização na família, na conquista de direitos e na estima social, tal como ensina Honneth.

Com efeito, entre Levinas e Honneth, há elementos de união e de separação. Um elemento importante de união é a ética que, pela interpelação lançada a cada indivíduo decorrente da simples presença do Outro, produz uma busca por justiça ao ponto de acarretarem, para suas posições filosóficas, consequências políticas. Temos a impressão de que foi possível juntar ética e política nas duas abordagens filosóficas, uma vez que não nos contentamos somente em melhorar a nós mesmos, a relação com a família e com a sociedade, mas buscamos, também, melhorar e transformar o mundo.

Por isso que Levinas, das intrigas éticas do face a face, passando pelo respeito das alteridades com a socialidade, funda uma nova subjetividade pela responsabilidade infinita perante o Outro, emerge, desse diálogo entre dois sujeitos, a esfera política. Daí, não seria razoável encerrar sua filosofia num diálogo relacional entre dois sujeitos, sem prosseguir para uma dimensão de justiça, porquanto de reconhecimento social.

Dentre os pontos que os separam, a ênfase ou não de reconhecimento recíproco é um deles. Mesmo inserido numa dimensão de justiça na busca por reconhecimento, Levinas pressupõe a ética da responsabilidade na aplicação da justiça. Para ele, independente da reciprocidade, importa reconhecer o Outro, sua voz, sua fome, sua diferença. Honneth, pelo contrário, admite um reconhecimento recíproco porque o ser humano busca o reconhecimento do Outro em relação a ele e o reconhecimento do Outro em relação a ele como ser humano.

Além dessa demanda filosófica que nos acompanhou na intervenção filosófica realizada em sala de aula, pautamos em um ensino de filosofia emancipatório que não se esqueceu de incluir o Outro no processo de aprendizagem, podemos ainda, contar com o fortalecimento da identidade que veio pela afirmação da experiência intersubjetiva, cujo objetivo é a formação filosófica responsável dos estudantes articulada com a presença ou ausência do feminino.

Contudo, algumas hipóteses nos motivaram a levar adiante essa investigação. Uma delas foi possibilitar que a perspectiva inicial dos alunos sobre a questão do feminino se relacione com a reflexão filosófica à luz dos conceitos de alteridade em Levinas e do reconhecimento em Honneth. E assim, a partir disso, nos perguntamos qual a visão dos alunos antes e depois das contribuições filosóficas sobre o feminino, atrelado à alteridade e ao reconhecimento, considerando a problematização destas concepções filosóficas?

Diante disso, talvez, tenha sido possível oportunizar relações de trocas de experiências entre os alunos para uma dimensão mais humana com a participação em oficinas, através das rodas de diálogo, na medida em que tais experiências serviram para discutir sobre as questões decorrentes do reconhecimento inalienável do Outro, como a presença, a atenção, o acolhimento, o respeito, a responsabilidade, a justiça, o amor. Tudo isso articulado aqui com a figura da mulher. Ainda que não encerre a reflexão filosófica sobre essa questão, pois, trata-se da reflexão sobre a máxima alteridade e o máximo acolhimento de um filosofando que não termina nunca.

De acordo com as análises das produções textuais desses estudantes, pudemos observar uma maior participação social do feminino, lutando cada vez mais por respeito em suas relações de alteridade. De um modo geral, os textos corresponderam ao darem voz à mulher no aspecto Outro, tão presentes no filosofar de Levinas.

Em certa medida, os textos da perspectiva filosófica, 3ª oficina, destacaram a importância da manutenção da alteridade entre nós pelas demandas do feminino. Grosso modo, os alunos deram ênfase à busca por mais igualdade salarial entre homens e mulheres que ocupam as mesmas funções ou semelhantes, como também, a luta por mais reconhecimento profissional de suas competências e qualidades. E ainda, as três formas de reconhecimento: amor, direito e estima social em Honneth foram frequentemente mencionadas nesses textos, os quais nos aproximaram e ao mesmo tempo nos distanciaram da noção de alteridade em Levinas, articulados com o feminino.

De alguma forma, basta lançarmos o olhar no tópico do reconhecimento a partir da perspectiva filosófica, seção quarta, e observar que os objetivos traçados na pesquisa foram contemplados pelas produções textuais dos alunos, de modo que conseguimos positivamente, com base no caminho metodológico de tipo qualitativo de abordagem fenomenológica, analisar a concepção de alteridade em Levinas; retomar o conceito de reconhecimento em Honneth; trabalhar os conteúdos com os alunos do ensino médio sobre a alteridade e o reconhecimento a partir da perspectiva filosófica; analisar a visão dos alunos do ensino médio sobre a alteridade

e o reconhecimento, levando em consideração o aprendizado de conteúdos de filosofia relacionados com essas abordagens.

Vimos emergir, como resultados desta pesquisa, a possibilidade de articular a visão comum e espontânea dos alunos sobre o reconhecimento do universo feminino com as contribuições conceituais de dois filósofos, cujo aproveitamento é fruto de um exercício de diálogo e escrita dos textos. Essas atividades foram um dos maiores ganhos e benefícios de aprendizagem para esses jovens. O fato de podermos observar o quão diferentes somos em relação a nós e aos outros. Eles tiveram oportunidade de exercitar a discussão e o debate nas oficinas de roda de diálogos, bem como a possibilidade de trabalhar com a escrita as questões relacionadas à prática do respeito e do acolhimento do outro em detrimento a qualquer tipo de rejeição, preconceito, desrespeito e isolamento no processo do ensino e do aprender.

Por fim, numa época em que estamos sendo encorajados a não olhar para o Outro, a não reconhecer a sua presença, a não acolher a sua diferença, a nos isolarmos diante do desencanto com a política, resignados com o sofrimento e as debilidades sociais, insistimos em pautar, no ensino médio, um ensino de filosofia ancorado no respeito às individualidades. Assim como, no reconhecimento do Outro e suas debilidades e em suas relações sociais, tentando desconstruir um modelo de ensino centrado no saber técnico-científico e no fluxo racional do poder do Mesmo pela redução do Outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. Acolhimento e responsabilidade: alteridade como fecundidade ética e fundamento da educação em Levinas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 147, ago. 2013, p. 91 - 99. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19534>. Acesso em: 28 maio 2019.

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 15, nov. /2010 – abr./2011, p. 95-111. Disponível em: periodicos.unb.br/ojs248/index.php/resafe/article/download/5338/4448. Acesso em: 28 maio 2019.

BARCELOS, P. **Em voo de grou:** para uma extensão global do princípio do reconhecimento. *In:* MARCOS, M. L.; CANTINHO, M. J.; BARCELOS, P. (Orgs.). Emmanuel Levinas: entre reconhecimento e hospitalidade. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNO, M. **Espelho.** *In:* KOHAN, W.; XAVIER, I. M. (Orgs.). ABeCedário de criação filosófica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPANER, S. **Filosofia:** ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERLETTI, A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico.** *In:* GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, A. **Ensinar Filosofia:** da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In:* KOHAN, W. (Org.). Filosofia: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 19 - 42.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORNELLI, G. **A lição dos clássicos**: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula. In: CORNELLI, G.; GALLO, S.; DANELON, M. (Orgs.). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, M. L. **Lévinas**: uma introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?**. 2. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, J. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FABRI, M. **Desencantando a ontologia**: subjetividade e sentido ético em Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

FABRI, M. **A formação do professor de filosofia**: testemunho pessoal de uma inquietação. In: TOMAZETTI, E. M. Ensino de filosofia: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Appris, 2015.

FRASER, N. O que é crítico na teoria crítica. **Exaequo**, n. 08, 2003, p. 57 - 89. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-que-e-critico-na-teoria-critica>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. **Lua Nova** [on-line], São Paulo, n. 70, 2007, p. 101 - 138. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2019.

FRASER, N. Repensando o reconhecimento. **Revista enfoques**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/102>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia. 11. ed. rev. e atualizada. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, A. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 56-80, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a03.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

KOHAN, W. O. **O ensino de filosofia e a questão da emancipação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Filosofia: ensino médio/ Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danielon. Brasília, DF, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

KUIAVA, E. A. **A justiça e responsabilidade**: contraposição ao mapa conceitual da autonomia e da liberdade no pensamento de Lévinas. In: CÂNDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20 - 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

LARROSA, J. **Desejo de realidade**: Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185 - 193.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 04-07. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>. Acesso em: 28 maio 2019.

LEVINAS, E. **Humanismo do Outro Homem**. Coord. da tradução Pergentino Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEVINAS, E. **Entre nós**: Ensaio sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto, Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizolli. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEVINAS, E. **Ética e Infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

MELO, N. V. de. **Entre Eles: proximidade entre Levinas e Derrida**. In: SUSIN, L. C.; *et al* (Orgs.). *Éticas em diálogo: Levinas e o pensamento contemporâneo: questões e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENEZES, M. M. de. O pensamento de Emmanuel Levinas: uma filosofia aberta ao feminino. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, jan./abr. 2008, p. 13-33. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, J.; BARREIROS, F. Reconhecimento, redistribuição e justiça em Axel Honneth e Nancy Fraser. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 9, n. 1, 2018, p. 47-67. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/38717>. Acesso em: 28 maio 2019.

POIRIÉ, F. **Emmanuel Lévinas**: ensaio e entrevistas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RIBEIRO, L. M. **A subjetividade e o outro**: ética da responsabilidade em Emmanuel Levinas. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RUIZ, C. Alteridade, dimensão primeira do sujeito. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos [on-line]**. Edição 334, 21 de junho de 2010. Entrevista concedida a Márcia Junges. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3330. Acesso em: 20 maio 2017.

SOBOTTKA, E. A. Liberdade, reconhecimento e emancipação – raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, n. 33, mai./ago. 2013, p. 142-168. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/42435/26830>. Acesso em: 28 maio 2019.

SOUZA, J. Uma teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova** [on-line], n. 50, 2000, p. 133 - 158. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-64452000000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2019.

SPINELLI, L. M. Amor, direito e estima social: intersubjetividade e emancipação em Axel Honneth. **Revista Latitude**, v. 10, n. 1, p. 84 - 111, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2099>. Acesso em: 28 maio 2019.

SUSIN, L. C. **O homem messiânico**: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Petrópolis: Vozes, 1984.

TOMAZETTI, E. M. **Ensino de filosofia**: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Appris, 2015.

ANEXOS

Do universo de 30 (trinta) textos escritos pelos alunos no decorrer de toda essa intervenção, chegamos a eleger estes 10 (dez) que correspondem ao que há de mais representativo entre eles. Não significa apenas que são os mais bem escritos, comunicativos e articulados, pois todos estavam muito bons, o que dificultou nossa avaliação. Contudo, são os que mais refletem ou transmitem os pontos em comum entre todos, os que mais apresentam coerência das ideias no texto escrito e os que mais expressam o pensamento.

Eles nos permitem fazermos um apanhado da visão comum dos estudantes acerca da mulher. Além disso, com os anexos, podemos descrever as produções dos alunos a partir das concepções filosóficas. Eles também nos garantem a possibilidade de um diálogo com os pares de textos por meio da temática do feminino. Isso nos permite fazer emergir os conceitos de alteridade e de reconhecimento em sala de aula.

Os anexos são as produções textuais dos alunos que participaram da pesquisa. Seguem aqui dez textos: cinco da primeira oficina de intervenção (anexos A a E) antes de trabalhados os conteúdos, e mais cinco da terceira oficina (anexos F a J) depois de aplicadas as concepções filosóficas.

ANEXO A - TEXTO 1

Texto sobre a Mulher

— A mulher desde a antiguidade, até os dias atuais, desempenham um papel decisivo para a nossa sociedade, embora nem sempre tenham o seu devido reconhecimento.

— Em nossa sociedade, a mulher tem ganhado cada vez mais espaço, embora nem sempre tenha sido assim; no passado, umas mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens, coisa que atualmente parece uma piada, já que as mulheres tem o direito e o dever de por a sua opinião, seu questionamento e o seu ponto de vista em várias questões da sociedade, como por exemplo, o direito de escolher os seus governantes.

— O "sero frágil" da nossa sociedade, é por muitas vezes, a base da nossa família, responsável pelo zelo, cuidado e educação da sua família. Mas são discriminadas ainda pela sociedade, que a julga inferior ao homem.

— Em minha opinião, a mulher deve ter os mesmos direitos que os homens, devem ter as mesmas funções e receber igual pelo seu trabalho, pois só construiremos uma sociedade justa e igualitária para todos, se tivermos os mesmos direitos.

— Portanto, se nossa sociedade só tem a ganhar com a participação da mulher, com suas opiniões e argumentos. E só com o espaço da mulher garantido, poderemos ter uma sociedade mais humana e melhor

ANEXO B - TEXTO 2

Hoje em dia a sociedade corrigiu costumes e "rotinas" que eram mais dia a dia em anos passados, estes costumes e rotinas colocam a mulher na sociedade como se ela não fosse capaz de trabalhar e assim tornam elas simples "escravas" tendo que cuidar dos filhos e da comida além de deixar tudo organizado para quando o homem chegar, ou seja enquanto o homem trabalha para sustentar a família a mulher cuida da casa e dos filhos.

Porém as mulheres lutam para que esses costumes e essa rotina se quebrem, pois hoje em dia a mulher não precisa de um homem para sobreviver, então cada mais justo que igualar os direitos entre um homem e uma mulher.

Com o mercado de trabalho sendo bem diverso uma mulher tem várias opções de trabalho, mesmo assim sua luta não para, pois foi com ela que foram liberados o mercado de trabalho e é com essa luta que buscam igualdade de salário, pois uma mulher com a mesma capacidade que um homem, ganha menos que ele, por isso ela deve continuar a luta.

Em minha opinião a mulher luta com razão e mundo de hoje ser justo, antigamente era assim por que era preciso ser assim, já hoje a vida mudou fundamentalmente com as ideologias existentes a vida é para ser justa, então basicamente preciso a luta pela igualdade feminina. Porém ultimamente me preocupa com a essência feminina o corinho sua alegria ou seja sua essência está sumindo as mulheres estão deixando sua alegria para dar lugar a o ódio isso é o que me preocupa.

ANEXO C – TEXTO 3

Mulher, que palavra forte e de grande importância. A mulher é o princípio de tudo, mas que às vezes não recebe o devido valor. A mulher luta pelos seus direitos desde que percebeu o quanto seu valor tinha sido desmerecido e foi a partir daí que elas começaram a lutar mais forte, quando elas se uniram.

Teve um tempo que para a sociedade a mulher não era nada valiosa, porém só servia para os labores de casa. O tempo foi passando e elas próprias foram percebendo que poderiam fazer tudo que quisessem e que tivessem vontade. Foram percebendo que era direito delas trabalharem e receberem seus salários igualmente, que poderiam trabalhar em cargos públicos e começaram a querer e puderam ter voz na sociedade. Claro que não foi de um dia para o outro houve muita luta por trás de cada conquista alcançada.

Mesmo no século XXI nós mulheres ainda sofremos preconceito, seja pela cor da pele, pelo jeito que nos vestimos ou até mesmo por não seguir os padrões de beleza que a sociedade impõe. Sofremos preconceitos com coisas bestas. As mulheres negras são um exemplo disso. Mesmo elas já tendo uma boa voz na sociedade, elas ainda são alvo de preconceitos, racismo para ter mais direito. Mas, o preconceito maior que poderíamos passar é o da sociedade com seus padrões ridículos de beleza. Para a sociedade a mulher não pode usar um short curto, uma saia, ou até mesmo um vestido porque está sendo vulgar, e se os nem respeito fizer algo com elas é culpa da roupa e não delas. Para a sociedade a mulher tem que ter um corpo mágico que eles impõem, um cabelo do jeito que eles impõem e se comporta do jeito que eles impõem. Para a sociedade não podemos nos expressar como queremos e sim como eles nos impõem. Mas, isso está na gente, temos que lutar forte e derrubar tudo isso que estão colocando em cima da gente.

Seu orgulhosa de seu mulher, de lutar pelos nossos direitos e
saber que cada vez mais estamos mais forte, ganhando mais
empoderamento na nossa sociedade, que estamos todas jun-
tas nessa batalha.

ANEXO D - TEXTO 4

O Papel da mulher na Sociedade

A mulher exerce um papel fundamental na sociedade, seja através da família, do trabalho ou até mesmo pelo simples fato de ser mulher.

A mulher possui vez mais presença papéis que anteriormente era exercidos apenas pelos homens. A mulher vem quebrando estereótipos como "Dona do Lar", dependente do seu marido. As mulheres atualmente são o que querem ser.

A mulher na sociedade é vista muitas vezes como inferior, o exemplo disso é a desigualdade salarial entre o sexo masculino e feminino, onde homens e mulheres exercem o mesmo trabalho mas mesmo assim a mulher recebe menos.

As mulheres lutam constantemente pela equidade de gêneros, para que homens e mulheres sejam vistos da mesma forma.

A pesar da importância da mulher, elas ainda lidam com o machismo e preconceitos duramente, sendo estuproadas, violentadas e vítimas do feminicídio, por homens insatisfeitos com a sua relevância na sociedade.

Infelizmente, as mulheres são julgadas pelo roupas que usam e pelo poder que exercem. É terrível o fato de a mulher ser vista como culpada de tudo: um exemplo é culpada que as vestes de uma mulher violentada influenciam no estupro. Com isso mais ela está pedindo para ser estuprada, "quem mandou ser tão gostosa assim", frases preconceituosas como essas são cada vez mais frequentes.

O fato é que as mulheres estão cada vez mais cultoras do amor próprio, não deixam em homens a sua metade, elas são inteiros por completo.

O empoderamento feminino e o feminismo são ^o importantes para as mulheres, elas aprendem sobre seus direitos e são encorajadas a não ficarem caladas, mesmo com as dificuldades e adversidades presentes nos dias atuais.

O poder chegou para as mulheres e hoje, seu papel na sociedade está em ascensão, ocupando cargos importantes, como Donas de Empresas, Mulheres Negociantes,

engenheiros e etc. assim como os antigos Rábies.

Porém, a mulher exerce um papel importante na sociedade e
seu papel é cada vez mais crescente e seu poder é notável.

ANEXO E - TEXTO 5

A mulher na sociedade não é muito ouvida, mais porque senão? ela não pode dar opiniões que possa valer a pena? ela não pode falar tudo que acha sem ser criticada? pois é, todas essas perguntas nos faz pensar o porque a mulher não é sempre ouvida, e assim é difícil chegar a uma conclusão contrária de que o país é bem machista, Na maioria das vezes só o homem pode tudo e já a mulher é mais uma pessoa olhada como se uma dona de casa, que tem que fazer comida, cuidar de filhos, mas já o homem exerce o trabalho, muito deles digno, com salário bom e carteira assinada. Já a mulher que está ali lutando para conseguir um simples emprego, que o salário nem é essas coisas só pra não deixar falta comida, mas as vezes mesmo a mulher exercendo o mesmo papel do homem, tendem a ganhar menos que eles, porém isso acaba sendo injusto, existe poucas mulheres que lutam por direitos iguais nessa sociedade em que não está nem aí pra nada nem ninguém.

Hoje em dia temos mulheres com cargo públicos, como prefeita, presidente, vereadora... que lutaram até conseguir passar meio que por cima daqueles que achava que a mulher não tinha capacidade igual ao do homem para administrar uma cidade ou até mesmo país.

No meu ponto de vista mulheres devem ter direitos iguais pois não a diferença por causa do sexo da pessoa, pois isso não define qualidade ou força de vontade para lutar, trabalhar, cuidar de casa, e filhos.

ANEXO F - TEXTO 6

Mulher

A mulher, tem a cada dia, buscando o reconhecimento da sua força mediante a sociedade que a julga um ser frágil. Além disso, ela traz em seu interior a essência do amor, e a capacidade de se doar ao outro.

No momento em que vivemos, a mulher está ganhando cada vez mais reconhecimento. Os movimentos feministas, cada vez mais presentes em nossa sociedade, não apagam a luta das mulheres durante nossa história para que seus direitos, como mulher, sejam garantidos e respeitados.

Mesmo com tanta força, a valentia do ser feminino nunca foi deixado de lado, muito pelo contrário, a mulher continua a ser a figura de maior devoção na sociedade. A altivez tão estudada e falada por Emmanuel Levinas, é traduzida no dia a dia da mulher, seja no cuidado com o lar, o zelo pelo marido e a forma mais refinada do amor feminino: a maternidade.

Por tudo isso, o amor, carinho e zelo das mulheres farão ser reconhecidos em nossa sociedade. Além disso, a mulher tem todo o direito de escolher ser quem quiser ser, e não cabe a nenhum de nós fazer suas escolhas. A mulher é dona de si e dele ser respeitada e admirada por tudo que é e representa.

-x-

ANEXO G - TEXTO 7

Que acontece hoje em dia em relação a mulher e simplesmente uma busca de direitos iguais, uma busca de reconhecimento, reconhecimento de suas habilidades não por ser mulher mas sim por suas capacidades e qualidades, essa sua luta por reconhecimento inspira a todos, pois todos queremos um lugar na sociedade um lugar que represente a sua história a sua luta as suas habilidades, e você lutar por isso é muito inspirador.

Que habita dentro de uma mulher, por ser um ser humano claro que tem raiva, tristeza, angústia, mais esses sentimentos são mais superficiais, que busca é sua alma sua essência que é como amar carinho calma, isso é o feminismo o qual considero sinônimo de amor. Hoje em dia sua luta sua busca por reconhecimento, absorve uma brutalidade um ódio que acaba escondendo sua essência escondendo seu lado feminino e colocando em prática o (feminismo) feminismo, admira sua luta enquanto empunha como arma o amor, mas a partir do momento que sua arma passa a ser o ódio, a partir desse momento ela esconde o seu lado feminino, e a partir de tudo momento tomar como consequência uma guerra não uma luta.

Viver em um mundo onde tem guerra de generos, onde homens fulgam as mulheres, e as mulheres fulgam os homens seria pior que viver em um mundo de guerra com armas, pois a morte é inevitável e o amor é uma necessidade.

ANEXO H - TEXTO 8

A mulher cada vez mais está em busca do reconhecimento de seus direitos, cada vez mais está conquistando o seu posto na sociedade, de uma forma mais forte. O empoderamento está sendo seu sobre nome, sua identidade está sendo exposta para todos da sociedade, sociedade esta que já apoiou ou já ficou contra todas essas questões voltadas ao feminismo.

Algumas pessoas acreditam que o feminismo é só em questão de gênero sexual, mas, vai muito além disso, podemos dizer que o feminismo é a essência da mulher em si. Dentro da sua essência existe muitos valores, um deles (podemos dizer que o principal) é o amor, principalmente o amor da família. A mulher feminina é muito amorosa em relação a seus filhos, a maioria da pra ver no brilho de seus olhos e quanto ficam orgulhosos e completos com algo que seus filhos conquistam, para elas a felicidade deles é a sua própria felicidade. Essa é a verdadeira essência da mulher, torna as pessoas mais humanas.

Além da essência, a mulher se caracteriza pela sua alteridade. A alteridade máxima da mulher começa no seu próprio lar, na sua própria moradia, a quem diga que a moradia da mulher é sua casa física, mas sabem que seu verdadeiro lar é seu próprio coração que está sempre pronto para acolher alguém que tem necessidades, seja ela qual for.

Depois de tudo que a mulher enfrentou e ainda enfrenta, ao invés de julgar-la pelo o que ela veste, como dança ou simplesmente por ser uma mulher temos que admirá-la. Não é fácil ser mulher, não é fácil carregar todo o "peso" de ser uma cidadã feminina, peso esse que significa toda a trajetória que as mulheres carregam pois quando você se aceita com feminismo, ser uma mulher feminina você descobre três formas de reconhecimento como o amor, o direito e a estima social. As mulheres são vitórias e pelo seu feminismo elas carregam um troféu chamado reconhecimento.

ANEXO I - TEXTO 9

Ser mulher

Ser mulher na sociedade atual é ser empoderada e forte para lutar contra o preconceito existente, o machismo, o feminicídio e a desigualdade de gênero.

Tratada muitas vezes com inferioridade, a mulher está em constante luta por reconhecimento, como o filósofo Hannah Arendt cita, não dividida em três, a lutar por reconhecimento no amor e na utilidade, luta pela igualdade de direitos e pelo reconhecimento por sua humanidade.

Além disso, a mulher busca independência, e a igualdade salarial, não queremos homens e mulheres exercendo mesmos trabalhos e receberem salários inferiores.

A presença da mulher é notória, seja na sua família, no ambiente político ou social. A mulher possui a liberdade e o direito de ser o que quiser, estar presente em todos os lugares em que ela quiser estar, fazer o que tem vontade de fazer de forma autêntica e pacífica.

A mulher é o maior exemplo de alteridade, como na maternidade a mãe com o seu filho, o cuidado e o respeito é o maior gesto de amor existente no mundo.

O ser feminino reconhece no outro a si mesmo, acolhe o outro e supõe sua necessidade, sem deixar para si sua diferença, apenas dando atenção e respeito.

A mulher possui sua própria identidade e essência, sua delicadeza, seu ser feminino, seu poder acolhedor e de reconhecimento.

ANEXO J – TEXTO 10

No meu texto anterior falou que a mulher na sociedade não é muito ouvida, por achar ela um sexo frágil, alguém com opiniões que pode não valer a pena e assim o meu pensamento continua sendo de um país machista, porém a mulher busca ser mais autônoma e está com mais essência, querendo sempre estar de bem com a sociedade. Depois desses debates em sala de aula que existe três formas de reconhecimento, a primeira é o "amor" que diz que a mulher sempre está buscando a perfeição nas coisas que faz, dar e receber carinho de pessoas, como até mesmo os seus filhos. Segunda é o "direito", onde a mulher vai lutar para entrar na política e ser reconhecida como um poder público e em terceiro vem a "estima" que é as habilidades que contribuem para a sociedade.

Segundo o meu pensamento, acho que se no mundo não existisse o machismo a sociedade seria bem melhor e a mulher seria ouvida, respeitada, e não seria julgada, por mais que tenha mulher exercendo o trabalho do homem, ela ainda é julgada e isso deveria ser diferente.

Concluo que segundo Axel Honneth, filósofo contemporâneo da teoria crítica, que para ele o reconhecimento vai surgir quando você quer fazer parte de uma sociedade que valorize a minha experiência de ser livre para reconhecer a mim mesmo. Por isso, vejo que se nós mulheres nos reconhecermos como tal, vamos também estar querendo reconhecer as oportunidades sociais para que também a sociedade possa nos reconhecer.