



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Mestrado Profissional em Filosofia



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS -
UNIMONTES**

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

DANIEL COELHO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE ÉTICA:

**O projeto Escola sem Partido à luz do pensamento de Emmanuel
Levinas**

MONTES CLAROS – MG

Maió 2019

DANIEL COELHO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE ÉTICA:

**O projeto Escola sem Partido à luz do pensamento de Emmanuel
Levinas**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação/Mestrado profissional em Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e PROF-FILO da Universidade Federal do Paraná - UFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Professor Dr. Alex Fabiano C. Jardim

MONTES CLAROS – MG

Maio 2019

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo abordar a educação a partir da alteridade e da subjetividade ética, na perspectiva do pensamento do filósofo lituano Emmanuel Levinas. Trata a princípio dos conceitos que impulsionaram a formação do filósofo e o contexto sócio-político de seu período, a influência dos pensadores da época e o período entre guerras. Em Levinas encontraremos a formulação de um novo conceito de filosofia a partir da ética para a responsabilidade, como princípio norteador da alteridade. O texto se constitui pela filosofia ética a partir do pensamento levinasiano, permitindo compreender os desafios da educação na modernidade. Desde a instauração do “Eu” moderno, o sujeito vem se constituindo em sua egologia, e a partir de Levinas trataremos da re-construção da subjetividade moderna. Trata-se, portanto, da reconstrução de uma subjetividade que se atente ao descentramento da filosofia ocidental a fim de promover uma ética como filosofia primeira. É nesta perspectiva que o filósofo propõe tratar de uma filosofia enquanto ética que promova a alteridade na relação com o Outro. Trata-se do acolhimento nesta relação de proximidade e compromisso com o Outro diante de seu apelo. Este trabalho permite compreender a consistência do pensamento levinasiano como resposta à instauração do projeto “Escola sem Partido - EsP” como ameaça à alteridade e responsabilidade por *Outrem*. Na concepção filosófica do autor, trata-se de uma abertura ao Outro e não ao fechamento ao Mesmo. O projeto que interfere na integridade e autonomia do sujeito encontra em Levinas a resposta à não violência, promove o acolhimento e compromisso com o desvelamento ético do Rosto do Outro. É, portanto, uma resposta da ética levinasiana ao afrontamento e a violência do Rosto. Trata-se da constituição de uma filosofia ética e da responsabilidade como afrontamento a qualquer tipo de preconceito que interfira na integridade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Alteridade. Educação. Rosto.

ABSTRACT

The present search aims to approach the education from the otherness and ethical subjectivity, from the thought's perspective of the Lithuanian philosopher Emmanuel Levinas. It treats at first the concepts that propelled the formation of the philosopher and the socio-political context of his period, the influence of the thinkers of the time and the period between wars. In Levinas we will find the formulation of a new concept of philosophy from ethics to responsibility, as the guiding principle of otherness. The text is constituted by the ethical philosophy from the levinasian thought, allowing to understand the education's challenges in the modernity. Since the establishment of the modern "I", the subject has been constituted in its egology, and from Levinas we will deal with the modern's re-construction subjectivity. It is, therefore, a question of the reconstruction of a subjectivity that focuses on the decentering of Western philosophy in order to promote an ethics as the first philosophy. It is in this perspective that the philosopher proposes to deal with a philosophy as an ethic that promotes alterity in relation to the Other. It is the acceptance in this relationship of closeness and commitment to the Other in the face of his appeal. This work allows us to understand the Levinasian's consistency thought as a response to the establishment of the project "School without Party - SP" as a threat to otherness and responsibility for *Outrem*. In the author's philosophical conception, it is an opening to the Other and not to the closure to the Same. The project that interferes with the integrity and autonomy of the subject finds in Levinas the response to non-violence, promotes the acceptance and commitment to the ethical unveiling of the Other's Face. It is, therefore, a response of the Levinasian ethics to the confrontation and the violence of the Face. It is the constitution of an ethical philosophy and responsibility as a confrontation with any kind of prejudice that interferes with human integrity.

KEY WORDS: Ethic. Otherness. Education. Face.

Ao meu pai (*in memoriam*)

À minha mãe, meus irmãos e meu tio Antônio Coelho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes e a Universidade Federal do Paraná UFPR. Especialmente ao departamento de Filosofia da Unimontes, aos colegas de mestrado pelo apoio, incentivo e partilha dos desafios comuns. Não obstante aos desafios, sempre presentes na angústia da produção intelectual e comprometidos com o desenvolvimento dos projetos filosóficos. Aqui faço referência à responsabilidade que assumimos frente ao apelo ético de nossos alunos, dos nossos colegas professores e das escolas que assumimos nosso papel de educadores. Todos em busca de objetivos e construção de um mundo melhor às nossas futuras gerações.

Agradecimento aos professores do departamento que ao longo desse processo estiveram acompanhando e promovendo o conhecimento rumo à liberdade do livre pensar. De maneira especial ao professor Ildenilson Meireles no desempenho de sua atividade como coordenador de curso em suas atividades na manutenção do PROF-FILO. À professora Fábila Magali pelas aulas e avaliação na banca de qualificação, ao professor Antônio Wagner pela participação como avaliador na banca de qualificação e incentivo. Ao professor Péricles pelo incentivo e contributo na formulação deste trabalho. Ao professor Antônio Alvimar pelas aulas, orientação em trabalhos anteriores dos quais permitiram o desenvolvimento deste.

Agradeço de maneira especial ao meu Orientador, professor Doutor Alex Fabiano na condução deste trabalho. Obrigado pelo incentivo, acompanhamento e parceria na formulação deste pensamento que se contrapõe aos diversos problemas da nossa sociedade. Abraçar a ética como papel fundamental ao ser humano, significa comprometer-se com a responsabilidade no processo formativo. Abraçamos juntos esta causa e pretendo assim que este trabalho se estenda à formação de várias pessoas de nosso contexto.

Aos colegas e amigos que no acompanhamento diário dos desafios permitiram o incentivo ao desenvolvimento deste projeto. Sirvo-me a estender meus agradecimentos à diretora Silvana da Escola Estadual Antônio Pimenta de Glaucilândia-MG, por permitir o desenvolvimento de atividades para elaboração de parte deste projeto. Aos alunos da referida Escola que participaram das atividades propostas e corresponderam à proposta. Aos colegas professores da mesma Instituição, ao corpo docente e discente do Colégio Marista São José de Montes Claros e do Seminário Arquidiocesano Imaculado Coração de Maria.

Em especial aos amigos Wallace Souza, José Fernandes, Mauro Mendes e Edilberto Nicanor por todo apoio e parceria na formulação e desenvolvimento deste trabalho. Juntamente com toda a equipe de profissionais e alunos do CIAMP – Centro de Inclusão e Aperfeiçoamento profissional. Foram fundamentais no apoio, incentivo e contribuição no entendimento da ética, dos valores, da inclusão e do cuidado com o outro.

À família que mesmo distante nos faz presença constante através da minha mãe e dos meus irmãos no incentivo e participação em meu crescimento pessoal. Especialmente a minha mãe pelo exemplo de cuidado e sensibilidade no acolhimento daqueles que mais necessitam. Mesmo distante de uma filosofia intelectual, seu exercício demonstra o verdadeiro amor e responsabilidade. A esta guerreira e ao meu tio Antônio que ao longo desse período foram essenciais à minha recuperação pós-cirurgia e maturação do conhecimento aqui descrito. Agradeço ainda à minha companheira Juliana Mendes pelo carinho, dedicação e paciência ao longo desse exercício árduo da produção intelectual, sua presença e apoio tem sido essencial ao desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço a todos aqueles que mesmo diante das dificuldades com a organização de tempo, com os problemas durante este percurso acreditaram ser possível a realização deste projeto e a concretização do mesmo. De maneira especial à equipe da clínica ADI em Garatinguetá-SP, pelo período de tratamento psicológico e incentivo ao autoconhecimento. Ao Carlos Emílio e toda a equipe responsável fica o carinho e participação neste projeto.

Não menos importante, diga se de fato a mais tênue importância a Deus que não se reduz à sua divindade, mas à condição de fazer-me crer na capacidade em superar os desafios. Aqui faço menção às poucas horas bem aproveitadas para produzir este trabalho, que mesmo sem forças e condição psicológica, foi possível enxergar a verdadeira luz que dá sentido a nossa existência. Fico feliz por aqui ter chegado e sustentado por esta força amorosa que emana de Deus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A [RE]CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A DESTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO	14
1.1 Emmanuel Levinas e a Subjetividade Moderna.....	14
1.2 Educação e subjetividade	19
1.3 Subjetividade e ética	23
1.4 Da Ontologia do Ser à Ética da Responsabilidade.....	28
1.5 Alteridade e Ética.....	35
1.6 O Rosto e a Sensibilidade Ética	41
CAPÍTULO II: A [RE]SPONSABILIDADE ÉTICA E A METAFÍSICA DA ALTERIDADE	45
2.1 O Rosto e o Infinito	45
2.2 A Filosofia Primeira e a Ética do Desvelamento.....	52
2.3 A relação face-a-face e o acolhimento	54
2.4 A Justiça Levinasiana e a Responsabilidade por <i>Outrem</i>	59
2.5 Educação e Diálogo na Modernidade.....	66
CAPÍTULO III: ALTERIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLA SEM PARTIDO.....	73
3.1 Educação, Alteridade e Positividade Social.....	73
3.2 Análise do Projeto Escola sem Partido - EsP.....	77
3.3 Anexos: Justificação do Projeto - EsP	82
3.4 Educação e Libertação na Cultura Brasileira.....	98
3.5 Alteridade e Educação no Contexto Escola Sem Partido	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

O contato com o universo acadêmico sempre provocou de maneira particular uma angústia, a partir das discussões sobre ética e antropologia. Por se tratar de áreas afins aos relacionamentos, angústias e desafios da convivência humana, encontro-me com a filosofia de Emmanuel Levinas. Pensador contemporâneo que trata de uma filosofia voltada à reconstrução de uma nova subjetividade, e em contraponto ao modelo filosófico produzido pelo ocidente produz uma nova forma de pensar a ética. Não obstante às angustias do ser humano em relação à ética, e as transformações de valores da modernidade. Encontramos em Levinas uma fonte valiosa para tratar da problemática educacional, da ética e da responsabilidade que cabe ao ser humano em seu convívio com o outro.

A proposta deste trabalho se assenta na perspectiva ética do filósofo lituano Emmanuel Levinas. Trata do contexto histórico da primeira e segunda guerra mundial, de sua trajetória que viabiliza a construção de um novo conceito filosófico, de sua experiência nos campos de concentração e da relação com os pensadores de sua época. Rever o pensamento de Levinas como luz à educação moderna é bem mais que encontrar uma resposta aos problemas da educação. Significa apontar os desafios e os possíveis caminhos a serem percorridos entre educador e educando. É na proposta levinasiana que observamos as falhas cometidas na formação de pessoas, o que nos faz refletir uma educação marcada pela egologia, pelo sistema político e mercadológico de nossa sociedade.

Em Levinas refletimos a ética da alteridade e principalmente uma ética voltada para a responsabilidade com o outro. É no limiar da modernidade que encontramos um desfacelamento do sujeito e o distanciamento de uma vida de abertura ao outro. Deixa-se de lado um conceito de vida participativa e solidária entre as pessoas na perspectiva do convívio. É neste sentido que na contemporaneidade a educação volta-se para uma ótica mercadológica e produz um sujeito alienado pelo sistema, tornando-o refém do comércio, das redes sociais, e enfim de seus próprios vícios. É nesta perspectiva, que trataremos da angústia levinasiana ao buscar um novo caminho, norteado pelos valores capazes de conduzir o ser humano à felicidade. Não é sobre o ter, o possuir uma felicidade objetiva; trata-se do “ser” que busca o verdadeiro sentimento de completude na sua existência.

A modernidade trouxe consigo a esperança de um mundo novo, cheio de esperanças e promessas de um mundo melhor de se viver. Mas pensamento contemporâneo dita um universo desesperador e o imenso vazio no ser humano. O humano que se perdeu de si mesmo em busca das promessas de felicidade e de uma “vida próspera”. Pensar a modernidade significa encarar a complexidade da natureza humana, que mesmo com os grandes avanços científicos, não se pode mensurar por completa uma definição do que realmente é o ser humano. É certo que mesmo diante de tantas respostas encontradas, ainda resta algo de misterioso pelo qual o homem sempre irá buscar para preencher seu vazio existencial.

No humano há a angústia de ser e de sentir-se incompleto, é na relação com o outro que o homem vai se constituindo ao longo da história. No entanto, a história promoveu o individualismo e retirou dele a essência de sentir-se bem na presença do outro. Mas o homem moderno constituído pelo individualismo torna-se incapaz de encarar seu vazio existencial. Assim, foge constantemente de sua auto-reflexão, do julgamento do outro e se afugenta na diversão cotidiana para fugir de suas dores.

O universo da modernidade trouxe não apenas o avanço tecnológico e grandes perspectivas ao ser humano. Mas trouxe consigo também os desafios de lidar com este mundo novo e de difícil conceituação. Nele o homem está sujeito à velocidade dos acontecimentos e a complexidade dos relacionamentos interpessoais. Para Levinas a modernidade carregada pelo saber e pela técnica contraria os valores antigos e promove a barbárie do ser. O tecnicismo assume o contexto da virtude e já não importa mais o caráter, mas o que o indivíduo tem a oferecer.

Durante todo o período medieval temos uma forte influência religiosa que determina o modo de vida da época, e com a ascensão da modernidade temos um homem que renasce com uma grande aversão ao medievo e se inebria com as propostas renascentistas. Neste trabalho apresentamos diversos conceitos elencados a partir do avanço científico, tecnológico e principalmente o resultado desse avanço que se instaura a partir da modernidade. No modo de viver das pessoas e como a tecnologia tem influenciado na educação. Aqui tratamos da abordagem levinasiana acerca da ética, diferentemente dos conceitos apontados desde a Grécia antiga até seus contemporâneos como Heidegger, Husserl e Martin Buber. Levinas relata aspectos antigos e principalmente os fatores que marcaram o pensamento ético na modernidade. Pensamento que desde Descartes e Kant exerce uma forte influência na cultura moderna, e principalmente na educação que pretende constituir uma “autonomia” do sujeito.

De maneira distinta, a filosofia de Levinas permite aqui um distanciamento da autonomia proposta por Kant e se aproxima da autonomia proposta pelo pensador brasileiro Paulo Freire.

Aqui a educação tem destaque significativo, especialmente na tratativa ética e na constituição de uma nova subjetividade moderna. Em Levinas temos os conceitos fundamentais para a construção de um novo modelo ético em contraponto à ética constituída a partir do *cogito* cartesiano. A partir deste ponto de destaque, compreendemos o significado da ética como proposta levinasiana de uma filosofia primeira. Trata-se de uma descentralização do sujeito egológico à abertura ao mundo. Veremos que a filosofia de Emmanuel Levinas traz em si a subjetividade do sujeito moderno, e como ele foi constituído pelo ideal do pensamento ocidental. A filosofia ocidental introduziu um pensamento centrado na racionalidade, que promoveu no sujeito moderno a incapacidade de encontrar seu verdadeiro sentido de ser no mundo. É a partir do período pós-guerra que Levinas reflete sobre o sentido de ser humano, das barbáries cometidas, e a partir de sua libertação recomeça sua história e começa a construir uma filosofia centrada na ética e na alteridade.

O pós-guerra de uma Europa que até a pouco era a fina flor da razão ilustrada, científica e tecnológica, parecia ter afetado Lévinas de alguma forma. Sem dúvida, o projeto europeu estava em juízo, pelo simples fato de duas guerras continentais terem ocorrido num intervalo de vinte e cinco anos. Soma-se a isto o fato de que Auschwitz, mesmo considerando-se polêmico o tema do holocausto, não foi mera ficção gramatical, semântica, pragmática ou hermenêutica na narrativa judaica. (COSTA, 2000. p. 42)

Para enfatizar o contexto que trata da “Educação e subjetividade ética em Lévinas”, trataremos dos principais conceitos apresentados pelo filósofo. Partimos da desconstrução de uma subjetividade implícita desde a filosofia ocidental, para a reconstrução de uma subjetividade a partir da educação para a alteridade. Enquanto a modernidade produziu um sujeito centrado em sua egolatria, pretendemos neste trabalho abordar esta constituição egológica e a saída da mesma, por meio da alteridade a partir da ética levinasiana.

A escolha do tema surge a partir da experiência do ensino de filosofia e os desafios referentes ao comportamento, ao respeito e aos valores expressos em sala de aula. O trabalho voltado à ética torna-se uma urgência ao resgate de uma formação humana que é fortemente ameaçada pela ignorância, pelo desrespeito, pelo preconceito e pela violência. Pensar a ética no ambiente escolar é um trabalho árduo. Trata-se de lutar contra uma transformação de

valores constituídos nos últimos tempos, mas faz-se necessário trazer esta reflexão para a sala de aula e despertar nos educandos a possibilidade de um mundo mais humano.

Levando em consideração o contexto filosófico que envolve o pensamento levinasiano, desenvolvemos esta pesquisa pensando no contexto histórico que marca a história da educação no Brasil as principais características que marcam a estruturação do projeto “Escola sem Partido - Esp”, desde sua formulação às últimas discussões acerca da aprovação do mesmo. A análise deste projeto se dá a partir da leitura do pensamento filosófico de Emmanuel Levinas. Trata-se do estudo e análise deste projeto, fundamentando as discussões à luz da filosofia e da ética levinasiana.

Ao final o pensamento levinasiano nos reporta à sua essência ética, permitindo compreender o real sentido de nossa existência. O descentramento do eu, o desvelamento do rosto e a arte do encontro elevam o sentido de ser humano em uma sociedade que exclui o outro em sua integridade de ser. É, portanto, dar sentido a nossa existência dando ao outro o mesmo direito de existir, de ser visto e acolhido independentemente de sua cor, cultura, sexo ou religião. Nele a ética se concretiza pelo eu, o que ameniza as dores e os sofrimentos que afligem nossa humanidade.

O pensamento de Levinas critica toda forma de educação mercadológica, capitalista e egoísta. Busca, sobretudo, atentar-nos a uma filosofia do amor, do acolhimento e da responsabilidade. É a partir da ética levinasiana que o sujeito se constitui capaz de amar, acolher e ser responsável pelo Rosto do Outro. Em sua integridade, permite-se a abertura ao infinito, à alteridade sem preconceito, sem distinção e capaz de promover o bem.

CAPÍTULO I

A [RE]CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A DESTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO

1.1 – Emmanuel Levinas e a subjetividade moderna

Levinas constrói uma base filosófica a partir das tradições judaicas e do pensamento de sua época. O judaísmo significou para ele não apenas uma religião, mas o próprio modo de ser, de pensar e compreender o sentido da vida. “O judaísmo lituano é caracterizado por Levinas como não-místico, dotado de um dinamismo hermenêutico de índole dialética e constituído a partir de interpretações e textos de textos. Este judaísmo teve a virtude de despertar em Lévinas um grande interesse pelos livros”. (COSTA, 2000. p. 33)

É a partir do judaísmo que Levinas desenvolve o gosto pelos livros e pela leitura de textos religiosos e filosóficos. A tradição judaica tem como base a crença monoteísta em *Javé* e utiliza como fundamento da religião a *Torá* e a reflexão talmúdica dos textos sagrados. O talmude é a composição dos textos sagrados que refletem sobre as leis divinas, a ética, os valores e as tradições religiosas; das quais estarão sempre presentes no pensamento levinasiano.

A essência do judaísmo estava presente na vida cotidiana em Kovno e na educação dos jovens desta época. Em 1914 aos oito anos de idade, Levinas passa pela experiência da primeira guerra mundial e vê a partir deste período a realidade dos acontecimentos políticos que se assolam pela Europa Ocidental, os horrores produzidos pela guerra e principalmente a barbárie humana. Neste sentido, a guerra provoca uma desestabilização social, assim como a saída de sua família da Lituânia para Cracóvia, na Ucrânia.

Este processo de transição permite que Levinas tenha contato com os textos de Dostoiévski e Tolstoi. Logo demonstra interesse pela literatura russa e conseqüentemente seu amor pela Filosofia. Este momento torna-se marcante na história de Levinas, porque o retorno à Lituânia após o fim da guerra será marcado pelas inquietações em relação aos acontecimentos sócio-políticos. Neste sentido, o ser humano tem estabelecido sua relação com

o outro e com o mundo. Inquietações que logo despertam o agir filosófico de Levinas e principalmente ao que tange a natureza humana.

Com o fim da primeira guerra, surge em Levinas constantes insatisfações acerca dos acontecimentos, ele parte para Estrasburgo - França e estabelece sua mais profunda relação com a Filosofia. A princípio, dedica-se ao estudo do francês, assim como o latim, as línguas russa e alemã, o hebraico e o inglês. Mas foi na língua francesa que se encontrou com mais prazer e dedicação.

A experiência construída por Levinas na cultura francesa e a partir dos textos, irão fazê-lo pensar em novos valores a serem construídos para a sociedade. O período pós primeira guerra, marca seu retorno a Estrasburgo e ainda nesta fase, veremos a influência de seu pensamento ao longo da trajetória. Assim, a história de Levinas é marcada pelas experiências religiosa e social, elencando seu pensamento ao encontro com o de vários pensadores de sua época, o que permitirá compreender melhor suas angústias e posteriormente fundamentar sua Filosofia.

Em Estrasburgo Levinas entra em contato com importantes personalidades do mundo filosófico, mas, sobretudo lhe chama a atenção o curso de Ética e Política ministrado por Maurice Pradines, que tomava a filosofia de um pensador judeu de nome Dreyfus como exemplo das relações entre Ética e Política. Este tema vai ocupar um lugar significativo na fase definitiva do pensamento de Lévinas. (COSTA, 2000. p. 35)

Em sua trajetória, construiu uma amizade marcante com Maurice Blanchot que teve um peso significativo em seu pensamento, isto se dá pela identificação de ambos com a literatura e os problemas éticos. Assim como Blanchot, Franz Rosenzweig também torna-se parte integrante do pensamento de Emmanuel Levinas.

Rosenzweig é pouco citado nos textos do filósofo exatamente por que entende sua tamanha importância e compreende a impossibilidade em dizer de uma pessoa o que dele não pode ser dito à sua altura, mas simplesmente se faz presença. Rosenzweig estava tão presente no pensamento, nos ensinamentos e nos escritos de Levinas que tornou-se para ele um grande exemplo do qual ele não poderia descrever. Levinas, cuja obra principal é *Totalité et Infini* - , na qual Rosenzweig está “com frequência muito presente [...] para poder ser citado”. (LEVINAS, 2014. p. 12)

Alguns conceitos aqui, irão nortear posteriormente as críticas à Filosofia de Husserl e Heidegger quanto à fenomenologia do ser. É neste sentido, que Levinas absolve dos vários conceitos por eles apresentados e tratará de um novo modelo ético na modernidade. Irá partir do pressuposto da própria ontologia e da subjetividade estabelecida desde o pensamento cartesiano à filosofia de Immanuel Kant.

Tratar de uma ontologia moderna para Levinas significa pensar em uma nova estrutura do “ser” que não compete mais à ideia de “ser” constituída na modernidade, mas tem suas bases desde a filosofia antiga, tornando-se um modelo de pensamento na cultura ocidental. É, portanto, a busca pela autonomia do “ser” que irá impulsionar a filosofia a construir um ideal de sujeito moderno capaz de ser autêntico na maneira de ser e pensar. Isto é, a relação que estabelece a ideia de “ser-sujeito”.

É por assim dizer, uma proposta levinasiana como aversão à ontologia do ser produzido pelo pensamento ocidental. Tudo isso, deixará claro o intuito deste ideal a partir das barbáries produzidas na primeira guerra e retorna com maior incidência na segunda guerra mundial. Após o doutorado Levinas mudou-se para Paris, casou-se e ingressando no exército nacionalizou-se francês.

Com o início da segunda guerra mundial, tornou-se prisioneiro do regime nazista, mas como estava protegido pelo exército francês e a convenção de genebra sobre os prisioneiros de guerra, foi preso como soldado e não conviveu diretamente com os horrores dos campos de concentração. Mas no cativeiro Levinas permaneceu por cerca de cinco anos trabalhando e se dedicando às leituras de textos filosóficos como os de Hegel, Proust, Diderot, Rousseau dentre outros. A guerra marca o pensamento do filósofo, que reflete a existência humana e constitui a partir de seu contexto uma experiência prática sobre os horrores da guerra. “A guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do Mesmo” (LEVINAS, 1980. p. 9-10)

O isolamento não serviu para esconder os acontecimentos, o cativeiro é para Levinas um martírio por conviver com a angústia dos acontecimentos e principalmente o que estaria acontecendo com sua família. “O cativeiro, além de ter sido um intenso tempo de leituras e meditações, também foi o tempo em que Lévinas começou a escrever uma das obras centrais no conjunto de seu pensamento”. (COSTA 2000. p. 41)

O contexto da segunda guerra mundial foi marcante na história, assim como na vida de Levinas que pôde refletir nesse período o verdadeiro sentido de ser do ser humano. É também neste período que ele vive com intensidade o reflexo da maldade humana. Escreve acerca desse sentimento de perda do verdadeiro sentido da humanidade e dos valores humanos em meio a morte expressiva e a crueldade das pessoas.

O pequeno e genial texto *De L'existence à l'existant* está conformado por uma série de diálogos temáticos com certo número de categorias filosóficas consideradas como pilares do modo de ser e de pensar do Ocidente moderno, como por exemplo: o problema da existência, do mundo e do tempo; o problema da metáfora heliológica dominada pela luz, o problema da intencionalidade e o problema da consciência. (COSTA, 2000. p. 41)

A experiência no Stammlager serviu como instrumento de profunda reflexão para Levinas. A experiência da tranquilidade interna escondia os horrores da guerra fora dos campos de concentração, a angústia pela família que sofre seu extermínio e as barbaridades produzidas pelo ser humano. A experiência no Stammlager foi marcante para o filósofo em vários sentidos, e uma das experiências marcantes que teve Levinas foi a convivência com um cachorrinho que adentrou-se no campo de concentração por um certo período. A convivência com esse animal lhe serviu de compreensão, sensibilidade e percepção acerca da natureza do animal, da natureza humana e da fragilidade do amor.

Aproveitando esse cachorrinho, Lévinas expressa narrativamente uma experiência muito sua e muito judia; noutras palavras e com mais detalhes, afirma que os moradores do povoado vizinho ao campo de concentração os viam como judeus contaminados e potencialmente contaminantes, enquanto que o cachorrinho os via como seres humanos. (COSTA, 2000. p. 40)

Pensar este momento na história da humanidade é para Levinas compreender o que se tornou o ser humano ao longo de sua história. E principalmente no momento que lhe toca a pele, diante dos acontecimentos a partir do período entre guerras. Levinas entende que o homem agarrou-se em sua egolatria ao ponto de ser incapaz de perceber o verdadeiro sentido do humano, é neste sentido que temos uma profunda reflexão ontológica apresentada por Levinas em *De l'existence à l'existant* para refletir sobre uma possível saída ética ao ser humano, destituído de seu ser. Será, portanto, uma saída da não condição submetida ao nada,

à não existência, da ignorância ao pressuposto da existência. A saída do não ser, da não condição ao real sentido do não ser *Il y a* ao ser existente.

O contexto filosófico de Levinas significa assim uma ruptura com a proposta educacional construída pelo ocidente, trata-se de uma desconstrução subjetiva da egologia do eu moderno. É neste sentido que a filosofia levinasiana se constitui a partir do pressuposto de uma transformação de valores e ideologias construídos pela modernidade. É na filosofia que ele encontra respostas aos problemas produzidos pelo “ideal de sujeito moderno”, e uma formação educacional que promovesse o engrandecimento do “eu” em sua constituição como sujeito autônomo.

Com o fim da segunda guerra, Levinas retorna à Paris e se reencontra com sua esposa que ficara escondida em um convento vicentino durante todo o período da perseguição nazista. Seu retorno pressupunha um recomeço em meio à desestruturação social produzida pela guerra. “O retorno a Paris também significou o retorno a suas atividades pedagógicas como diretor da Escola Normal Israelita Oriental, cargo em que permanecerá até sua nomeação como professor da Universidade de Poitiers”. (COSTA, 2000. p. 42)

O fim da guerra significou não apenas um recomeço para Levinas, mas uma profunda reflexão sobre os acontecimentos deste período. Novamente o momento pós-guerra trouxe a angústia da condição humana, e de tudo o que o ser humano produziu a si mesmo. Levinas busca se reconstituir buscando uma saída e uma possível solução para tamanha angústia. É no conceito do *Il y a* que o filósofo se agarra para explicar a fenomenologia do ser que se perde do ser em si. O *Il y a* é por si o conceito do (há), é simplesmente o haver no conceito francês. O sentimento do *Il y a* se assola por meio da nulidade do ser, e no cativeiro sente-se reduzido ao nada, o que permite o enfrentamento da mais perversa angústia de sua existência.

É, portanto, uma demonstração do sujeito que tornou-se indiferente aos acontecimentos, insensível ao outro. O horror da guerra deixou claro para Levinas o quanto o Outro tornou-se esquecido em sua humanidade. “A saída do anônimo *il y a* do ser é a saída para um diferentemente de ser, saída da existência anônima para o existente que carrega um nome. É o anúncio de uma saída ética da ontologia”. (COSTA, 2000. p. 44)

A saída levinasiana ao problema do outro é a construção de uma nova ontologia, de um novo modo de pensar uma ética que se dá na relação do “eu” com o outro, é o tornar-se responsável pelo acolhimento dele sem retirar do mesmo sua essência de ser-em-si-mesmo. A

partir do entendimento acerca da negação do existente, reduzindo-o ao nada, Levinas condiciona seu pensamento à ontologia como pressuposto de entendimento acerca da ideia do ser produzida pela Filosofia. Aqui ele propõe uma saída deste ser em sua condição de “não existência” à abertura do mesmo ao mundo.

É nesta perspectiva que a ontologia em Levinas remonta a uma crítica à Filosofia construída desde Descartes a Kant. É por este caminho da crítica que irá construir um novo conceito de ética sob a perspectiva do Outro como pressuposto de uma resposta ao real sentido do humano. O Outro levinasiano assume um papel fundamental ao longo de seu pensamento, é nele que a alteridade se estende como ética e é a partir dele que a educação assume aqui esta reflexão. O Outro tematizado socialmente pelas características de ser, é ao mesmo tempo o sujeito da não apreensão e do infinitamente Rosto que nos apresenta a ser contemplado e desvelado.

1.2 Educação e Subjetividade

A Filosofia de Emmanuel Levinas se assenta nos problemas da modernidade para refletir sobre a educação, os valores, a ética e a responsabilidade do “eu” para com o Outro. É nela que iremos nos debruçar sobre os desafios da educação na modernidade e como a sociedade vem construindo o “ideal de sujeito moderno”. A Filosofia levinasiana se assenta da subjetividade constituída pelo “eu”, que em sua soberania e racionalidade faz-se autônomo e auto-suficiente. Trata-se, portanto, na ética de Levinas de uma desconstrução do “ideal de sujeito moderno” produzido pela filosofia ocidental.

O “eu penso” é a pulsação do pensamento racional. A identidade do Mesmo inalterado e inalterável nas suas relações com o Outro é, de facto, o eu da representação. O sujeito que pensa pela representação é um sujeito que escuta o seu pensamento: o pensamento pensa-se num elemento análogo ao som e não à luz. A sua própria espontaneidade é como que uma surpresa para o sujeito, como se o eu surpreendesse o que se fazia a despeito do seu pleno domínio de mim. (LEVINAS, 1980. p. 111)

A princípio, o que nos parece é que nossa educação permanece seguindo os mesmos passos de uma formação baseada na autonomia do sujeito, pensada a partir do pensamento, da intelectualidade e responsabilidade. Na verdade, este conceito de autonomia permanece

enquanto objeto da educação moderna. Mas ao mesmo tempo tem se tornado uma autonomia diversa em que os verdadeiros valores tidos a princípio, têm mudado constantemente a partir do desenvolvimento tecnológico e as exigências mercadológicas. O sujeito autônomo é marcado pela objeção às regras e se engrandece diante do poder de fala e de escolhas que lhe são impostos desde crianças. A responsabilidade torna-se cada vez mais próxima de uma autonomia forçada à criança e ao jovem. Eles autenticam, portanto, de um empoderamento pessoal antes mesmo do processo de maturação do conhecimento.

É neste sentido que ainda nos cabe refletir como a sociedade tem se constituído por meio deste ideal. No que compete ao pensamento levinasiano, é um pressuposto para a reflexão ética acerca da natureza humana. Sendo assim, pensar eticamente parece não fazer mais parte do contexto humano. Em uma sociedade que a esperança e a crença no Outro tornaram-se ameaçadas pela descrença e total desconfiança, a egolatria torna-se o conceito primordial do humano.

A relação que se estabelece na filosofia da subjetividade implica na saída do “eu”, da sua condição particular e se abre ao encontro do Outro. Na perspectiva da subjetividade a ideia extraída do Outro levinasiano, é bem mais que simplesmente outro em sua integridade. É Outro em sua mesmidade que constitui o ser do “eu” em sua integridade, o “eu” se constitui na presença do Outro e este o faz ser. O pensamento que se forma através desta relação faz da filosofia de Levinas promover a saída do “eu” de sua egologia e assume, portanto, a coletividade na presença do Outro. É a formulação da ética e da alteridade levinasiana, e em ambas se encontra o fundamento de toda a educação levinasiana que constitui o sujeito e a sua busca pela felicidade. No Outro o “eu” se constitui como ser descentrado de si mesmo e de abertura ao infinito das possibilidades, do desvelamento e da incompletude humana.

O papel que nos interessa aqui é tratar, de uma filosofia proposta por Levinas como uma re-construção do “eu” “de mim mesmo”, que se perdeu em meio aos projetos de uma vida autônoma e independente. Os caminhos da educação têm indicado o profundo desespero humano frente à urgência e a imediatez da conquista por resultados contínuos. A concorrência do “eu” com o outro provoca o afastamento, o estranhamento de ambos e os coloca como concorrentes pelos mesmos objetivos; nos tornamos insensíveis frente ao desespero e o sofrimento alheio.

É a partir da experiência vivida que Levinas entende claramente como o ser humano se tornou insensível ao sofrimento do Outro. O *il y a* é a mais pura concretização de um sujeito que já não consegue mais entender que faz parte de um contexto coletivo e muito menos que precisa participar desta coletividade. A saída desta condição é complexa e carece de um olhar humano e sensível ao Outro e a sua condição. Fazer com que seja notado é dar sentido a sua existência, é, portanto, fazê-lo partícipe da humanidade. Quando questionado por Philippe Nemo sobre o *Il y a* Levinas aponta que:

Nele se trata do que chamo o ((há)). Não sabia que Apollinaire tinha escrito uma obra chamada *Il y a*. Mas a expressão significa aí a alegria do que existe, a abundância, um pouco como o ((*es gibt*)) heideggeriano. Pelo contrário, ((há)), para mim, é fenômeno do ser impessoal: ((il)) (*il y a*). A minha reflexão sobre este tema parte de lembranças da infância. Dorme-se sozinho, as pessoas adultas continuam a vida; a criança sente o silêncio do seu quarto de dormir como ((sussurrante)). (LEVINAS, 1982. p. 39)

O estar presente não é mais uma garantia urgente da minha participação e comprometimento com a humanidade. O “estar” é uma presença não presente, é o ser responsável sem responsabilidade. A ausência presente do ser é a insensibilidade diante da urgência de ser presente, na medida em que não somos mais afetados nos tornamos insensíveis diante da dor, do sofrimento e das angústias do outro.

Estar ausente das nossas responsabilidades produziu um afastamento do nosso ser em relação ao ser do Outro, fazer presença no Outro significa o acolhimento, uma responsabilidade que não nos compete mais. A esta situação Levinas dirá que a ontologia nos serve para intermediar os conflitos da existência humana na contemporaneidade. Assim, “a ontologia é relevante na medida em que permite descobrir a existência como a experiência nua do ser”. (COSTA, 2000. p. 70)

Quanto mais fujo do outro, mais livre estou para mim mesmo, quanto mais distante do dele, mais posso desfrutar da minha liberdade e da minha integridade. É com base na autonomia e auto-suficiência, que nos adaptamos a conviver com nossas próprias angústias. A grande questão que aqui refletimos é o que esta autonomia nos trouxe, ao mesmo tempo em que nos tornamos seres autônomos e auto-suficientes, começamos a perceber que ainda assim há uma falta presente na estrutura do nosso ser. Há, portanto, uma crise do próprio ser em si e de sua existência prática.

Assim, antecipando algumas conclusões, se compreende a afirmação de Lévinas, segundo a qual, para alcançar o horizonte do ético, é necessário encontrar um firme apoio na ontologia e no ser, de tal forma que é melhor ser do que não-ser. Isto também deixa entrever que o modo de aproximar-se do ser proposto por Lévinas não segue a via dialética da oposição entre o ser e o não-ser. (COSTA, 2000. p. 70)

A falta que aparece em nossa solidão de estarmos sozinhos dentro do mundo que construímos, surge da nossa incapacidade e insensibilidade diante dos acontecimentos cotidianos. A modernidade permite a reflexão angustiante sobre o que o ser humano construiu, visando constituir-se pela autonomia. Autonomia de ser, de criar, determinar, agir e manipular as coisas, a natureza, inclusive o próprio ser humano. O sujeito moderno se apresenta carregado por um mundo que construiu significativamente para si mesmo. O “eu” moderno se perdeu de si mesmo e tem dificuldades para encontrar-se em seu vazio. Uma vez que o outro não lhe cabe mais em sua presença, surge a falta daquele que foi esquecido, da parte que lhe faltou por complemento.

A educação moderna é nada mais que um projeto meramente pensado na ótica do mercado, a esta situação Levinas irá caracterizar como “economia do ser”. Formar pessoas para uma finalidade estrutural é formar pessoas incapazes de reconhecer o verdadeiro sentido de ser humano e viver em sociedade. O que pretende Levinas não é tratar de um novo projeto educacional, mas buscar compreender como a sociedade tornou-se meramente uma reprodução de ideologias e de uma falsa autonomia. Portanto, fez de pessoas incapazes de reconhecer no Outro sua importância na constituição do “eu”. Levinas nos serve como parâmetro para refletir acerca da educação que tem nos formado. Assim, como a ecologia citada por ele, será um reflexo desse sujeito que se beneficia de todos que convivem consigo, mas não se compromete como a importância do Outro em sua constituição.

O sujeito da formação educacional não é o sujeito da relação, mas o objeto que se sujeita a uma formação e experiência estrutural. É assim que se faz na aplicação dos parâmetros curriculares que encaixam os alunos em uma fôrma social, não dando abertura ao “encontro” que se dá a partir da relação de acolhimento entre o “eu” e o Outro. Na subjetividade, trata-se desta relação que pretende ultrapassar o pressuposto objetivo para o transcendental, para o além da aparência. Isto é, enxergar para além do que se apresenta, assim será na dinâmica do Rosto, na metafísica e na alteridade levinasiana. Pensar uma

educação que reconstrua o ser que se perdeu pela objetivação é tarefa imprescindível para a ética da responsabilidade.

1.3 - Subjetividade e Ética

O conceito de subjetividade apresentada por Emmanuel Levinas se dá a partir da sua crítica tecida ao ideal de constitui o sujeito moderno. Desde o advento da modernidade surge um novo conceito de autonomia, que produzido a partir do pensamento cartesiano promove uma nova concepção do sujeito pensante impulsionado ao desenvolvimento da soberania do “eu”. O pensamento concebe a condição radical da razão de ser e construir uma autenticidade do sujeito moderno.

O *cogito* apresentado por René Descartes (1596 – 1650), torna-se apenas um dos meios pelos quais Levinas irá discutir acerca dos diversos acontecimentos. Logo, irão provocar o distanciamento do ser humano em suas relações interpessoais. Há, portanto, o surgimento de um novo conceito de relacionamento pautado na centralidade do eu. É o que influenciará uma série de acontecimentos relativos aos valores, e principalmente a ética na sociedade moderna.

O “eu penso” é a pulsação do pensamento racional. A identidade do Mesmo inalterado e inalterável nas suas relações com o Outro é, de facto, o eu da representação. O sujeito que pensa pela representação é um sujeito que escuta o seu pensamento: o pensamento pensa-se num elemento análogo ao som e não à luz. A sua própria espontaneidade é como que uma surpresa para o sujeito, como se o eu surpreendesse o que se fazia a despeito do seu pleno domínio de mim. (LEVINAS, 1980. p. 111)

Podemos classificar esta subjetividade moderna como um novo ideal de sujeito constituído a partir de sua egolatria. Em Levinas os conceitos são formados a partir de suas experiências, é neste sentido que irá reportar seu pensamento às eventualidades e acontecimentos. A partir de então, irá definir uma nova forma de pensar a filosofia, em contraponto com uma filosofia constituída a partir dos valores ocidentais.

Levinas estabelece uma série de críticas ao modelo filosófico ocidental que pensa na estruturação do sujeito a partir do “eu”. Pensar a filosofia para Levinas é descentralizar o “eu”

para dar espaço ao Outro, é a partir deste conceito que o filósofo estabelece sua base de pensamento. É no Outro que Levinas irá construir uma filosofia que pretende formular uma nova maneira de pensar os relacionamentos, a convivência entre as pessoas por meio da ética e da alteridade.

É nesta perspectiva que sua filosofia estabelece uma nova maneira de pensar a ética como conceito essencial na formação do ser humano. É pela ética que encontramos o fundamento do que ele classificará como “filosofia primeira”. Para esclarecer melhor este conceito, Levinas inverte a estrutura que pensa a palavra filosofia ora traduzida do grego “*amor a sabedoria*” para “*sabedoria do amor*”. A ética se estabelece como filosofia clássica do amor doação, nela se instaura a res-ponsabilidade do Eu para com o Outro.

O filósofo entende claramente que o sentido atribuído à “sabedoria do amor” tem influências desde a cultura e tradições vividas por ele no judaísmo; até sua própria concepção de pensar uma sabedoria que promova o amor e o respeito pelo Outro, independentemente de sua condição. A sabedoria do amor implica na condição em colocar o Outro antes do “eu”, o que será conseqüentemente uma filosofia primeira da ação, dita por ele ser a instauração da ética. Assim como Aristóteles pensou a metafísica como filosofia primeira, Levinas irá dizer que esta filosofia é a ética e conseqüentemente a ética traduz o acolhimento e a responsabilidade. Não é, contudo, o amor que antecede o saber, mas o saber que se faz amor na dinâmica da nossa existência.

Em Levinas encontramos as bases para pensar a educação na modernidade, é na experiência da guerra e do pós-guerra, que compreendemos as mudanças que vem ocorrendo na sociedade moderna e principalmente a partir do início da modernidade. Assim, Levinas trata das transformações de valores que estão presentes no contexto da educação e da formação do indivíduo, que constituído pela completude do “ser-em-si” reduz o Outro à sua condição aparente.

Não obstante aos acontecimentos da primeira e segunda guerra mundial, podemos vincular os escritos de Levinas como um estudo antropológico. A partir de sua filosofia, é possível perceber o homem que encontra caminhos diversos em sua busca existencial e que foge ao verdadeiro propósito do humano. Assim, vivemos buscando meios para fugir de nossas responsabilidades e deixamos de nos comprometer com tudo e todos que nos incomodam. Fugimos do outro por mera negatividade e nos encontramos com nosso próprio

vazio existencial. É na angústia levinasiana que a ideia de re-construção do “eu-de-mim-mesmo” torna-se um desejo do filósofo. Em sua filosofia encontramos um novo conceito de ética que pretende interpretar o novo “eu” moderno e reestruturar as bases de relacionamentos ora desconstruídas pela soberania do “eu”.

Uma profunda reflexão do sujeito moderno torna-se necessária ao ponto de entendermos as transformações de valores que a sociedade tem tido nos últimos períodos de nossa história. É comum falar de problemas que estão relacionados ao comportamento humano, assim, como o quanto esses comportamentos têm angustiado o próprio ser humano em seu modo de viver.

É neste sentido que nos faz referência o pensamento de Levinas enquanto porta voz para nosso tempo. Tempo este composto das mais profundas angústias e questionamentos acerca dos relacionamentos interpessoais e do sentido da vida. É nele que encontramos uma filosofia voltada para um novo conceito de ética, que pensa a estrutura atual do ser humano e as desventuras que temos produzido ao longo da história. Levinas sempre se reporta ao passado para pensar o presente, é a partir do passado que ele estabelece uma ponte sólida entre o pensamento grego, os valores e virtudes estabelecidos na *ágora*. Parte então, dos valores constituídos ao longo do pensamento clássico grego e dos períodos que marcam a história até a modernidade.

Assim, relembra a trajetória histórica da formação cultural e filosófica a partir da Grécia antiga. Assemelha seu contexto filosófico também ao judaísmo voltado às promessas divinas, do sofrimento de Abraão rumo à terra prometida, da perseguição nazista, do período entre guerras até as atitudes do homem moderno. Pensar Levinas na modernidade é de grande importância para o entendimento acerca do ser humano e o que ele fez de si mesmo. Assim, o filósofo relembra os valores e virtudes tidas como bases para a formação do homem grego. A relação que os filósofos clássicos estabelecem a partir da *Polis* tendem a uma busca constante por valores e virtudes que norteiam o conceito de vida comum. As primeiras atitudes do ser humano devem ser condizentes ao modo de vida e principalmente ao respeito à vida coletiva.

Em contraposição à constituição puramente epistemológica do sujeito e do objeto do conhecimento, própria dos modernos, ele faz um apelo à filosofia antiga, em especial à de Platão, com o intuito de mostrar que com este proeminente grego inicia-se uma tradição que, mesmo mantendo a noção de sujeito, a constitui com a ajuda de noções ontológicas. (COSTA, 2000. p. 53)

Na *Polis* a convivência exigia uma formação que tivesse suas bases nas virtudes do bem agir. A vida coletiva estava presente nos ideais particulares como parte de um todo, assim como a cultura a religião e a política. Mas desde já podemos observar o projeto de uma formação de distinguisse cada pessoa em suas atividades e o permitisse ter autonomia sobre suas atividades. É a partir deste contexto que também reportamos as propostas de uma educação que permitisse além do ensino de técnicas e habilidades. Mas que fossem, sobretudo, ensinados a cultivar a ética e a responsabilidade.

No entanto, o contexto educacional grego já propunha também uma individualidade quanto ao desenvolvimento dessas habilidades e aptidão às diversas artes do ofício. No entanto, estas habilidades tinham como objetivo trazer uma organização e benefícios para toda a comunidade. “A educação de um indivíduo perpassa as finalidades da retórica ou da matemática, pois o objetivo maior concentra-se no desenvolvimento das potencialidades do homem em si e como indivíduo na *Polis*.” (BOTTER, 2012. p. 20)

O modelo educacional que se ascende desde a constituição de um tecnicismo grego, reflete como um ideal aceito e implementado ao longo da história. Surte, portanto, como efeito à formação da autonomia do indivíduo. Em Descartes encontramos as bases que sustentam um pensamento autêntico servindo como pressuposto para a construção de um pensamento centrado no racionalismo.

Em Kant esse pensamento racionalista ganha forças a partir do princípio da autonomia, e é a partir dele que podemos compreender melhor esse novo conceito educacional que tem como objetivo constituir a autonomia do sujeito. Apesar de Kant pensar uma autonomia voltada para a saída da minoridade e autonomia intelectual, observamos que a educação vai se constituindo pelas frentes políticas e instituições educacionais. Elas buscam a instauração de uma autonomia que promova uma concorrência entre os alunos, no intuito de torná-los mais competitivos e atingir os melhores resultados. Tornam-se competitivos ao ponto de não levar em consideração o cuidado com o outro.

A educação moderna lida constantemente com uma formação mal estabelecida ao longo da história. Por isso, a ética que se diz no ambiente escolar pouco compete à ética verdadeira. O conceito de ética que cabe a educação parece não condizer com a prática do estudante. Fatos ligados à violência, constantemente são expostos nas mídias sociais e demonstram a incapacidade do convívio, do respeito e da humanidade nas pessoas.

Assim, a modernidade pode ser encarada por Levinas como um desfacelamento do “eu”, o sujeito que se perde de si mesmo e perde sua autenticidade real. A autonomia desvinculada dos valores e principalmente da ética, promove um indivíduo autônomo, auto-suficiente e intocável. Temos, portanto, um “eu” que foi educado para uma autonomia egológica, é para Levinas uma geração que tornou-se incapaz de entender o Outro como partícipe de nossa existência.

A proposta levinasiana tem como objetivo tratar de uma ética que promova o retorno do “eu” não pelo “eu”, mas pelo resgate do outro que se tornou esquecido ao longo da história. O Outro levinasiano assume o papel daquele que não faz parte do nosso contexto. É nele que o verdadeiro papel da ética se faz presença. A ética é para Levinas a filosofia que contempla a verdadeira essência do ser humano e a sua capacidade de aceitar o Outro pelo que simplesmente é e não o Outro pelo eu-mesmo.

Pensar a filosofia de Emmanuel Levinas na modernidade é pensar o papel do ser humano diante da estrutura social que se construiu ao longo da história. Trata-se de um pensamento que promove a reestruturação de um ideal de humanidade em que prevaleça o sentimento de ser-humano. Não é para Levinas um retrocesso do pensamento humano, mas a reconstrução de valores que tem sido transformados ao longo da modernidade. O “eu” que vem sendo desconstruído, perde aos poucos o sentido de sua existência, é, portanto, o sentido de ser e de existir que se perdem com o avanço da modernidade. Conseqüentemente este contexto influencia na maneira de ser do humano; o que se torna uma preocupação eminente para as futuras gerações.

O sujeito moderno encontrou em si uma resposta à sua procura pelo bem estar, pelo conforto e autonomia. Mas ao final se encontra em um vazio incapaz de ser preenchido em si mesmo. Trata-se do sujeito que se sujeitou à objetivação de si e se permitiu ser apenas aquilo que possui. É este vazio que constantemente vem incomodando a sociedade, e é o momento em que vivemos o vazio e o cansaço das atividades diárias. Ao final o que resta é simplesmente a angústia que aumenta a cada dia.

1.4 – Da Ontologia do Ser à Ética da Responsabilidade

A construção do pensamento filosófico de Levinas tem grande influência da filosofia de Heidegger, Husserl e Buber. Quanto a este, Levinas será um autêntico leitor de suas obras ao ponto de construir um novo pensamento a partir do conceito do “Eu-Tu” à ética do terceiro. O terceiro que aparece na filosofia de Levinas é parte integrante à construção deste novo conceito de ética. Aqui o filósofo promove o distanciamento do seu pensamento ético com o de Buber acerca do “Eu - Tu” para o “Eu – Tu – Ele”.

O Ele é o terceiro que assume o papel daquele que ainda não havia sido convidado a fazer parte do “Eu - Tu”. Esta será uma característica marcante no pensamento Levinasiano e estará presente em boa parte de seus escritos. Em outro momento trataremos um pouco mais sobre a relação entre o pensamento de Levinas e a filosofia de Martin Buber não apenas a partir do “Eu Tu”, mas da fundamentação ética e ontológica do pensamento de ambos. Até mesmo porque é em Buber que Levinas se espelha para tratar de uma ontologia que permite entender a relação “Eu-Tu-Ele” na formulação da ontologia.

Heidegger e Husserl serão de certa forma, decisivos na construção da filosofia de Emmanuel Levinas, assim como a ontologia e a fenomenologia serão norteadoras neste processo. É a partir da teoria da intuição de Husserl e da ontologia existencial de Heidegger que Levinas pretende dizer sobre o ser. Como vimos acima Levinas pretende retomar um caminho da filosofia antiga para melhor compreender Heidegger e o problema ontológico fundamentado por ele.

Lévinas começa afirmando que a filosofia moderna ocidental caracteriza-se fundamentalmente pela noção de sujeito e por suas conseqüentes implicações, tais como a centralidade do problema do conhecimento, a problemática relação sujeito-objeto e a problemática constituição do sujeito e do mundo. “A noção de sujeito – a oposição do sujeito ao objeto e sua relação com ele, a especificidade dessa relação, irreduzível às relações como semelhança, igualdade, ação, paixão, causalidade – caracteriza a filosofia moderna”. (COSTA, 2000, p. 52, 53)

O paradigma da autonomia do sujeito imposto pela filosofia moderna é, “constituído de sua própria existência fora do tempo e fora do ser, absolutamente diferente do objeto”. (COSTA, 2000. p. 52-53) O paradigma da autonomia tornou-se uma crítica levinasiana ao

sujeito que ora não se distingue da coisa em si. Dirá Levinas que há antes de tudo uma existência do sujeito antes mesmo da existência do ser. No pensamento de Paulo Freire encontramos uma educação que compete promover no sujeito a saída de sua condição individual. Isto é, deixar de ser indivíduo para tornar-se sujeito. Para Levinas a filosofia transcendental parece ter a intenção de purificar o sujeito em qualquer relação temporal. Assim afirma Costa: “O sujeito é anterior ao ser, fora do ser. E é por isso que não pode haver uma ontologia do sujeito idealista”. (COSTA, 2000. p. 53). Levinas trata da saída do ser em sua condição do ((há)) destituindo a soberania do eu para a condição de sua existência.

Para sair do ((há)) não é necessário pôr-se, mas depor-se; fazer um acto de deposição, no sentido em que se fala de reis depostos. A deposição da soberania pelo *eu* é a relação social com outrem, a relação des-inter-essada. Escrevo-a com três palavras para realçar a saída do ser que ela significa. Desconfio da palavra ((amor)), que está estragada. Mas a responsabilidade por outrem, o ser-para-o-outro, pareceu-me desde essa época parar o rumor anônimo e insignificativo do ser. (LEVINAS, 1982. p. 43)

Cabe a Levinas a tarefa de estabelecer uma conexão entre Platão e Heidegger para configurar o ser em sua real significação. Em Platão há o pretexto da subjetividade a partir da realidade sensível, é neste modo de dizer uma existência inferior e sujeita aos erros e dores. A subjetividade moderna está a cargo da relação sujeito-objeto que se estabelece em várias áreas do conhecimento. Em Heidegger encontramos um problema muito mais ontológico que se preocupa com os “*fundamentos lógicos do ser*”. Cabe, portanto, estabelecer a relação deste ser com o tempo tornando-se um discurso existencial do ser do ente do o ser do *Dasein*.

Levinas adverte que “para Heidegger, o ser é ser do ente, e isto quer dizer que o ente “é”. O ser do ente é o objeto da ontologia ou, noutras palavras, a ontologia é uma forma de achegar-se ao ser do ente”. (COSTA, 2000. p. 54) Para tanto, o ente pertence à natureza experimental o que pode ser uma redução do ser à condição material e objetiva. O ser ultrapassa toda e qualquer forma de apreensão subjetiva, está presente na ordem da compreensão, mas não estabelecida na ordem do tempo.

O tempo não é um marco da existência humana, é o próprio evento da compreensão do ser; o homem não é um substantivo, é inicialmente verbo, é o próprio revelar-se do ser; o estudo da compreensão do ser é o estudo do modo de ser do homem, e tal estudo é uma ontologia. “Em resumo, o

problema do ser colocado por Heidegger nos leva ao homem, porque o homem é um ente que compreende o ser. Mas, por outro lado, esta compreensão do ser é ela mesma; ela não é um atributo, mas o modo de existência do homem. Não é uma extensão puramente convencional da palavra “ser” a uma faculdade humana – neste caso, à compreensão do ser -, mas é colocar em relevo a especificidade do homem, no qual os atos e as propriedades são equivalentes a modos de ser. É o abandono da noção tradicional de consciência como ponto de partida, com a decisão de buscar no acontecimento fundamental de ser – da existência do *Dasein* – a base da própria consciência”. (COSTA, 2000. p. 55)

Além das fortes evidências da relação conturbada entre Levinas e Heidegger, há em Levinas uma filosofia que se constrói como resposta aos problemas levantados por Heidegger. Ainda que haja tamanho desgosto levinasiano pela postura política assumida pelo filósofo alemão no período da segunda guerra mundial, cabe-nos identificar que ainda assim permanece uma profunda significância do pensamento heideggeriano na filosofia de Levinas. O que ele pretende aqui é resolver um problema ontológico que por hora trata da identificação do sujeito com o si mesmo e o ser-do-ente descrito por Heidegger.

Lévinas conclui que a análise heideggeriana reduz à existência tudo o que, noutros termos, se poderia chamar de “relações” e reduz à temporalidade tudo o que se poderia denominar “supratemporal”. Esta redução o leva a qualificar o pensamento de Heidegger de ontologismo”. (COSTA, 2000. p. 55)

Em Husserl encontramos outra base essencial à formação do pensamento levinasiano, já nos primeiros anos de estudo na Alemanha Levinas mantém contato com seu mestre e com a suas obras. Posteriormente Levinas irá defender sua tese intitulada “*Téorie de l’intuition dans l’analyse phénoménologique de Husserl*”, texto que tratará da construção da fenomenologia transcendental de Husserl e em contrapartida será também uma crítica a esta fenomenologia a partir da ontologia heideggeriana. Neste contexto, em entrevista a Philippe Nemo em *Ética e Infinito* Levinas dirá que a ontologia:

É precisamente a compreensão do verbo ((ser)). A ontologia distingue-se de todas as disciplinas que exploram o que existe, os seres, isto é, os ((entes)), a sua natureza, as suas relações – esquecendo-se de que, ao falar dos entes, elas já compreendem o sentido da palavra ser, sem contudo o terem explicitado. (LEVINAS, 1982. p. 30)

Na filosofia de Husserl também encontramos alguns momentos marcantes da história que serão objetos de sua reflexão, e conseqüentemente irão marcar os trabalhos deste filósofo. Por um lado, tem-se no início do século XIX uma Alemanha estabilizada econômica e politicamente até o início da guerra de 1914. Por outro lado, será o avanço tecnológico e científico que produzirá uma negação à filosofia. Estes momentos foram marcantes pela desmistificação de uma sociedade organizada. “O conflito representou a imagem do fracasso de um projeto de convivência pacífica entre as nações pela via da responsabilidade tecnológica e colocou em interdito toda a cultura européia da época”. (COSTA, 2000. p. 57)

São fatores que irão exercer influência no pensamento de Husserl e posteriormente de Emmanuel Levinas. O cientificismo será objeto de críticas ao longo do pensamento husserliano, como dissolução dos conceitos e teorias construídas e que perdem espaço para discussões não fundamentadas. A crença na ciência da época será não apenas um alvo da crítica de Husserl, mas provoca nele a angústia que permitiu a construção de seu pensamento fenomenológico. Assim, na crença ao cientificismo Costa afirma que:

Uma geração que não tinha nada a dizer a propósito da indigência vital do homem comum e do sentido ou sem-sentido da existência humana. Uma geração demasiado curta para ir além da mediocridade dos fatos. *Meras ciências de fatos fazem meros homens de fatos.* (COSTA, 2000. p. 57)

A crítica que serve como desconstrução do sujeito moderno, apresentada por Levinas trata do embasamento já despertado por Husserl ao tecer suas críticas que partem desde a concepção cartesiana acerca da racionalidade, à ascensão do cientificismo. Para Husserl o homem moderno começa a perder sua autenticidade frente a uma mudança de paradigma social e religioso, o comportamento falido de uma religião medieval que perde o sentido para muitos e ao mesmo tempo provoca o despertar de uma nova fé, a fé na ciência que constitui um conhecimento sólido e prático. A fé cega sem fundamentação será destaque para a constituição de uma nova cultura autônoma e egocêntrica.

No início da Idade Moderna, quando a fé religiosa foi se alimentando cada vez mais numa convenção carente de vida própria, a humanidade intelectual se voltou para a nova e grande fé: a fé numa filosofia e ciência autônomas.

Toda a cultura da humanidade haveria de ser guiada e esclarecida por intelecções científicas e, em virtude disso, reformada numa nova cultura autônoma. (HUSSERL, 1929. p. 8)

Todo esse processo e acontecimentos fazem com que Husserl retome ao pensamento cartesiano para tratar de um novo conceito filosófico. É nas meditações de Husserl que observamos a fundamentação de uma filosofia que autentique a ciência como sendo capaz de responder por seus embasamentos teóricos e seja, contudo, uma ciência “radical”, “autêntica” e “universal”. De certa forma, podemos perceber que Levinas pretende extrair de Husserl sua crítica à fenomenologia transcendental e o psicologismo, assim como pretende compreender a princípio a fundamentação do ser.

Lévinas compreende, seguindo Husserl, que as pretensões do psicologismo só se justificam na medida em que se considera que ele esteja fundado num nível mais radical e originário. Tal nível é o naturalismo concebido como peculiar, e talvez distorcida, forma de aproximação ao ser – aos entes, ao ser dos entes, etc. – ou ontologia naturalista geral. (COSTA, 2000. p. 60)

A questão presente na filosofia levinasiana enquanto tratativa do pensamento de Husserl compete distinguir a tratativa do ser e suas possíveis distinções. Na verdade o que se trata em Husserl é esta distinção que dá a ideia do ser a partir das ciências da natureza e da ontologia, como parte da identificação do ser. Assim, se o ser se diz de vários modos é necessário compreendê-lo para dizer de uma ontologia capaz de compreender o sentido do viver e do existir, o que é para Levinas o ser-em-si.

Há em Levinas a princípio a tratativa da fenomenologia transcendental como pressuposto da filosofia, no entanto, será um filosofar meramente intuitivo em Husserl e será visto por Levinas como um intuicionismo. É por assim dizer um modo de chegar ao ser através da intuição. “o objetivo de Lévinas em sua tese doutoral era pôr a claro este intuicionismo no pensamento de Husserl”. (COSTA, 2000. p. 63)

No entanto, Levinas verá que há uma impossibilidade de tratar do intuicionismo fora da ontologia. Uma vez que no pensamento de Husserl a fenomenologia é tratada a partir da própria ontologia, há que se pensar em uma estrutura pela qual o ser se apresenta e possa ser compreendido. Em Husserl fica claro a distinção entre naturalismo e ciências da natureza e o risco de entender todo o cientificismo como uma redução da ontologia ao simples modo de

dizer sobre o ser, o ser é por si a vida que cuida de si. “Todo o ser é exercício de ser, e a identificação do pensamento com o acto não é, pois, metafórica” (LEVINAS, 1980. p. 98)

Para Levinas vivemos de atos e do próprio ato de ser tal como vivemos de ideias e sentimentos. O que fazemos e sentimos é o que consiste na vida, nos relacionamentos de modo que há para Levinas uma ((fruição)) que ele chamará de felicidade. A felicidade é a condição da atividade do humano, o que não lhe é garantia do ser feliz, mas é por si já um começo e um fim. É a identidade do ser no outro, mas constituindo-se independente como ser. É próprio do ser buscar completar-se em sua falta.

Dizer que vivemos de conteúdos não é, pois, afirmar que recorreremos a eles como as condições de assegurar na nossa vida, encarando-a como facto nu. A vida não é vontade nua de ser. Surge ontológico desta vida. A relação da vida com as próprias condições de sua vida torna-se alimento e conteúdo dessa vida. A vida é amor da vida, relação com conteúdos que não são o meu ser, mas mais caros que o meu ser: pensar, comer, dormir, ler, trabalhar, aquecer-se ao sol. Distintos da minha substância, mas constituindo-a, esses conteúdos constituem o preço da minha vida. Reduzindo à pura e nua existência que não precede a sua essência. Esta faz o seu preço; e o valor, aqui, constitui o ser. A realidade da vida está já ao nível da felicidade e, neste sentido, para além da ontologia. A felicidade não é um acidente do ser, pois o ser arrisca-se pela felicidade. (LEVINAS, 1980. p. 98)

Se o ser se diz de vários modos, há que se pensar em uma ontologia que diga sobre as partes do ser e não de um ser de maneira geral. “Seguindo Husserl, o naturalismo não pode ser mais que um modo de aproximar-se de uma das regiões do ser, e não do ser enquanto ser. Dito de outro modo, o naturalismo é uma ontologia regional e não uma ontologia geral”. (COSTA, 2000. p. 63) Levinas retoma a intuição como um filosofar próprio da concepção do ser. Isto é, que a ideia do ser seja não puramente metafísica, mas a própria ontologia do ser que se diz do próprio ser presente e vivido no humano.

Na ontologia husserliana, há algo de peculiar que muito interessa a Lévinas. Ou seja, tomando-se como certa a diversidade de regiões do ser com suas respectivas ontologias regionais, conforme estabelece Husserl, chega-se à conclusão da impossibilidade de pensar estas diversidades regionais com as mesmas categorias de conteúdo. (COSTA, 2000. p. 63)

A distinção do ser em suas categorias implica os diversos modos de existência e as diversas formas de dizer sobre o ser. É neste sentido que cabe à ontologia o estudo do ser e suas categorias para caracterizar a existência do ser. Cabe aqui a reflexão do papel da ontologia que consiste não apenas em tratar do ser em sua essência, mas tratar da própria existência do ser e suas possibilidades.

Importante salientar que a tratativa do ser não pode ser reduzida a uma ontologia geral, uma vez que o próprio ser escapa à objetividade. Assim, influenciado por Heidegger em *Sin um Zeit* Levinas dirá que a teoria do ser “é aquela que vai procurar estudar o ser enquanto ser, seu sentido e a estrutura categorial que condiciona sua existência”. (COSTA, 2000. p. 64)

É neste sentido que Levinas retoma a compreensão da ontologia a partir da fenomenologia que revela a consciência e a existência como modos do ser. “Em ambos os casos – existência e consciência – trata-se de um ser humano vivo, existente e consciente. Chega-se assim a uma compreensão do ser muito próxima ao vivido”. (COSTA, 2000. p. 65)

Este é o ponto chave em que Levinas apura sua filosofia em relação ao pensamento husserliano ao tratar de uma ontologia que se difere da “regional” e da “geral”. O que parece ser em Levinas uma ontologia que retoma a ontologia regional de Husserl, como sendo para Levinas uma ontologia que trata do existencial e formalista. É aqui que se diz de um ser existente e humano, do ser que ainda assim terá suas facetas diversas e será um objeto de estudo da ontologia, mas não objetivado e sim sujeitado à compreensão. Assim, “Lévinas posiciona a ontologia existencial contra as ontologias regionais”. (COSTA, 2000. p. 65)

Ainda em Husserl, Levinas tratará de uma redução fenomenológica do homem que existindo estará sujeitado à complexidade da vida humana. Será, portanto, uma reflexão acerca da natureza humana que em sua existência caberá a si próprio fazer escolhas e compreender o verdadeiro sentido do ser em si, não ao transcendente, mas ao próprio ser e o sentido do viver. É para Levinas uma ontologia que permita entender os modos da existência e da fragilidade humana no ato de existir.

Levinas trata de uma ontologia existencial já presente na condição apresentada por Husserl em “buscar na vida concreta o lugar do ser”. Ainda que pareça uma contradição levinasiana em seu pensamento posterior e principalmente na ética, é possível dizer que seu pensamento a partir de Heidegger e Husserl dirá de uma filosofia que implica a ideia do ser de maneira prática.

No final, Lévinas adota o “factum” do vivido como ponto de partida para sua última virada contra uma possível ontologia existencial formal e vazia. De uma concepção do ser muito próxima do vivido, faz brotar um determinado tipo de análise fenomenológica existencial que impõe exigências ontológicas para além do formal da essência e da existência. Nisto se aproxima dos momentos mais originais da hermenêutica fenomenológica de Husserl e Heidegger, uma facticidade que se dá a partir de onde se tornam possíveis a redução fenomenológica transcendental e a descrição existencial da estrutura ontológica”. (COSTA, 2000. p. 65)

A tarefa essencial que cabe a Levinas é pensar uma ética que não se limite à simples tautologia do pensamento. Trata-se de uma ética aparentemente utópica, mas que se faz prática e desinteressada. A ética do filósofo assume no Eu de uma relação de descentramento desta egologia produzida a partir do “eu penso”. Na verdade o pensamento egológico difundido pelo ocidente, visando promover a autonomia do sujeito moderno, passa constantemente pela crítica do filósofo.

Levinas compreende que este sujeito produzido pela egologia tornou-se auto-suficiente, mas incompleto em seu sentido de ser. Por isso busca compreender a ética por meio da subjetividade e da relação face-a-face. Por ela é possível contemplar o mistério do rosto e o infinitamente ser, é em si o desvelamento e acolhida, é sensibilidade e fruição, é ética como re-construção do meu Eu e destituição da soberania do indivíduo. A ética é, portanto, para Levinas a virada ontológica de uma egologia para uma concepção prática da ética na perspectiva da alteridade.

1.5 – Alteridade e Ética

O conceito de alteridade tem sido bastante utilizado na modernidade como representação da responsabilidade e do acolhimento. Para muitos, traduz-se para o conceito de “colocar-se no lugar do Outro”. Trata-se de uma resposta ética ao sujeito que se revela ao ser de mim mesmo, que é segundo Levinas o aceite para a responsabilidade ética por excelência. A alteridade constitui em si a defesa do Outro, isto é, *alter* que parte da relação externa e afeta o meu eu. O conceito de *alter* se revela enquanto pessoa, sujeito da relação que se constitui a partir do interesse humano. É neste sentido que a alteridade ganha consistência, por se tratar de um conceito voltado para o Outro e não para o eu. É, portanto, a fuga de uma egologia bastante questionada pelo filósofo, é a partir do Outro que o meu eu se constitui.

Mas neste sentido, cabe-nos entender que a relação com o Outro é sempre uma relação pautada em algum tipo de interesse, o que é próprio do ser humano. Mas como sair desta condição para que de fato a alteridade seja possível? Sendo assim, viver a alteridade será sempre um desafio humano, principalmente a partir do conceito levinasiano. O que parece ser uma utopia será para Levinas aquilo pelo qual o humano foge, porque é uma responsabilidade que poucos querem assumir.

É neste sentido que o filósofo estabelece sua maneira de pensar o Outro como uma perspectiva de engrandecimento do eu constituído anteriormente pela ontologia. O grande desafio para Levinas consiste exatamente no processo de desconstrução desse sujeito que constituiu-se autônomo e independente do Outro. Um sujeito constituído pela incapacidade de se colocar no lugar do Outro e se tornar responsável por ele.

A alteridade é um conceito caro para Levinas porque é a partir dela que o filósofo desenvolve seu pensamento e diversos outros conceitos dos quais trataremos neste trabalho. O projeto filosófico do pensador lituano consiste nesta relação que se estabelece entre o eu e o *alter*. Para isto, é o Outro que me constitui como ser que está fora de mim, é o sujeito da relação e não um objeto de pesquisa ou aquele que sustenta o meu prazer pessoal e possa ser descartado.

O Outro em sua alteridade é também o Outro que tornou-se esquecido pela história, é também representado pela crítica levinasiana à cultura que produziu o sentimento do Outro com um ser distante de mim, alheio às suas próprias misérias. Este Outro que se constitui como sujeito de uma relação é o ser que mesmo fora de mim, é o sujeito que me constitui enquanto tal

É por excelência o maior representante de uma ética que propõe o retorno a esta humanidade do ser humano. É a relação face-a-face como proposta ao desvelamento do ser. É a metafísica do Rosto que se apresenta como a ideia do infinito. É por assim dizer, a dinâmica do divino que se manifesta no desvelamento do ser. Não se trata de conceitos abstratos. Mas de um pensar filosófico, que pretende a partir de uma estrutura outrora desfeita pela guerra, que Levinas pretende retomar o verdadeiro sentido de ser do humano.

Na alteridade o autor revela a fragilidade do ser humano frente ao poder e a necessidade daquele que é subjugado. É, portanto, o fragilizado que sofre a injustiça por aquele que comete sem qualquer remorso. A experiência vivida nos campos de concentração

reflete para Levinas a fragilidade do humano diante do poder criado pelo próprio humano para destruir outros humanos.

Independentemente do período que subjugava a cultura judaica, assim como os próprios judeus, este período será marcado para o filósofo como uma representação de todos os que sofrem constantemente subjugados por sua cultura, pela religião, pela raça, pela cor da pele etc. A alteridade ganha força no pensamento levinasiano por estabelecer esta ponte entre o eu que maltrata que discrimina e que julga aquele que é maltratado, discriminado e julgado. Pela cor, raça, religião e cultura. O esquecimento do Outro provocou a miserabilidade humana, a soberba e a indiferença no tratamento entre os seres.

É por vez, o acontecimento pelo qual Levinas faz questão de discutir em “*Totalidade e Infinito*”. É no *alter* que descubro a face desconhecida do Outro em mim, é nele que o Rosto mostra sua nudez de ser e se revela como infinito indizível, e ainda que eu queira, serei incapaz de reconhecê-lo por completo. Há sempre um grande mistério que é por si o aparecimento antropológico do ser que se revela constantemente.

O apelo levinasiano consiste na reflexão acerca de nosso papel diante do nosso egoísmo e da nossa indiferença frente ao Outro. Não distante de nós, é aquele(a) que sofre e nos tornamos insensíveis e incapazes de ajudá-lo(a). É assim que a alteridade nos coloca diante de nossa responsabilidade, quando nos fechamos em nosso egoísmo e preferimos estar distante a não nos comprometermos diretamente com aquele que sofre.

Aceitar esta distância, é também me tornar imune aos acontecimentos, é não me comprometer com a responsabilidade do Rosto que se me apresenta. Logo, o Outro dito por Levinas não apenas tornou-se um ser distante de mim, afastado pelo meu ego, mas é aquele que difere de mim na minha história. Deveria, portanto, ser aquele que me completa e não o que me repele pela sua presença.

Eis que na perspectiva absurda da egologia o meu eu torna-se capaz de afastar o Outro que se apresenta, mas o Outro enquanto Rosto é também o indizível que me foge ao desvelamento e nem sempre quer ser visto, acolhido e compreendido. Há por assim dizer uma impossibilidade em apreender o Outro em mim, é o que Levinas dirá como tematização, dizer do Outro aquilo que é. Tematizar o Outro é uma possibilidade, porém, é reduzi-lo a uma espécie de coisa, não se tematiza o metafísico do ser do humano.

Por isso, cabe-nos compreender que em Levinas o Outro torna-se para nós um ser de aparência e representação, mas não pode ser objetivado. Jamais estará pronto e acabado. Não posso retirar do Outro sua essência de ser, é extrair dele aquilo que me completa permanecendo nele sua essência. Esta é para Levinas a real completude do nosso sentido de ser, é contudo, a alteridade de estar sem retirar do Outro sua integridade.

Sentir, sem estar na pele do Outro, é a sensibilidade ética por excelência que encontra no Outro e na ontologia o ser do existir humano, é o divino que se revela no humano. A filosofia levinasiana tratará da ontologia e da escatologia como conceitos presentes na cultura judaica. Por isso, que ao citar o divino não se trata de pensar uma teologia, mas o próprio modo de ser judeu em sua tradição religiosa.

O divino que se manifesta é por assim dizer uma relação muito própria da percepção da natureza de ser, de sentir e estar presente entre outros que fazem parte da mesma história. É pensar naquele que sofre por uma injustiça, que eu sou tão responsável quanto tantos outros que fazem parte deste contexto. Cita Levinas a partir de Dostoiévski em “*Os irmãos Karamazovi*”. “*Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros. (...) Eu próprio sou responsável pela responsabilidade de outrem*”. (LEVINAS, 2000. p. 90,91).

Partindo do pressuposto de uma responsabilidade inerente à natureza do eu, o filósofo trata a alteridade como base para sustentação de sua filosofia para a construção de um pensamento ético capaz de reconhecer a responsabilidade por *Outrem*. É no princípio da responsabilidade que encontramos o verdadeiro sentido da filosofia levinasiana enquanto consciência de uma responsabilidade esquecida frente aos acontecimentos.

Pensar a alteridade a partir do esquecimento do eu é já um novo construto ético proposto pela filosofia da alteridade. A definição filosófica da alteridade levinasiana assume o elo de ligação entre os vários conceitos apontados pelo filósofo na construção de seu pensamento. Em *Totalidade e Infinito* fica claro a proposta de Levinas quanto ao objetivo de compreender a importância do eu como “desejo do absolutamente Outro”.

É, portanto, uma irreversibilidade no modo de dizer levinasiano pensar no eu sem a presença do Outro. No entanto não se trata apenas de um reconhecimento, mas de fato entender o Outro absolutamente como Outro da relação. É neste que se assenta todo e qualquer esforço de um pensamento filosófico e ético.

A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente. *Um termo só pode permanecer absolutamente no ponto de partida da relação como Eu.* (LEVINAS, 1980. p. 24)

O Outro e o Mesmo levinasiano não se confluem como uma tautologia assim como parece ser a filosofia de Levinas. O eu permanece sendo o eu de mim mesmo, o Outro e o Mesmo se identificam em terminologias diferentes para dar ênfase à permanência do ser do Outro. O Mesmo pode em dados momentos ser o eu da relação como pode ser o Mesmo na mesmidade do Outro.

É uma confirmação utilizada pelo filósofo para garantir que em uma relação o Eu não irá retirar do Outro o si mesmo de sua integridade. Deve, portanto, permanecer nele sua essência de ser e não posso trazê-lo para perto de mim ao meu modo de pensar. Afirma Levinas em *Totalidade e Infinito*. “A identificação do Mesmo no eu não se produz como uma monótona tautologia: “Eu sou Eu”. (LEVINAS, 1980. p. 25).

Pensar a construção de uma alteridade significa em primeiro sentido compreender a importância da crítica levinasiana à filosofia ocidental e sua egologia. Assim como faz todo sentido relacionar todo este processo com a modernidade que se assentou neste modelo egológico. Trata-se aqui de pensar em uma desestruturação pessoal do meu ser em detrimento de pensar no espaço que o eu estará cedendo ao Outro como partícipe de uma relação.

É a maneira de pensar no eu fora de mim e no Outro em sua integridade. Aqui bebemos do pensamento do nosso filósofo que realça este contexto com a real identificação do eu não como sujeito da relação, mas como um espaço cedido ao verdadeiro sujeito desta relação. É por assim dizer, permitir-me fazer morada ou que o Outro faça morada. Assim como vimos anteriormente, caberá ao Outro a possibilidade de permanecer ou recusar a posse. Quanto a isto, questiona Levinas: “Mas como é que o Mesmo, produzindo-se como egoísmo, pode entrar em relação sem desde logo o privar de sua alteridade? De que natureza é a relação?”. (LEVINAS, 1980. p. 26)

Na metafísica da alteridade não cabe a delimitação da ação humana ou do poder que o eu exerce sobre o Outro, mas na consistência da permanência do ser em sua totalidade. A alteridade faz-se presença na exterioridade do ser e sua prontificação do fazer acontecer, é por

vez a transcendência imanente da relação aqui estabelecida e não determinada. Ao mesmo tempo que o eu se afasta pelo seu ego, o Outro também poderá fugir à presença do eu. Estará sempre na defensiva até o momento que haja uma confiança plenamente estabelecida, é o que trataremos especificamente em outro momento sobre a metafísica do Rosto e o acolhimento face-a-face.

Assim, a alteridade é algo estritamente “formal”, não é algo estabelecido o que para Levinas somente pode ser concretizada a partir da própria ética enquanto percepção e necessidade inerente do ser do Eu. O Outro é absolutamente *Outrem* e não faz número comigo. Permanece sendo Outro enquanto Outro, como estranho e alheio indiferente aos acontecimentos.

É aquele que está distante do eu, mas é também aquele que de forma inerente se assume como tal, Outro é *Outrem* metafisicamente. O simples modo de existir já faz presença e é na alteridade que o eu em sua existência não se limita e exige uma resposta à sua existência. Parece-nos que a alteridade assume um caráter ético a ser pensado de maneira universal. Na verdade, a alteridade torna-se uma extensão da possibilidade do eu chegar ao Outro por meio da responsabilidade ética. O simples aparecer do Rosto no mundo já é por si uma exigência ética, é o pedido de um cuidado. A criança que nasce já é por si uma exigência ética do cuidado, do Rosto que exige o acolhimento frente a sua fragilidade.

Em *Da Existência ao Existente* obra que começa a ser escrita ainda no cativeiro, Levinas retoma ao sentido do existir humano. Esta condição é constituída como já vimos a partir do *Il y a* que traz a tona o discurso da saída da condição do nada para a o “ser para o Outro”. É no julgamento que se faz do Outro como um ser “menor”, que exige um novo posicionamento ético pautado na alteridade que não limita o ser em si mesmo.

O Outro será sempre transcendente e escapa a todo instante ao meu ser e a minha apreensão. Na alteridade o Outro é o fundamento da razão do existir do eu. O Outro é o que exige a saída da condição do nada, é a atualização do ser em sua presença, é ele que pede morada, abrigo e acolhimento. É ele que pede resposta não apenas para aquele que está próximo, mas à humanidade. Neste sentido; “a alteridade só é possível a partir de mim”. (LEVINAS, 1980. p. 27)

A atitude consciente nem sempre será determinante para o acontecimento da alteridade, o que é para Lévinas uma necessidade inerente a própria natureza, ser movida pelo

interesse. Ainda que haja consciência da atitude a ser praticada, de nada servirá se de fato não houver uma atitude prática. É, portanto, um desejo ou uma necessidade que moverá o ser ao acontecimento de um desejo metafísico.

O desejo daquilo que não se pode definir, de um ser que se apresenta infinitamente em suas possibilidades. É o desejo do infinito que não se pode aprisionar, é, portanto, o desejo do invisível. O eu como sujeito primordial da relação se coloca a disposição do Outro sujeitado à relação em sua proximidade e afrontamento à egologia do eu. Em *Outro modo que ser para além da essência*, obra em que Levinas apresenta a alteridade com base na ética e na justiça, irá falar sobre a responsabilidade pelo Outro. Parafraseando novamente, é aqui que em sentido estrito o autor retoma a literatura de Dostoiévski para tratar de uma responsabilidade que todos têm frente à humanidade.

Não se trata do Outro que se me apresenta, mas de outros dos quais ainda não conheço e que também sou responsável por eles. O simples fato de existir me torna responsável pelas minhas ações e pela posteridade daqueles que ainda virão. Aqui a justiça somente se faz presente a partir da ética do des-inter-esse. É na perspectiva do Outro que ele dirá também do terceiro da relação, em contrapartida ao pensamento de Buber. O terceiro é o Mesmo do Outro que bate à porta, é aquele que estava fora da relação e aparece no discurso da ética. É, portanto, aquele que está fora do nosso contexto, da nossa relação e que se apresenta também como Rosto na ótica do desvelamento. A alteridade assume seu verdadeiro sentido na dinâmica do olhar, do sentir e do acolher. Aqui se faz o encontro da ética com o verdadeiro sentido de ser responsável por *Outrem* no acolhimento e na resposta que ele espera.

Em *O Tempo e o Outro* a alteridade parece-nos algo inatingível porque o ser do outro enquanto ser metafísico se afasta constantemente, se transcende sempre que está para ser desvelado. Por isso que Levinas estabelece nessa concepção de tempo um dinamismo e uma experiência do acontecimento. Não se pode aprisionar o tempo, assim como não se pode apreender o Outro como objeto ou tematizá-lo, é sempre algo a ser descoberto, desvelado.

1.6 - O Rosto e a Sensibilidade Ética

Na filosofia expressa pela metafísica do Rosto a ética assume o dever de sua presença na face do Outro. É no Rosto que recusa a posse, que se escondem as mais profundas das

angústias humanas. O olhar que se desvia é o olhar que também pede socorro ao meu olhar que não pode permanecer indiferente. Somente será possível captar o Outro para a tematização com a desconstrução dos meus poderes, o Rosto é por si uma arma que afeta o meu ser e destrói as potencialidades do eu. “A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder”. (LEVINAS, 1980. p. 176)

O Rosto que convida à comunicação é o Rosto que fala, é a face que dita as possibilidades. O Rosto é o cartão de visita que dirá do ser aquilo que é, em sua cultura, tradição e linguagem. A relação ética ou mesmo o face-a-face desfaz todo o misticismo imposto pelo pré-conceito, é a sinceridade da apresentação e da linguagem que desmistifica o ser que se esconde por detrás da sua máscara. É para Levinas a saída da condição do eu à condição de *Outrem*.

Extraordinária ambigüidade do Eu que é, ao mesmo tempo, o ponto mesmo em que o ser e o esforço em vista do ser se crispam em um *si-mesmo*, em ipseidade torcida sobre si mesma, primordial e autárquica, e o ponto em que é possível a estranha abolição ou suspensão desta urgência de existir de uma abnegação no cuidado pelos “interesses” de outrem: estes me “concerniam” e me eram confiados, como se outrem fosse antes de tudo o rosto. Eis que a alteridade-do-indivíduo-no-gênero retornou de sua formalidade e de sua banalidade lógica, pela qual esta relação, ideia clara e distinta, ia simultânea ou indiferentemente do eu ao outro e do outro ao eu. Como se a consciência, aqui, tivesse perdido sua simetria em relação à consciência de outrem! (LEVINAS, 2010. p. 219).

O ser que se utiliza de máscaras diversas em cada ocasião se desnuda pelo olhar e todas as máscaras se caem diante do apelo ético. “Aí reside o caráter racional da relação ética e da linguagem”. (LEVINAS, 1980. p. 176) A linguagem que serve como ponte para o discurso e o desfazer de um ser que não é ele mesmo, retirar dele suas máscaras e o fazer ser o Mesmo. “O discurso é ruptura e começo, ruptura do ritmo que arrebatava e enleva os interlocutores”. (LEVINAS, 198. p. 176)

O rosto onde se apresenta o Outro – absolutamente outro – não nega o Mesmo, não o violenta como a opinião ou a autoridade ou o sobrenatural taumatúrgico. Fica à medida de quem o acolhe, mantém-se terrestre. Essa apresentação é a não-violência por excelência, porque em vez de ferir a minha liberdade, chama-a a minha responsabilidade, chama-a à responsabilidade e implanta-a. Não-violência, ela mantém no entanto a

pluralidadee do Mesmo e do Outro. É paz. A relação com o Outro – absolutamente outro –, que não tem fronteira com o Mesmo, não se expõe à alergia que aflige o Mesmo numa totalidade e na qual a dialéctica hegeliana assenta. O Outro não é para a razão um escândalo que a põe em movimento dialéctico, mas o primeiro ensino racional, a condição de todo ensino. (LEVINAS, 1980. p. 181-182)

Aqui, a razão torna-se característica essencial na formulação do pensamento ético levinasiano, é através dela e da linguagem que o ser se configura no acontecimento ético. A razão é por si a característica que enfatiza o diálogo, a razão de ser e constituir a ideia de infinito. O Rosto é em sentido estrito o próprio cerne da razão que a faz mover-se em direção ao infinito.

Assim, o pensar é caracterizado como a ideia do infinito, daquilo que pode e deve ser ensinado. O Rosto caracteriza e tematiza a relação ética do acontecimento, é a razão que se instaura na linguagem não dita da expressão. Assim, “O rosto é a evidência que torna possível a evidência, tal como a veracidade divina que fundamenta o racionalismo cartesiano”. (LEVINAS, 1980. p. 183)

A linguagem é o acontecimento que vem de *Outrem* e não da consciência do eu. É a mensagem que vem de *Outrem* que se revela ao eu e se torna irreduzível, é o que constitui o acontecimento. É na linguagem que se assenta o contexto do *eu penso* para o *eu posso*. O que parece-nos uma solução aqui, é também o ponto em que Levinas se assenta para formular sua crítica à filosofia moderna.

Na dinâmica da relação, a linguagem torna-se uma necessidade na ordem do pensamento. É ela que dará significado à consciência frente a mediação do Rosto de *Outrem*, há, portanto uma mediação de significados através da face, dos símbolos, da escrita, da fala, e dos signos. A linguagem permite dar significado a toda forma de comunicação. “O sentido é o rosto de outrem e todo o recurso à palavra se coloca já no interior do frente a frente original da linguagem”. (LEVINAS, 1980. p. 185) A linguagem é, portanto, o pressuposto da significância ética.

O acolhimento do ser aparece no rosto, o acontecimento ético da sociedade, comanda já o discurso interior. E a epifania que se produz como rosto não se constitui como todos os outros seres, precisamente porque “revela” o

infinito. A significação é o infinito, isto é, Outrem. O inteligível não é o conceito, mas uma inteligência. (LEVINAS, 1980. p. 185)

A linguagem configura a ação prática do face-a-face e do desvelamento na epifania do Rosto. Faz-se ética pela comunicação que se estabelece no acolhimento do Outro, a partir de tal acontecimento a ética da alteridade será a exigência da atitude prática. De fato, na concepção levinasiana a linguagem é transmissão do ser e comunhão entre os seres. Na linguagem, deve-se pensar a responsabilidade para com o Outro e saber interpretar quais sinais há em seu apelo ético, o que nos parece a visão de Rosto como um aparecimento ou fenomenologia.

CAPÍTULO II

A [RE]SPONSABILIDADE ÉTICA E A METAFÍSICA DA ALTERIDADE

2.1 – O Rosto e o infinito

O Rosto não se revela simplesmente por suas dimensões sensíveis, mas principalmente através do que está para além do Rosto e da sua integridade. Assim, o verdadeiro valor ou sentido contido nele, permanece metafisicamente desconhecido e somente poderá ser conhecido a partir do desvelamento.

O Rosto indica para uma significação em que não existe um contexto específico, ambiente ou local. “O rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, na rectidão do seu rosto, é uma personagem num contexto” (LEVINAS, 1982. p. 78). Independe do momento, o acontecimento e o encontro farão com que haja uma urgência do acolhimento, é como um simples bom dia que recebemos e automaticamente exige uma resposta, que somente nós podemos devolver com um sim ou um não.

Eis que o sentido metafísico do Rosto está relacionado ao fato de não poder ser totalmente conhecido, é o mistério que esconde a cada procura. Sendo, portanto, o que não pode ser contido em sua totalidade. No entanto está contido em algo que na sua plena concepção indica para uma significância transcendente, que ultrapassa o simples reflexo do olhar e não dar a devida atenção. O ser que se esconde é um dos maiores desafios enfrentados na dinâmica do acolhimento.

Diante das atividades intensas, necessidades ou até mesmo distanciamento das pessoas através dos relacionamentos, fica-nos a angústia de como será possível este desvelamento frente à instauração das tecnologias e o crescente distanciamento entre as pessoas. Estaria a ética da alteridade levinasiana de fato pautada à utopia? A re-construção um novo conceito de ética para a responsabilidade será possível? Seria possível estabelecer uma nova ética? A estas perguntas Levinas dirá que: “A minha tarefa consiste em construir a ética: procuro apenas encontrar-lhe o sentido”. (LEVINAS, 1982. p. 82)

Temos na contemporaneidade os desafios frente ao desvelamento, em decorrência do avanço tecnológico e do distanciamento físico entre as pessoas. Ainda assim, o encontro com o Outro necessariamente pressupõe um despojamento de todos os preconceitos e a pré-disposição de ir ao seu encontro. Na era do comodismo e da cultura do “tudo pronto”, torna-se um desafio sair da zona de conforto e aceitar o Outro como ser integrante do meu convívio. Deve ser, portanto, um desarmamento de toda pretensão do eu em relação ao Outro para que não haja nenhum tipo de resistência quanto à proximidade daquele que exige algo do eu.

A relação com o Outro consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a nossa compreensão. O risco de querer extrair sua essência e fazer dele um Outro de nós é um risco e um desafio a ser vencido. Por isso, o desvelamento deve acontecer de maneira impassível, curiosa, contemplativa e por um ato de amor. Fazer do Outro partícipe da minha existência recai no eu a responsabilidade em permanecer no Outro sem exigir que o seja o que quero que seja. É tão complexo quanto ouvir e extrair o que preciso, retirando o que me convém e determinando sobre o Outro aquilo que me convém. O eu deve ser presença e nulidade ao mesmo tempo, fazer-se instrumento de acolhimento.

O Rosto se desnuda de suas máscaras frente ao desvelamento, é por vez a epifania do Rosto e é diante da nudez do Rosto que todas as máscaras são retiradas. Aquelas que escondem os desejos, os sofrimentos e a resistência de ser o que é. Isto, porque no Rosto, é que toda a humanidade se torna presente pela história e pela cultura. O Rosto é o que não pode ser tematizado, dirá Lévinas: “o rosto não é ((visto)). Ele é o que não se pode transformar num conteúdo” (LEVINAS, 1982. p. 78).

Assim como observamos anteriormente, juntamente com sua humanidade, são desveladas, suas angústias, suas dificuldades, seus apelos e seus problemas. Compreender uma pessoa é dar característica à sua existência, deixá-la ser, é, portanto, já ter aceito sua existência, tê-la tomado em consideração.

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassa a idéia do outro em mim, chamamo-lo de fato rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu ideatum – a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas exprime-se. (LEVINAS, 1988. p. 38)

Por isso que Levinas da ética como intermédio no tratamento de igual sentido do Rosto. Todo indivíduo por detrás da metafísico do Rosto, apresenta os mesmos intuitos, as mesmas angústias ainda que com características inclinadas pela sua vida particular ou cultural. Diante da ética e da justiça levinasiana, nos tornamos responsáveis uns pelos outros, o apelo do Rosto nos aprisiona e exige uma resposta singular.

A questão que aqui levantamos é se estamos realmente preparados para aceitar o Outro como um ser que nos completa, quando na verdade parece que o enfrentamos como um fardo diante dos nossos objetivos. O Outro na modernidade é de acordo com Sartre (1905 – 1980) aquele que assusta, incomoda, é visto como aquele que se torna um inferno por que está em sua presença para nos julgar. É para Levinas o estranho, o estrangeiro que não faz parte do meu contexto.

Levinas afirma que não podemos permanecer insensíveis e alheios frente ao desvelamento do Rosto do Outro. A ética do filósofo que indica para o acolhimento do Outro afirma que é preciso abrir as portas e estender-lhe as mãos, é o não desviar o olhar diante dos acontecimentos. Portanto, dar-lhe um abrigo, oferecer-lhe moradia é antes de tudo um acolhimento singular de receptividade e percepção das suas necessidades.

É neste sentido o primeiro apelo presente na condição humana. Por isso, abrigar o Outro em minha morada particular como pressuposto de uma educação voltada para os valores humanos e a solidariedade tornaram-se desafiadores ao ser humano. Assim como foi dito anteriormente, é permitir ser morada para o outro e ser nele a presença marcante do acolhimento, é dar-lhe abrigo e permitir ser partícipe de sua história.

Pensando na modernidade, voltamos ao que poderíamos chamar de lei da sobrevivência. Oferecer abrigo ao Outro é confiar no estranho que bate à minha porta, não diferente desta situação, o bater à porta pode exercer vários sentidos. Pode ser de fato o pedido de um abrigo, de um prato de comida, de um recurso financeiro, como pode ser simplesmente um pedido de atenção. Antes mesmo de ir ao encontro do Outro, do apelo de seu Rosto, somos impelidos pelo medo, pelos preconceitos e nos afastamos de uma responsabilidade que atinge diretamente o nosso ser.

A responsabilidade por *Outrem* não implica diretamente que o sofrimento dele esteja relacionado à minha culpa e que eu precise repará-la. Mas é por si uma exigência à minha responsabilidade a partir da abordagem que é feita do Rosto dele. O entendimento a partir da

análise do Rosto faz de cada indivíduo co-responsável pelo apelo que o Outro lhe faz. A partir de então, sinto-me responsável por dar-lhe uma resposta.

O Rosto torna-se responsável por uma exigência, é, portanto, uma exigência ética. Na verdade, ao desvelar o Rosto, vê-se o apelo nele contido, seja qual for sua exigência, eu serei o único responsável pela resposta daquilo que me é dirigido diante do ser. É o Rosto que retira de mim a urgência de ser nele a esperança, a resposta ou simplesmente o ouvir as suas angústias. No Rosto do Outro também encontro a minha face que sofre de angústias parecidas.

É assim que somos responsáveis para além de nossas intenções. É impossível ao olhar que dirige o ato evitar a ação por inadvertência. Temos um dedo preso na engrenagem, as coisas voltam-se para nós. Isto significa que a nossa consciência e nosso domínio da realidade pela consciência não esgotam nossa relação com ela, que nós estamos aí presentes com toda a espessura do nosso ser. O fato de a consciência da realidade não coincidir com a nossa habitação no mundo. (LEVINAS, 2010. p. 24)

A responsabilidade que envolve uma implicação ética, não permite que o Outro responda por mim. Portanto, a consciência indica para uma resposta singular. Tal resposta não pode ser substituída. É o que faz entender que somos logicamente impulsionados a nos voltar para o Outro. É evidente que, como serei responsável por ele, a minha consciência ética volta-se para a humanidade, no Rosto de cada um, existe a humanidade presente. Não posso recusar o encargo de tal responsabilidade. Diante da necessidade e urgência que me apresenta, cabe o dever de responder a sua necessidade. Independente da resposta, não há como transferir tal responsabilidade.

Ao tratar de questões sobre a ética do Rosto, Levinas traz o sentido da mesma para o respeito à vida. A partir do momento que as relações passam a ser estabelecidas com base nos interesses pessoais, a ética perde o sentido e o respeito pela vida do Outro. Assim, a relação ética do ser para o Outro torna-se uma exigência inicial, Levinas defenderá esta ética como filosofia primeira. O papel da ética está fundamentado exatamente em dar respostas aos problemas da humanidade. É o comprometimento, a aceitação do Outro. É fazer algo por ele! É o apelo que o Rosto faz diante da urgência, assim afirma Lévinas em *Totalidade e Infinito*:

O rosto é uma presença viva, é expressão. A vida da expressão consiste em desfazer a forma em que o ente, expondo-se como tema, se dissimula por isso mesmo. O rosto fala. A manifestação do rosto é já discurso. Aquele que se manifesta traz ajuda a si próprio, segundo a expressão de Platão. Desfaz a cada instante a forma que oferece. (LEVINAS, 1980. p. 53)

A presença do Rosto é a presença metafísica do ser que se revela no infinito, é a significância por excelência e presença da exterioridade. O Rosto que fala diz por si só pela linguagem, pela cultura, pela simples maneira de existir. É através dele que toda a exterioridade se assenta para dizer do Outro que não é o Eu, daquele que se difere de mim enquanto Outro diverso.

É no Rosto que se dá a visão do ser e se revela como epifania e sensibilidade da aparência. Assim, irá dizer Levinas: “O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo”. (LEVINAS, 1980. p. 173) É ele a incapacidade de ser visto, tocado porque é em si uma “sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo”. (LEVINAS, 1980. p. 173)

A alteridade que se estabelece pela relação ética do acolhimento é aqui a identificação com a própria dinâmica do Rosto. Na alteridade a ética, é infinito que se manifesta na epifania do ser. Relembramos que o Rosto é para Levinas o cartão de visita que dirá quem nós somos, a nossa história, as angústias e as dificuldades. É em meio a esta discussão que cai por terra todo e qualquer preconceito do ser humano. O desvelamento do Rosto significa entender que todos nós temos algo muito próximo e angústias parecidas. Novamente, diremos que todos sofrem dos mesmos males que são inerentes a natureza humana.

A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem no número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa *natureza* e que desenvolvemos também na nossa existência. (LEVINAS, 1980. p. 173)

A relação estabelecida entre o eu e o acolhimento do Rosto por Levinas em *Totalidade e Infinito* é uma relação da não violência, é a ideia do Rosto do Outro que me apresenta “a ideia do infinito que ultrapassa os meus poderes”. (LEVINAS, 1980. p. 173) É, sobretudo

para o filósofo uma relação que o mesmo estabelece a partir da sua cultura. No Outro que se apresenta, cabe o acolhimento da face, do ser que está diante do meu eu. É por assim dizer o divino que se revela no humano, o divino sem face que se apresenta na face de cada ser humano.

Na dinâmica do Rosto, o Outro é o Outro mesmo de uma relação, enquanto *Outrem* é o infinito que se revela na metafísica do Rosto, é o indizível. É o metafisicamente que não se pode apreender ou ser tematizado. Em Levinas a tematização é dizer do não dito, não se pode apreender o metafísico e não se pode reduzi-lo a algo que se possa dizer. *Outrem* é o que se revela sem ser tematizado porque escapa sempre ao olhar, é aquele que permanece sendo o infinitamente outramente.

Pensar a alteridade levinasiana a partir da face do outro, é sempre um risco da retirada de um eu que se constituiu enquanto tal para uma abertura ao Outro que se apresenta como aquele que é menor que o eu. Parece-nos um desmerecimento de uma construção dos valores individuais que construímos ao longo da história. Pensar no Outro é por vez retirar um pouco do eu para doar àquele que não conheço e não faz parte do meu contexto. Não se trata de um pensamento egoísta, mas de um sentimento humano na sua impossibilidade natural em desfazer-se de si mesmo e de tudo aquilo que construiu. Desfaz-se de seu ego por exigência absoluta do Rosto no face-a-face.

O Outro é o sujeito de uma relação que permite a construção do meu eu em sua totalidade, é o Outro que me permite o verdadeiro sentido da existência no universo. O eu como parte do todo se faz na medida das relações e como relembra o filósofo através da linguagem que se constrói pelo discurso, pela apresentação do Outro. Ele é por si a necessidade da comunicação, o Rosto fala e pede resposta, é uma exigência do face-a-face.

Assim, a linguagem do discurso pode se apresentar como tema, mas a presença de *Outrem* o revela para além do que se diz. O face-a-face altera a dinâmica do discurso e plenifica a relação ética. No entanto, o Outro é que é o sujeito da relação e deve se identificar com o acolhimento. Afirma Levinas que o eu não é o determinante, não pode exigir a presença daquele que não quer.

O Facto de o Rosto manter pelo discurso uma relação comigo não o inscreve no Mesmo. Permanece absoluto na relação. A dialectica solipsista da consciência, sempre receosa do seu cativo no Mesmo, interrompe-se. A

relação ética que está na base do discurso não é, de facto, uma variedade da consciência, cuja emanção parte do Eu. Põe em questão o eu e essa impregnação do eu parte do outro. (LEVINAS, 1980. p. 174)

É neste sentido que o Outro se escapa sempre como aceitação e como presença de ser, em sua presença o próprio ser se escapa aos olhos do interlocutor. O infinito para Levinas é o que abarca aquilo que está para além do Rosto, é o que escorrega ao desvelamento, é a exterioridade do Outro em relação ao Mesmo. Assim, a ideia de infinito ultrapassa os meus poderes na sensibilidade da relação. O infinito é a recusa de ser, é o transbordar do vaso quando está cheio, dirá Lévinas que: “Tal extravasamento distingue-se da imagem do líquido que transborda de um vaso, porque a presença transbordante se efectua como uma posição *em frente* do Mesmo”. (LEVINAS, 1980. p. 174)

O infinito é para Levinas uma contraposição à ideia de infinito kantiano pensado a partir da ótica da razão. Assim como de outros filósofos como Descartes, Hegel e o próprio Heidegger que pensam o infinito através da sensibilidade, partindo do finito para dizer do infinito. Aqui pensa Lévinas a partir de uma concepção inversa, partindo do pressuposto que o finito já é por si a contemplação do infinito que se faz presença no finito. “O finito já não se concebe em relação ao infinito. Muito pelo contrário, o infinito supõe o finito que alarga infinitamente”. (LEVINAS, 1980. p. 175) Em Hegel há um retorno à concepção cartesiana defendendo positivamente o infinito, mas considerando que o mesmo não pode limitar-se.

O infinito, portanto, deve contemplar todas as relações, sendo o infinito uma negação da própria finitude. A relação com o Rosto é o tratamento da violência cometida à estrutura do ser, é a permissão da liberdade de *Outrem* no infinitamente que ser. Lévinas dirá que esta relação é de fato a responsabilidade. “A relação com o outro enquanto rosto cura da alergia, é desejo, ensinamento recebido e oposição pacífica do discurso”. (LEVINAS, 1980. p. 176)

Na expressão do acolhimento o Rosto é o pedido da não violência, é a saída do “há” para a condição de presença e significância. Aqui relembramos que a face do Outro é a face metafisicamente buscada pelo eu, o que consiste em apanhá-lo e trazer para perto. “Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação”. (LEVINAS, 1980. p. 176) Na escatologia levinasiana o Deus que se apresenta está na face do Outro, uma face indizível, incontestável e infinitamente que ser.

2.2 - A filosofia Primeira e a Ética do Desvelamento

A relação estabelecida entre a ética e o desvelamento se dá a partir da dinâmica do Rosto, é nele que a ideia do ser se apresenta. Não como ser de si mesmo, mas como ente do ser que se manifesta em sua interioridade. Conseqüentemente há uma complexidade no pensamento levinasiano quando se trata do conhecimento do Outro enquanto Outro, aquele que permanece em si mesmo com sua essência. Não se trata aqui da retirada do Outro de si, mas da permanência dele em si mesmo na sua interioridade.

O desvelamento é por si um afrontamento tido como violência do Rosto, é, a invasão de uma intimidade e ao mesmo tempo uma abertura do ser que está diante do eu. É nesta perspectiva que a nudez do Rosto promove o desvelamento do ser em sua natureza. É, portanto, uma retirada do ser do Outro sem retirar dele sua essência, é permanência de ser em si no si mesmo para o eu de mim mesmo.

O ser exterior que se apresenta para além de sua “representação em mim”, e de sua função em “meu mundo” como “objeto meu”, é designado como rosto. A relação com o rosto é linguagem e doação, bondade e justiça, desejo e deixar-ser. O face-a-face é a experiência originária por excelência e por isso é ética. “A esta representação do ser exterior que não encontra em nosso mundo nenhuma referência chamamos de rosto. E esta relação com o rosto que se apresenta na palavra, nós a descrevemos como desejo, bondade e justiça”. (COSTA, 2000. p.141-142)

O eu é por si a constituição de posse de sua existência, o que Lévinas irá chamar aqui também de economia, uma relação estrita da existência do ser no mundo. É o eu que está presente, faz morada e se constitui como ser no mundo. O eu se configura na permanência de vários eus que se estendem no processo de convivência. No entanto, há uma exigência presente no humano que por se ver diferente dos animais, conduz seu próprio caminho. Faz-se construto de seus objetivos, suas necessidades de posse e providencia as diferenças entre os seres de sua própria espécie. “Para Lévinas a ética se inscreve preferencialmente nestas situações de assimetria em relação a situações de vida muito próximas a originalidade constitutiva do mundo e das relações dos eus no mundo”. (COSTA, 2000. p.139)

Aparece aqui o grande desafio em pensar a ética como pressuposta de uma convivência pautada na relação entre os eus. Não se trata de uma relação específica entre o eu

e o Outro, mas de uma extensão do meu eu em relação ao Outro. Como retirar do meu eu a egolatria de ser apresentando-me à exterioridade do outro? É para Lévinas o grande desafio ético. Estabelecer não apenas uma relação de duas espécies, mas da saída do eu mesmo, em direção a essa exterioridade do ser do Outro.

A relação entre os entes humanos não é ontológica (constituição, posse, objetivação, exploração, etc.), as ética. A ética, mais que relação, é experiência: experimentar a transcendência a vergonha e a culpabilidade de uma ingênua liberdade individual e egoísta que tudo pretende agarrar, objetivar e fazer seu para explorar; experimentar “em mim a ideia do infinito que é o Outro” como limite do “eu posso poder” e como primeira aproximação ao Outro; experimentar o desejo metafísico pelo Outro a quem ainda não se acedeu; experimentar o encontro sem mediações com o rosto do Outro estando face-a-face com ele; experimentar no “dito” – falado e ouvido – a inesgotabilidade do “dizer” que fulgura no rosto do Outro; experimentar a bondade do “recebimento do Outro em mim” assimetricamente pela calçada e de mãos vazias. (COSTA, 2000. p.139)

A construção da responsabilidade ética para com o Outro é assumida mediante a saída que há do ser em sua integridade pela inquietude diante do apelo ético do Outro. É o Ele que provoca esta inquietude do ser, é o Rosto que se apresenta pedindo ajuda, ou mesmo exigindo uma resposta simplesmente pelo fato de ali existir um ser estranho e carente. A relação com o Outro exige muito mais que um simples acolhimento, é trazer o mundo à existência, é comunicar-lhe e fazer presença a ética, a justiça.

O Rosto do Outro provoca as obrigações do meu eu, exige postura, atitude e principalmente um gesto ético. “O rosto põe em questão a liberdade e desperta para a vergonha e para a culpabilidade. “(...) porque o rosto me recorda minhas obrigações e me julga. (...) Minha liberdade arbitrária lê sua vergonha nos olhos que me olham”. (COSTA, 2000. p.140)

Aqui mais uma vez Levinas reporta sua crítica à ontologia ocidental, quanto à estrutura de pensar a ontologia como um “atropelo à ética”, principalmente da filosofia heideggeriana que permite à ontologia certa “liberdade em relação à ética”. Na verdade, trata-se em Lévinas de uma ontologia que promove “redução do Outro ao Mesmo”. Por isso, ideia de Rosto em Levinas trata da reconstrução do sujeito moderno que perdeu-se de si mesmo.

Em *Totalidade e Infinito* trazer a representação do Outro é mover-se a si mesmo em direção ao abandono produzido pelo eu, é mover-se trazendo significância ao existente. Por isso que a ética somente se faz presença pela exterioridade. É esta relação exterior que move a estrutura do ser do ente, da exterioridade que se apresenta ao desvelamento. É, portanto para Lévinas a ética uma filosofia anterior a própria filosofia, é na ética que se encontra o pensamento da exterioridade de qualquer relação do ser.

A ética julga porque é exterior à visão, à intelecção, ao saber, à representação, etc. Mas além de ser exterior é “a primeira”, é anterior e mais original, isto porque a ética é relação entre entes humanos concretos e não relação entre um ente e o ser do Outro ente. A relação entre-ente é anterior à especulação de um ente sobre o ser do Outro ente à luz do ser. “A ética, para além da visão e da certeza, esboça a estrutura da exterioridade como tal. A moral não é um ramo da filosofia, e sim a filosofia primeira. (COSTA, 2000. p.144)

2.3 - A Relação Face-a-Face e o Acolhimento

O pensamento de Levinas exerce grande influência na Filosofia contemporânea, exatamente por se tratar de um conceito fundamental e estritamente novo que é a ética da alteridade. A ética levinasiana não está presa no “Eu-Tu” buberiano, e vai além das formalidades estabelecidas entre duas pessoas. O Outro é a resposta ética, o Outro é o terceiro que segundo o filósofo, encontra-se fora do contexto “Eu-Tu”. O Outro é o desinteressado da relação, é aquele que precisa ser visto e acolhido em sua integridade.

Este Outro é a significância ética. É, portanto, o estrangeiro, o órfão, o marginalizado. Aquele que está fora do ciclo de relacionamento. É ele para Levinas a figura do menos favorecido e independentemente de sua condição, padecemos das mesmas angústias e sofrimentos. É nesta perspectiva que o Rosto torna-se a revelação dos anseios de cada pessoa, o desvelar é tão importante quanto o acolher. Faz-se necessário colocar-se no lugar do Outro para que haja uma conexão entre o eu de mim mesmo e o Outro que se apresenta. Estar no lugar do outro metafisicamente é a percepção do não ser o Outro, mas acolhê-lo em sua integridade sem retirar-lhe a essência.

É neste sentido que cabe a importância da ética e seus valores serem trabalhados constantemente dentro das escolas, para que o aluno os compreenda como conceitos de vida e

não como objetos que se adquire em uma loja. Não se adquire a ética, ela é construída por meio de virtudes que nos tornam capazes de sermos mais humanos. A partir da ética nos tornamos capazes de perceber no Outro sua urgência, faz-se necessário acolher, dar-lhe abrigo e resposta a seu pedido.

Na modernidade a ética tem perdido seu espaço de atuação desde a educação familiar ao ensino nas escolas, os conceitos e valores são substituídos pelo princípio da autonomia e pelo desejo pessoal. A educação moderna enfrenta a dificuldade em preparar seu aluno para a consciência ética, as responsabilidades e para o cuidado. Por isso, fala-se tanto em relacionamentos, autoconhecimento e códigos de ética nos estabelecimentos comerciais e instituições de ensino. São aspectos que indicam as dificuldades em lidar com o humano na modernidade e a necessidade da criação de leis e regras simples de convivência.

Na dinâmica da formação moderna, valoriza-se o ter conhecimento e habilidade para sobressair no mercado de trabalho, mas provoca o vazio da convivência. Por isso, passamos por cima de tudo aquilo que não nos afeta diretamente. Na educação, o Terceiro levinasiano também está presente e precisa ser notado, é o aluno que sofre e carece do apoio dos colegas e do educador. Para Levinas, o Terceiro que é também o diferente, o estranho, o órfão, o mendigo, nos incomoda, nos deixa desconfortáveis, é o mendigo que bate a nossa porta, é aquele que não gostaríamos de tê-lo em nosso convívio.

Pode ser visto também como o aluno que incomoda dentro de uma sala de aula, seja simplesmente pelo que é, ou por suas atitudes incompatíveis com o objetivo do ambiente que se encontra. Há nele um pedido de socorro que surge a partir de alguma falha anterior. Não se trata de uma busca pela perfeição de todas as pessoas, mas é uma tarefa da sociedade que se esqueceu e excluiu estas pessoas, e agora precisa reconhecer seu papel diante da urgência ética.

A história irá mostrar em um dado momento os filhos que a sua cultura produziu, pessoas boas e más fazem parte da mesma sociedade humana, mas com culturas e valores diferentes. Parece-nos um jogo em que um ganha o outro perde, será sempre um jogo produzido por pessoas que brincam com pessoas sobre ser bom ou mal, estar dentro ou fora do contexto.

O Terceiro para Levinas é a resposta mais clássica da ética que ele desenvolve, é a representação daquele que não foi convidado para estar entre o “Eu e o Tu”. É aquele que

simplesmente aparece e desestrutura o nosso ser, a nossa integridade. É neste contexto que faz-se necessário a urgência ética, para Levinas é uma filosofia voltada para o amor que exigirá uma resposta de ambos. O Terceiro é o Outro levinasiano que espera uma resposta urgente ao apelo ético. É, portanto, na sua presença, na sua cultura, no seu Rosto que veremos se o que construímos em nossa vida nos tornou capazes de doar um pouco de nós.

Por essência, o terceiro homem perturba essa intimidade: minha injustiça em relação a ti, que posso reconhecer inteiramente a partir de minhas intenções, se encontra objetivamente falseada por tuas relações com ele, as quais me permanecem secretas, visto que estou, por minha vez, excluído do privilégio único de vossa intimidade. Se eu reconheço minhas injustiças em relação a ti, posso, mesmo por meu arrependimento, lesar o terceiro. (LEVINAS, 2010. p.41)

O grande desafio presente em Levinas está contido no acolhimento do Rosto do próximo que contém em si esta urgência ética. O Rosto torna-se a representação de uma exigência ética, é no Rosto que o olhar se plenifica, faz da história de vida uma presença que somente será conhecida por *Outrem* através da aceitação pelo Outro de mim mesmo.

É por vez o olhar que desvela e revela os sentimentos que há em cada ser, o Rosto como cartão de visita, é a imagem por excelência que dita as alegrias, as tristezas, as angústias, os sofrimentos, as necessidades, é a apresentação de um ser em si. O olhar transmite a exigência carregada por cada um, o acolhimento está sujeito à responsabilidade, a uma resposta que somente o eu é capaz de dar ao Outro.

A presença do Outro para Levinas é e sempre será um desafio diante da convivência. O Outro presente no pensamento levinasiano pode ser entendido a partir de um conceito metafísico de estar e não ser em si. É por vez, extrair dele sua essência por ele mesmo, sem retirá-lo de si. O Rosto torna-se o pressuposto da apresentação, do aparecimento e nele pode-se dizer de tudo aquilo que a pessoa carrega enquanto cultura, valores, sofrimentos etc.

Por isso, é possível identificar em Levinas que há entre o eu e o Outro uma relação de exterioridade, o que não possibilita entender o Outro em si, mas apenas através de conceitos e categorias existentes. Por mais que eu saiba de suas qualidades, origem ou cultura, o Outro na metáfora do Rosto é o convite ao desvelamento de suas características, sua vida, sua história.

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo; mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não se faz número comigo. A coletividade em que eu digo 'tu' ou 'nós' não é um plural de 'eu'. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. (LEVINAS, 1988. p. 26)

A face do Outro estará sempre contida por um estranhamento, será sempre algo metafísico a ser desvelado. Neste sentido, relação face-a-face desconstrói todo saber ou conhecimento exterior, o estranhamento e os preconceitos. O que Levinas apresenta como desvelamento é importante, porque nos traz o verdadeiro sentido do ser contido em si próprio. O face-a-face tornou-se um desafio para os relacionamentos.

Se por um lado há uma sensibilidade extremista, por outro nos tornamos insensíveis diante de algumas situações corriqueiras. O que parece ser um desequilíbrio do não saber lidar com alguns dos nossos problemas. De acordo com Levinas o homem moderno perdeu a capacidade de perceber no Outro o reflexo do eu, das necessidades inerentes e condição humana. O eu produziu no Outro o vazio de sua existência e se esqueceu que o eu também reside nele.

A proposta do acolhimento do Rosto de Outro está contida na necessidade de fazer dele enquanto ser partícipe da minha vida e da minha história é trazê-lo para perto de mim, para a experiência do desvelamento. Esta proposta nos faz entender mais claramente em Lévinas a transformação de valores que a sociedade vem sofrendo ao longo dos últimos tempos. Esta mudança impulsiona cada vez mais as pessoas ao fechamento em si mesmas. Isto é, o Outro deixa de ocupar um espaço que antes lhe pertencia, a proximidade e o contato e a troca de experiências vividas já não cabem mais na estrutura que vem formando um modelo relacionamento moderno.

O encontro chamado por Levinas de face-a-face é, contudo, uma decisão de cada indivíduo. A relação com o Outro, parte do pressuposto que há uma necessidade de aprender a conviver com as diferenças, porque elas completam o ser de cada um. É preciso que a educação seja responsável por uma formação para a responsabilidade e mais que urgente; promova o descentramento do eu. Trata-se de uma educação capaz de fazer o eu retornar à

humanidade do humano e torná-lo capaz de conviver com as diferenças não pela tolerância, mas pelo simples fato de sentir o que o Outro sente. A ética nesta perspectiva dizia Levinas que assume um caráter de santidade.

Tentação permanente de uma metafísica materialista! A ética, o cuidado reservado ao ser do outro-que-si-mesmo, a não indiferença para com a morte de *outrem*, chance de santidade, seria o abrandamento dessa contração ontológica que o verbo ser diz, o dê-inter-essamento rompendo a obstinação em ser, abrindo a ordem do humano, da graça e do sacrifício. (LEVINAS, 2010. p. 242)

Na perspectiva ética, o movimento em direção ao Outro, não comporta pensar pensá-lo como objeto que se apreende, mas de forma desinteressada sem qualquer sentimento de pertença. Deve ser uma satisfação de encontrar nele a face do si mesmo, uma identificação daquilo que é do o eu contido no Outro. São as histórias, as vivências, os desafios, os desejos, as vontades, as angústias, os sofrimentos que são parecidos, o que é próprio da natureza humana. Esta relação é, portanto, o desvelar do ser contido no face-a-face. O sentido que está para além do Rosto que se apresenta. É encontrar no Outro uma significância para o meu modo de vida.

Na verdade, o encontro com o Outro levinasiano se apresenta sempre como um desafio. Exatamente pela imprevisibilidade contida em cada encontro. É uma novidade que pode e deve estar contida a todo instante, a cada novo encontro com *Outrem*. Nunca se sabe o que sente o colega, o aluno e sabemos sempre que há algo constante a esperar do eu que está diante de sua presença. Assim, podemos atribuir ao educador a singela tarefa em despertar no educando um redescobrimento para o valor da escuta.

Esse é um dos pressupostos para a concretização de uma ética para a responsabilidade, saber ouvir é também o colocar-se no lugar do Outro. Ainda que metaforicamente, a alteridade encontra seu lugar na dinâmica do sentir, do ouvir e participar da vida de *Outrem*. É através do encontro, do discurso ou da linguagem que será possível desvelar a verdade contida na face do Outro, não para desconsertá-lo, mas para ser nele o ser de mim mesmo. Ele somente pode completar o eu quando este se desarma de todos os seus preconceitos e se dirige ao desvelamento.

2.4 - A Justiça levinasiana e a Responsabilidade por *Outrem*

A construção da filosofia levinasiana que contempla o verdadeiro sentido da ética trata da responsabilidade por *Outrem*. Na ética a justiça contempla seu mais profundo sentido diante do infinito. Assim a responsabilidade é um retorno ético da condição que ultrapassa a metafísica do Rosto. Segue para além do que se apresenta, é o infinitamente *Outrem*. É o infinito que ser para além da essência.

Na filosofia de Emmanuel Levinas em “*Violência do Rosto*” e “*Entre Nós: Ensaaios Sobre a Alteridade*” há uma forte aparência do seu pensamento com o do filósofo Martin Buber. É a partir da filosofia de Buber que nosso pensador trata da relação “Eu-Tu”. Mas Levinas reconhece a importância de Buber na teoria do conhecimento e o faz presença em seu pensamento a partir de sua descoberta como categoria inter-humana.

O eu-tu que Buber descobre a categoria da relação inter-humana não é a relação com o interlocutor, mas com a alteridade feminina. Esta alteridade situa-se num plano diferente da linguagem e não representa de modo algum uma linguagem truncada, balbuciante, ainda elementar. Muito pelo contrário, a descrição desta presença inclui todas as possibilidades da relação transcendente com outrem. Só se compreende e exerce a sua função de interiorização tendo como fundo a plena personalidade humana, mas que, na mulher, pode precisamente reservar-se para abrir a dimensão da interioridade. E essa é uma possibilidade nova e irreduzível, um desfalecimento delicioso no ser e fonte da doçura em si. (LEVINAS, 1980. p. 138)

Apesar da proximidade dos conceitos, Levinas parte do pressuposto que a ideia de infinito não se configura apenas aos conceitos “Eu-Tu”. A ética somente poderá estar presente para além desta relação que se estabelece de um Eu-Isso para *Outrem*. Dirá Levinas: “É Buber que identificou esse terreno, viu o tema de Outrem, *Du*, o Tu”. (LEVINAS, 2010. p.147)

A contribuição fundamental de Martin Buber à teoria do conhecimento é ter conjugado o conhecer como encontrar, um Eu-Tu que nunca se degrada num Eu-Isso. A essência da palavra, para Buber, não está no seu significado nem no seu poder narrativo ou revelador do ser, mas originariamente no suscitar uma resposta, no seu derivar da relação Eu-Tu, e ela só é verdadeira quando consuma essa relação. (LEVINAS, 2014. p.9)

Em Levinas a relação ética não se esgota no Eu-Tu, mas ultrapassa este limite indo em direção ao Terceiro da relação, é nele que se configura a justiça enquanto ética da responsabilidade. Se a ética está como resposta no Terceiro que não é um apontamento buberiano, dirá Levinas que em Buber não pode se dizer de uma ética concreta; porque não há um retorno daquilo que é a exigência ética, mas uma reciprocidade entre ambos. Isto não pode ser descrito como uma ética porque assim como a alteridade, a ética somente se faz na medida do não interesse.

A relação Eu-Tu, no entanto, não é a mesma que entre o Mesmo e o Outro: no primeiro domina a reciprocidade e no segundo a dissimetria, pela qual o outro é infinitamente outro e pela sua grandeza supera o eu. O Eu-Tu de Buber não é originário, nem pode constituir o ético: “Como é possível manter a especificidade do Eu-Tu inter-humano sem o sentido ético da responsabilidade? Como reivindicar um sentido ético sem colocar em discussão a reciprocidade sobre a qual insiste Buber? A dimensão ética por acaso não começa quando o Eu percebe o Tu acima do si?” (LEVINAS, 2014. p. 09)

Para Levinas o Terceiro¹ assume o papel daquele que não estava envolvido diretamente na relação, neste sentido o que há em Buber é o privilégio do “Eu-Ele” em um relacionamento. Por isso, é justo para Levinas pensar em uma terceira pessoa que assuma o papel da ética que está para além da relação entre ambos. O Terceiro é o filho, o órfão, a viúva, o estrangeiro, o diferente daquele que já faz parte do contexto. É o ser ainda não amado e que dirá da possibilidade de uma concretização da justiça.

Levinas sintetiza sua crítica de maneira muito clara à relação de reciprocidade aqui levantada, porque não se faz jus a ética como pressuposto de um relacionamento instaurado entre o Eu e o Outro. Mas é por assim dizer, uma relação recíproca e, portanto, alteriológica como dirá Levinas. É a ética da responsabilidade que leva a ser responsável e é o que permite ser responsável pelo Outro. A isto, Levinas reconhece a fundamentação de Buber “que o “dizer tu” constitui o primeiro fato do “Dizer”, enquanto retitude do “face a face”. (LEVINAS. 2014. p.10)

¹ Mas, quem é o terceiro? Questão importante, ao se considerar o desafio: “O fato que o outro, meu próximo, também é terceiro em relação a um outro, próximo também a ele, eis o nascimento do pensamento, da consciência e da justiça e da filosofia” (RICOEUR, 2008, p. 44). O terceiro é para Lévinas a excelência da justiça na ótica do desvelamento, é nele que toda a reta intenção se desfaz. No terceiro, no estranho, naquele que está fora do nosso contexto, nele se faz justiça.

No entanto Levinas busca compreender o sentido do ser para além daquilo que parece estabelecido. O face-a-face já é por si o dito, neste caso importa para o filósofo a transcendência possível pelo diálogo. É por meio da linguagem que será “o acontecimento espiritual incomparável da transcendência e da sociabilidade”. Levinas busca compreender a transcendência do Tu diante do Eu como processo natural da alteridade. O acontecimento ético através do face-a-face que se constitui para além do “Tu e do Outro”. É *Outrem* que se constitui como ética, como transcendência.

Para Levinas “andam juntos o problema da transcendência, e de Deus, e o problema da subjetividade irreduzível à essência – irreduzível à imanência essencial”. É um proceder não da unidade de um gênero, mas na Não-In-Diferença mesma da alteridade”. (LEVINAS, 2014. p.12) Trata-se, portanto, da ideia de infinito que é para o filósofo um conceito que ultrapassa a própria ideia. Assim, na alteridade não há como anular ou distinguir o pensamento que se pensa.

Levinas move uma nova crítica à concepção buberiana, em que Deus, falando a linguagem humana na *Torá*, representaria o Tu do homem, um antropomorfismo não compartilhado por Levinas, que, ao contrário, vê na linguagem bíblica uma “admirável contração do infinito”. (LEVINAS, 2014. p.14)

A justiça levinasiana tem uma característica muito próxima da religião e especificamente do ponto de vista do judaísmo. Cultura da qual Levinas carrega marcas profundas em sua formação, e não se trata aqui de um judaísmo, mas da relação que o filósofo estabelece entre os acontecimentos e a ética que se instaura como filosofia.

É, sobretudo, no divino que a ética encontra seu maior fundamento. É na oração do justo, que é por sinal uma necessidade de Deus pelo homem, para permanecer elevando as preces entre os mundos. É aqui que o verdadeiro sentido da ética para se plenifica no pensamento levinasiano. A oração não é pelo eu, mas pelo Outro, ele é aquele que necessita e o eu não tem o que esperar em troca desta doação.

Para ser assim, a oração implica a mudança do ser-para-o-outro, portanto o eu não ora pelo próprio sofrimento, mas pelo sofrimento de Deus, que sofre

por causa do sofrimento de todo homem, porque, antes de qualquer oração, Deus já está próximo de todo eu que sofre. (LEVINAS, 2014. p.22)

O dizer da oração para Levinas é o reflexo da gratuidade e da responsabilidade frente ao Outro que sofre. Temos aqui, uma oração que se consome em bênção e por certo há o desinteresse daquele que faz a oração, é Deus que assume o sofrimento do eu. A referência a Deus não é ao Deus conceituado na modernidade, mas ao mesmo Deus pela tradição antiga. “O Deus da oração – seria mais antigo do que o Deus deduzido a partir do mundo ou a partir de alguma irradiação a priori e enunciada numa proposição indicativa”. (LEVINAS, 2014. p.24)

É diante de uma exigência ética que voltamos nossa reflexão para o papel da escola enquanto formadora de opinião, e de cidadãos conscientes de suas responsabilidades não apenas para com as leis, mas acima de tudo comprometidos com uma ética da responsabilidade. Por isso, a urgência em formar pessoas capazes de lidar com pessoas, para que sejam dotados do senso de justiça social perante as injustiças cometidas pelo ser humano.

Faz-se necessário que os educandos se tornem entendedores da natureza humana e seus desequilíbrios, que sejam abertos ao diálogo com as diversas culturas e respeitosos para com os direitos humanos. É segundo Ricouer uma justiça capaz de fazer do ser para o outro presença da justiça, da singularidade de ser humano.

É preciso a justiça. Isto é, a comparação, a coexistência, a contemporaneidade, a aglutinação, a ordem, a tematização, a visibilidade dos rostos e, assim, a intencionalidade e o intelecto... inteligibilidade do sistema e, por aí também uma co-presença num pé de igualdade como diante de uma corte de justiça (RICOUER, 2008. p. 45).

É preciso formar alunos capazes de problematizar a realidade, a política, a sociedade e levá-los ao pensamento e ação diante da realidade. Pensar a educação em Levinas é pensar na re-construção de uma subjetividade, é pensar no sujeito enquanto partícipe de um projeto de vida que de fato dê sentido à existência de si e do Outro. Por isso, que pensar a educação na perspectiva da ética da alteridade significa ceder um espaço para uma nova experiência do humano.

Pensar no resgate de uma educação que permita a reflexão sobre o sofrimento do Outro, sobre as injustiças e a condição de construir uma sociedade mais humana. “A justiça inseparável das instituições, e assim também da política, corre o risco de levar a desconhecer o rosto do outro homem”. (LEVINAS, 2014. p. 35)

A justiça não seria possível na singularidade, sem a unicidade da subjetividade. Nessa justiça, a subjetividade não figura uma razão formal, mas como individualidade; a razão formal só encarna num ser na medida em que perde a sua eleição e vale todos os outros. A razão formal só encarna num ser que não tem a força de supor, sob o visível da história, o invisível do juízo (LEVINAS, 1980. p. 224).

A relação que estabelecemos aqui entre ética e educação, implica na compreensão de uma crise eminente na educação. A ética torna-se um pressuposto para uma educação que se tornou refém de um sistema político, científico, construtivista e principalmente de um tecnicismo e profunda redução do sujeito à objetividade. O humano se perdeu em meio às necessidades de competição e sobrevivência do dia-a-dia.

O humano também entrou em crise, por se ver perdido em meio à correria constante de sua vida. Neste sentido, pensar a educação como acontecimento ético é dizer de uma educação para a responsabilidade, é o acontecimento ético por natureza. Inaugurar um novo sentido para a educação é uma experiência ética que permite de fato o acontecimento do face-a-face apresentado por Levinas, é a princípio um grande passo para a reconstrução da subjetividade do sujeito moderno.

A educação moderna fundamenta sua base no projeto estrutural do ensino técnico, e a relação professor aluno sintetiza uma busca pelo sucesso e a conquista de resultados que possivelmente garantiriam uma vida abundante e satisfatória. Este cenário impede a construção de um relacionamento sólido e eficaz na ética da alteridade.

O ensino tornou-se técnico e baseando-se nos vestibulares e saberes práticos, impulsiona uma relação cada vez mais distante de um acontecimento ético. A educação tem muito mais que um papel de educar para o sucesso financeiro, tem por objetivo educar para o convívio com o Outro. A sociedade moderna produziu o individualismo contemporâneo e a proposta científica de um mundo inter-conectado contribuiu para este acontecimento.

A proposta ética a partir da filosofia de Emmanuel Levinas tem por objetivo reconstruir valores que perdemos ao longo de nossa história. A relação atual entre professor-aluno serve de exemplo para os acontecimentos falhos de nossa educação, como deve servir também para reconstruir um novo modelo educacional em que esta relação deixe de ser simplesmente profissional e se torne mais humana.

O saber pedagógico tem sido construído como se fosse um arsenal de guerra, são manuais que determinam toda uma estrutura educacional. É o saber do professor pelo saber institucional, são metodologias que ensinam como lidar com o aluno, quais conteúdos ministrar, as tratativas profissionais, as regras dos vestibulares, as formas de avaliação. Neste sentido, o professor torna-se refém de um sistema e o mais impressionante é que boa parte desses profissionais tornam-se condicionados por estas metodologias.

Gera, portanto, uma incapacidade da construção de um saber fora dos manuais educativos, o aluno carrega um saber alienado pelos manuais disseminados por seus educadores. Pensar uma educação na contemporaneidade é pensar uma educação fora do saber prático dos manuais, a ética na educação visa a aproximação desta relação entre professor e aluno.

É o aproximar-se do Outro que deve estar para além das responsabilidades profissionais, é o aproximar-se pela mais bela representação da ética. Sem preconceitos ou distinções do aluno que sabe muito ou pouco, daquele que é de uma religião ou de outra, do aluno que é mais dedicado ou daquele que perturba o aprendizado dos demais. A alteridade manifesta-se na “epifania do rosto” como síntese da justiça levinasiana, é no encontro face a face que se instaura a proximidade irreduzível do rosto.

O “pensamento” despertado ao rosto ou pelo rosto é comandado por uma diferença irreduzível: pensamento que não é pensamento de, mas, imediatamente, pensamento para..., não in-diferença pelo outro, rompendo o equilíbrio da alma igual e impassível do conhecer. Significância do rosto: despertar para o outro homem na sua identidade indiscernível para o saber, aproximação do primeiro, vindo em sua proximidade de próximo, comércio com ele, irreduzível à experiência (LEVINAS, 1995. p. 212).

Educar para a ética é a insistência da reconstrução de valores perdidos pela falta de estrutura ou formação, é o educar para a responsabilidade e permitir que o Outro faça parte da

minha história. Assim, o aluno que aprende simplesmente a competir com os demais colegas que convivem há anos contigo em uma sala de aula; será um aluno incapaz de reconhecer no Outro sua bondade, seus valores, seus sofrimentos e conseqüentemente não saberá o verdadeiro sentido da justiça.

Desde a sala de aula a “lei da sobrevivência” parece instaurar-se no humano que perde sua própria humanidade de ser. A ética será para Levinas uma resposta à injustiça que vimos cometendo violentamente contra a face o Outro. A violência aqui representada metafisicamente pelo filósofo é a violência cometida contra o órfão, a viúva, o pobre, o mendigo e não muito distante, daqueles que estão ligados indiretamente ao nosso convívio. É a violência camuflada pelo não olhar, pelo desviar de uma resposta e pela fuga de uma responsabilidade que não pertence ao eu.

O Outro levinasiano tornou-se esquecido por que não faz parte do meu contexto social, é aquele que está subjugado por algo que não diz respeito a mim, é o que sofre e não tem a quem recorrer. Em *Violência do Rosto* na ocasião de uma entrevista à Angelo Bianchi Levinas trata sobre o esquecimento daqueles que são comuns na sociedade, do próximo e do problema da justiça.

Tenho descrito sempre o rosto do próximo como portador de uma ordem, que impõe ao *eu*, diante do outro, uma responsabilidade gratuita – e inalienável, como se eu fosse escolhido e único – e o outro homem é absolutamente outro, isto é, ainda incomparável e, assim, único. Todavia, os homens que estão a minha volta são tantos! Daí o problema: quem é o meu próximo? Problema inevitável da justiça. Necessidade de comparar os incomparáveis, de conhecer os homens; daí seu parecer como formas plásticas de figuras visíveis e, de certo modo, “des-figuradas”: como um grupo do qual a unicidade do rosto é como que arrancada de um contexto, fonte de minha obrigação diante dos outros homens; fonte a qual a mesma procura da justiça, afinal de contas, remete a cujo esquecimento arrisca transformar em cálculo meramente político – e chegando até aos abusos totalitários – a sublime e difícil obra da justiça (LEVINAS, 2014. p. 28–29).

Em Levinas entendemos que a contemporaneidade distanciou o ser de sua essência de ser, a egolatria produzida pela modernidade nos tornou ilesos aos acontecimentos da sociedade. Assim, somos responsáveis apenas pelos nossos atos e ações diretas! Na verdade Lévinas lembra sempre de nossa responsabilidade indireta diante de tudo de todos. Tornar-se responsável pelo Outro é reconhecer nossa humanidade, é dar a ele uma significância em seu

existir, é permitir que se sinta humano e participe de uma sociedade, é devolver-lhe a dignidade.

A modernidade revelou um homem que nunca na história da humanidade soube tanto sobre si mesmo, mas é também o momento em que o homem jamais se viu em meio a tamanhas angústias. O saber do humano o impulsionou para o saber objetivo, mas a sua mente o fez reconhecer que é preciso reencontrar-se em meio à multidão. Estar em meio a tantos e sentir-se só, este tem sido um dos maiores dilemas da atualidade.

A ética da responsabilidade vista em Lévinas tem por objetivo reconstruir um novo conceito de ética para o humano que se perdeu em meio a sua egologia. É resgatar o humano que perdeu-se de si mesmo e do Outro. A este contexto, dirá Battista Mondin na obra *O Homem, quem é ele?*

Nenhuma época teve noções tão variadas e numerosas sobre o homem como a atual. Nenhuma época conseguiu, como a nossa, apresentar o seu conhecimento acerca do homem de modo tão eficaz e fascinante, nem comunicá-lo de modo tão fácil e rápido. Mas também é verdade que nenhuma época soube menos que a nossa o que é o homem. Nunca o homem assumiu um aspecto tão problemático como atualmente. (MONDIN, 2012. P.8)

Pensar a filosofia de Emmanuel Levinas no âmbito educacional provoca a angústia de nossas ações frente à justiça que tanto prezamos, mas não conseguimos concretizá-la em nossas pequenas atitudes. Falamos constantemente em justiça no aspecto do direito e nos esquecemos da justiça enquanto responsabilidade individual, participativa das nossas ações. A justiça é na verdade um apelo ético de todos aqueles dos quais convivemos e mais ainda, daqueles que não conhecemos e exigem eticamente uma responsabilidade do eu.

2.5 – Educação e Diálogo na Modernidade

O contexto histórico da educação é permeado por diversos caminhos que são construídos a partir das culturas e dos valores de uma sociedade. No que diz respeito à educação na modernidade, podemos destacar um contexto marcado pela mais profunda crise de identidade do ser humano jamais vista na história. Tratar de uma educação na modernidade

nos faz refletir o sentimento de angústia do ser humano que se vê carregado de informações e conhecimentos práticos, no entanto vazias no sentido existencial.

É por se tratar de uma educação diversa, que a modernidade se apresenta por caminhos distintos e discussões que já não convencem mais as pessoas. Tudo parece se tornar abstrato e os discursos moralistas já não convencem mais as pessoas sobre o que é o certo e o errado. O pensamento de grandes nomes da educação tem sido substituído pelas influências midiáticas que predomina nas gerações mais modernas. Na verdade, há um poder de convencimento estratégico e manipulador que supera qualquer educação bem fundamentada.

É nesse contexto que a educação vem sofrendo um profundo contraste de valores, tornando-se alvo de uma padronização moderna. Pessoas influenciadas e manipuladas pelo sistema educacional extraclasse. Ele se instaura na mais perfeita harmonia do mercado midiático e se assenta na ignorância humana do século XXI. O conhecimento moderno não liberta as pessoas, pelo contrário torna-as ainda mais ignorantes em defesa de suas ideologias, preconceitos e facilmente manipuladas pelas estratégias do marketing moderno.

Tratar de uma educação moderna implica a compreensão de que estamos diante de mais uma crise na sociedade, é a crise da modernidade que desde a ascensão da tecnologia vem ganhando forças contra um sistema educacional tradicionalista. Por certo, a educação tradicional tem sofrido diversas críticas e já não atende às expectativas do aluno. Temos, portanto, um sistema educacional brasileiro que reage constantemente ao sistema político, às desigualdades sociais, à violência física e a violência cometida pelo sistema sócio-político-econômico.

Aqui se reflete um sistema educacional passível de mudança e adequação a um novo modelo que deveria promover o conhecimento aberto e autônomo como o que se vem buscando desde a instauração da modernidade. No entanto, o que construímos no momento reflete ainda mais a ignorância humana no cenário do progresso tecnológico. Neste sentido, a educação brasileira vem se construindo ao longo das últimas décadas, buscando formular suas bases na inclusão e alfabetização de pessoas.

Os métodos de educação apresentados anteriormente por alguns pensadores brasileiros e ainda vigentes em algumas escolas, se assentaram em boa parte na metodologia freiriana. O que por muito tempo permitiu o avanço e o processo da alfabetização de jovens e adultos, e principalmente na proporção inclusiva e social. Este cenário tem produzido um novo

contexto, provocando algumas classes sociais e políticas com a justificativa de uma possível ascensão de pensamentos manipulados e ideologias contrárias às ideologias privadas das famílias brasileiras.

É neste contexto que a modernidade vem sendo marcada por diversos modelos educacionais que são constantemente aplicados no ensino público e privado brasileiro. Nos últimos anos o modelo educacional tem sofrido críticas em relação às metodologias de ensino aprendizagem e desde então, vem passando por várias reformas previstas de acordo com a região, cultura e as políticas públicas de cada Estado e a partir das avaliações propostas a cada região.

Essas mudanças fazem parte do plano de ensino adotado em cada Estado, mas de maneira geral, o ensino brasileiro vem sendo questionado pela qualidade e metodologias aplicadas nas escolas em todo o País. Diante desta situação, têm surgido recentemente projetos que visam a reforma do ensino nas escolas como pressuposto de uma educação unificada quanto a postura e atitude dos profissionais de educação.

Trata-se do projeto de leis “Escola Sem Partido” do qual trataremos mais adiante apresentando seus principais aspectos, os desafios da educação e como as escolas têm lidado com a eminência da aprovação deste projeto de leis. É por se tratar de um País composto por várias religiões, culturas, raças e diversos dialetos como o Brasil, que questionamos a problemática deste projeto que inviabiliza uma educação assertiva a todos os povos de culturas. Temos, portanto, nesse momento uma forte influência política, disfarçada por uma proposta “apartidária” que promove uma violência ao sistema educacional brasileiro.

A filosofia de Emmanuel Levinas é portadora de inúmeros impulsos para uma atualidade da reflexão ética para nossa época, que se encontra tão conturbada pela violência e crimes contra a humanidade. O pensamento ético de Levinas abriu-nos novos horizontes e delineou novos caminhos na reconstrução de utopias para a História contemporânea. Muitos filósofos da Europa Têm-se ocupado em discutir e refletir sobre a nossa época de barbárie, leia-se a história de holocaustos, totalitarismos e supressão da dignidade humana. Esses acontecimentos não se restringiram tão somente à Europa, mas a América Latina também foi levada no repuxo sofrimento da violência política institucionalizada. A violação dos Direitos Humanos tornou-se uma constante, e principalmente pelo fracassado sistema político, que cada vez mais causa a injusta desigualdade social (SIDEKUM, 2013. p. 86).

De antemão, diga-se que a diversidade brasileira já é por si um grande desafio à educação, e aos professores que na atualidade lidam com alunos de vários destes contextos em uma única sala de aula. A alteridade entra neste capítulo como uma resposta à nossa discussão sobre a arte do encontro, do face-a-face e o desvelamento do rosto. A alteridade aqui destaca-se por base no papel do educador como mediador no acolhimento ao aluno e na perspectiva formativa do mesmo como *alter* para o Outro.

Tratar a educação por meio de suas falhas requer pensar em uma educação que durante séculos vem sendo construída por meio de metodologias gerais, mas que não atenderam às estruturas específicas de cada região. Há, portanto, uma educação na atualidade que tem se preocupado muito em corrigir as falhas que politicamente foram deixadas na educação brasileira ao longo da história.

Os anos de uma educação deficiente somam-se pelo alto índice de evasão escolar, pela má qualidade do ensino público. Pela distância em diversas regiões do País, assim como o meio de transporte e qualidade estrutural das escolas em diversas regiões. A educação esteve amplamente marcada pelo descaso o que ainda acontece em várias regiões brasileiras. Em um país reconhecido por seu histórico de corrupções, a educação encontra-se em uma posição estritamente desconfortável no processo de formação intelectual.

Pensar em educação significa andar na contramão das políticas públicas que acompanham o processo educacional através de parâmetros curriculares que julgam os resultados de forma quantitativa e numérica, mas fogem ao exemplo máximo da educação. Seria, portanto, compor na arte da política o mais belo exemplo de administração pública proporcionando meios favoráveis à formação e principalmente no exemplo administrativo.

Por esses e diversos outros motivos, a educação na contemporaneidade carece de reformas significativas para a melhoria do ensino-aprendizagem. É na educação que podemos antever boa parte do futuro de uma sociedade, é com base no direcionamento educacional que a esperança de um futuro melhor se renova. No entanto, não se trata de uma ou várias reformas que irão promover uma educação de qualidade, trata-se hoje de uma educação que significativamente tem alcançado seus objetivos em meio às adversidades políticas e sociais.

A educação ainda carece de muitas mudanças, mas é uma atividade que irá ultrapassar gerações para que haja uma mudança de comportamento e pensamento político e histórico. Não se trata de mudanças radicais que irão fazer da educação hoje um modelo. Sabemos que a

educação tem cumprido seu papel e vem promovendo uma mudança ainda que superficial, mas que tem se atentado para os princípios básicos que são a inclusão social, a leitura, a escrita e diminuindo o índice de evasão escolar.

No entanto, a educação vem tomando rumos dos quais tem construído uma subjetividade autêntica e ao mesmo tempo constituída de consequências desastrosas à natureza humana e principalmente ao sujeito desta educação. Não obstante os problemas destacados neste trabalho podemos tratar ainda da condição humana, que por meio de uma educação metodista e comercial; impulsiona a uma formação que já não contempla as atividades formativas para o eu humano, mas para o eu autêntico, autônomo e que busca sempre sua construção individual.

É nesta perspectiva que o eu se perde ao ser para o outro aquilo que este determina em uma relação, é fazer sempre o que o outro espera e isto gera uma corrida em busca do possuir, do aparecer. Diferentemente do que dirá Lévinas na relação estabelecida em que o Outro é o sujeito da relação e é por ele que o eu se desfaz de si mesmo para não retirar do Outro sua essência, o Outro deve ser o que completa, não o outro que retira do eu a essência de ser.

Temos, portanto, em uma proporção ampla o eu que deixa de ser o eu de sua essência para ser a essência do outro na perspectiva mercadológica. A educação brasileira tem seguido os mesmos caminhos da construção educacional feita pelo ocidente que preocupados com a formação do sujeito autônomo se vê na contemporaneidade diante do dilema ético em diversos aspectos do relacionamento humano. Não se trata mais de uma sociedade da autonomia, mas de uma sociedade que ao se desumanizar encontra o grande desafio da solidão, da depressão e do suicídio.

O humano que a sociedade moderna produziu começa a frustrar-se diante das promessas de sucesso e felicidade. A modernidade não soube lidar com o humano que ela mesma produziu diante das expectativas não são supridas, restando apenas o vazio que foi retirado e nele não souberam o que oferecer. Percebemos então, que modernidade adoeceu seus habitantes e ainda não oferece a cura para estes males produzidos na expectativa de um mundo melhor. Assim, o homem moderno cria a todo instante paliativos para lidar com seus males irremediáveis.

Eis que a modernidade provocou a grande ilusão do individualismo e do consumismo como pressupostos de uma vida feliz e satisfatória, desde Aristóteles a busca pela felicidade

encontrava-se no descentramento do eu e na coletividade. Mas o homem moderno cansou-se do outro, e deixa o coletivo utilizando das pessoas apenas como suporte ao seu crescimento pessoal.

É preciso repensar a educação e seu papel na formação do cidadão, não apenas para o mercado de trabalho, mas para permitir ao aluno aprender a lidar com os desafios emocionais e principalmente para o convívio coletivo. Estar entre tantos e não ser apenas mais um na multidão, mas como aquele que soma com a sociedade. Mas esta sociedade contemporânea passa por diversas crises e a educação tem sido um dos principais fatores que contribui para esses problemas.

É certo que a educação na modernidade enfrenta os maiores desafios em lidar com as adversidades do humano, em um período sobrecarregado por crises de valores. O papel da educação ultrapassa os limites de uma formação básica e deve se atentar ao contexto que carece de um olhar mais significativo. Durante décadas a educação sujeitou-se ao mercado de trabalho e suas exigências, assim como ao contexto político e religioso que permeia a cultura brasileira.

Neste sentido, a educação na modernidade deve voltar-se para o seu maior desafio que é formar o humano, é nele que retomaremos princípios sólidos promovidos pela ética e pela responsabilidade. É frente a urgência ética que devemos repensar o papel da educação, assim como irá pensar Bauman em *Ética Pós Moderna*; sobre instabilidade das relações e a perda de valores na sociedade contemporânea.

Esta relação que a educação estabeleceu com seu educando ao longo dos últimos tempos não proporcionou a estabilidade entre as pessoas, muito menos as educou para a responsabilidade ética frente à humanidade. A falta de solidez descrita por Bauman é o reflexo de uma formação centrada na individualidade.

Uma vez que no passado as relações eram estabelecidas com base na obediência e na coletividade familiar, no convívio que permitia estar com o outro, sentir com ele suas dores e compartilhar os bons momentos. A modernidade promoveu um modelo de relacionamento instável com um diálogo limitado e pouco duradouro. O homem moderno tornou-se incapaz de lidar com a monotonia e passou a assumir várias atividades, na expectativa de uma vida mais estável que não trouxe a satisfação almejada.

Os valores distorcidos e outrora disfarçados pelo esquecimento político, cobra na modernidade um preço alto nos relacionamentos. Assim como também a ética se desfaz em meio ao sistema seletivo do mercado de trabalho e provoca o esquecimento do Outro em sua integridade. No âmbito da alteridade podemos perceber que a capacidade de ver no Outro o ser especial foi corrompida pelo desejo da perfeição, da beleza.

O sistema seletivo exclui aquele que fisicamente ou limitado em suas capacidades esteja fora dos padrões estabelecidos. Assim como relata Lévinas em sua experiência no campo de concentração, recai aqui também um sistema de guerra que seleciona os melhores e começa a excluir aqueles que estão fora dos padrões impostos pela sociedade. O excluído deixa de ser humano e passa a ser visto como objeto qualquer que possa ser descartado sem nenhum remorso.

É certo que o sistema educacional contém falhas limitantes, vem sendo discutidas e trabalhadas para a melhoria do ensino aprendizagem, no entanto cabe aos órgãos competentes antes de qualquer reforma, pensar em uma formação para o humano e não simplesmente no retroceder de uma educação voltada ainda mais para o eu. Mais adiante iremos tratar do último projeto de lei que trata de uma reforma educacional a partir de concepções políticas envolvendo idéias adversas ao desempenho que a educação vem alcançando no Brasil nos últimos anos.

CAPÍTULO III

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLA SEM PARTIDO

3.1 – Educação, Alteridade e Positividade Social

Em *Sociedade do Cansaço* obra escrita pelo filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2018) iremos encontrar já no primeiro capítulo uma grande preocupação do autor em relação ao excesso de atividades produzidas em virtude das necessidades e obtenção de resultados. O cansaço aqui descrito terá como resultado a demanda urgente de conquistas que emana do próprio eu, assim dirá o filósofo. Trata-se da construção de uma maturidade do sujeito partindo de suas habilidades com incentivos e motivações. A positividade está presente nas diversas formas de terapias, nos incentivos à concretização de resultados e conseqüentemente não se ensina a lidar com as frustrações, as derrotas e os fracassos.

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, *shopping centers* e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. (HAN, 2017, p. 23).

O paradigma da sociedade moderna tornou-se um paradigma imunológico que “não se coaduna com o processo de globalização”. É na verdade uma sociedade que se imuniza dos problemas alheios, do medo do contágio, sempre se esquivando dos problemas para se manter imune ao outro. Assim como no passado o imigrante causava o medo em sua presença. No processo de globalização o imigrante já não é mais o grande temor, mas todo e qualquer outro que é o estranho no contexto social.

No primeiro capítulo da obra, trata da “violência neuronal”, são as doenças neuronais que tem afligido a sociedade no século XXI, cita em diversos aspectos a filosofia e Emmanuel Levinas e a alteridade como pressuposto do cuidado com a saúde do eu e principalmente o

cuidado com o outro que carece de um olhar mais humano. A sociedade moderna vive em uma constante luta pela imunologia que assusta e provoca estranheza.

A sociedade está entrando cada vez mais numa constelação que se afasta totalmente do esquema de organização e de defesa imunológicas. Caracteriza-se pelo desaparecimento da *alteridade e da estranheza*. A alteridade é a categoria fundamental da imunologia. Toda e qualquer reação imunológica é uma reação à alteridade. Mas hoje em dia, em lugar da alteridade entra em cena a *diferença*, que não provoca nenhuma reação imunológica. A diferença pós-imunológica, sim, a diferença pós-moderna já não faz adoecer. Em um nível imunológico, ela é o *mesmo*. (HAN, 2017, p. 10).

A alteridade segundo o filósofo, deve atuar como “processo de suspensão de barreiras”. Assim, em um mundo que se organiza imunologicamente cria barreiras imunológicas quando na verdade essas barreiras deveriam ser porteiros abertas ao cuidado. “O mundo organizado imunologicamente possui uma topologia específica. É marcado por barreiras, passagens e soleiras, por cercas, trincheiras e muros”. (HAN, 2017. p. 13).

A diversidade anda na contramão da globalização, a aproximação das culturas provoca também o choque cultural. Não há uma globalização capaz de entender e acolher o mundo do humano há uma globalização de exploração e distanciamento do humano. Nesta perspectiva que a violência do outro se estende também à violência do eu contemporâneo.

Na sociedade da positividade o eu se conforma no tudo poder ser e fazer que não se da conta da violência que comete a si mesmo. É na positividade que há um aumento gradual das atividades e conseqüentemente de uma rotina estressante provocando os diversos “adoecimentos neuronais”. “Não é por acaso que se fala tanto de imunidade, anticorpos, de inseminação e aborto”. (HAN, 2017. p. 15).

Assim, a violência não provém apenas da negatividade, mas da positividade sem limites à natureza humana. A rejeição do outro é também uma rejeição do si mesmo porque é uma “reação à negatividade do outro”. “O sujeito imunológico rejeita o outro com sua interioridade, o *exclui*, mesmo que exista em quantidade mínima. (HAN, 2017. p. 16).

A sociedade do cansaço enfatiza de maneira ativa as patologias do humano e como elas vão se desdobrando lentamente em uma sociedade do *Doping* cerebral. O sintoma do

cansaço acomete não apenas aqueles que trabalham muito, mas toda a sociedade que lentamente vai sendo afetada pelo vírus do cansaço. O sintoma já não é mais corporal, mas um vírus mental que contamina todos de maneira geral.

Não se trata mais do trabalhador, mas também da criança e do jovem que já sentem desde cedo os sintomas do cansaço mental. A ideia do cansaço sintetiza a correria, a falta de tempo e o distanciamento entre as pessoas. O cansaço tornou-se um ícone na modernidade ao ponto de não haver mais descanso suficiente para aliviar o fardo das atividades. Ainda que não haja nada a fazer, a sociedade se encarrega de promover o cansaço mental.

A relação que o homem moderno estabelece com a educação mercadológica, tende a ser uma preparação para lidar com os desafios que mesmo distantes já provocam o pavor da expectativa. Na verdade, a preocupação exagerada é uma arte própria do animal que deve estar o tempo todo preocupado com sua sobrevivência e proteção.

Assim como o animal tende a estar preocupado com sua sobrevivência, irá também se preocupar com sua presa para conservá-la, preocupa consigo mesmo para não se tornar uma presa, com os filhotes. Esta é uma atividade inerente ao animal que não pensa, mas que se dedica exclusivamente ao seu modo de viver. Na modernidade o homem está preocupado com sua sobrevivência, assim como vive em constante alerta com o que faz, irá fazer e deixou de fazer. O tempo o consome e não vive o si mesmo como ser que pensa. Na verdade, sua arte principal sendo a capacidade de pensar é deixada de lado. Sendo assim, diante da correria, quando se dedica ao pensamento já não consegue mais lidar consigo mesmo. É neste momento que ao se deparar com seu eu ele começa a enfrentar várias dificuldades ocasionando assim, nos problemas mentais.

Quando o eu se perde de si para ser o eu do outro ele se torna incapaz de reconhecer em si a verdadeira essência de ser. Quando o eu se vê sozinho ele se depara com suas mais profundas angústias e em diversos momentos o mesmo se torna incapaz de resolver seus conflitos internos. O eu que não aprendeu a lidar consigo mesmo é o sujeito que desde o início da modernidade assume uma busca frenética pela conquista de seus objetivos. Em diversos momentos a frustração assume o espaço da esperança, o que se torna um risco muito grande na sociedade do cansaço. Gera o sentimento de ser mais um em meio a tantos perdidos sem expectativa. Na concepção da alteridade o eu moderno torna-se escravo de suas próprias escolhas e, portanto, incapaz de lidar com as mesmas.

De tanto limitar-se ao papel do fazer e produzir, ele mesmo cria um ciclo de escravidão própria. Torna-se senhor de si e escravo de si mesmo colocando em risco sua própria liberdade, é neste sentido que temos um crescimento desastroso do índice de depressão, síndrome de *burnout* e diversos outros problemas que tem afetado psicologicamente o ser humano na modernidade.

Precisamente frente à vida desnuda, que acabou se tornando radicalmente transitória, reagimos com hiperatividade, com a histeria do trabalho e da produção. Também o aceleramento de hoje tem muito a ver com a carência de ser. A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções. A dialética de senhor e escravo está, não na última instância, para aquela sociedade na qual cada um é livre e que seria capaz também de ter tempo livre para o lazer. Leva ao contrário a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. (HAN, 2017. p. 46-47)

A alteridade contempla também aspectos ligados à imunidade que traz em si o cuidado com a saúde. Em alguns aspectos o cuidado faz toda a diferença quando se trata da fragilidade, assim como a criança que nasce frágil e necessita de cuidados especiais, também o doente carece de um olhar alteriológico. Não apenas na doença, mas também com os estrangeiros, o imigrante que sai de um local com menos recursos e todos os que também são alvos da fragilidade. É preciso que haja sempre o cuidado com o que sofre distante de nós, assim como o cuidado com a população local.

Tanto a ética de Kant quanto a de Lévinas têm uma estruturação imunológica. Assim, o sujeito moral kantiano exerce a tolerância, que representa uma categoria genuinamente imunológica. Só se tolera a alteridade. A ética kantiana é uma ética da negatividade, que Hegel leva à perfeição com sua teoria do reconhecimento. Lévinas, ao contrário, coloca na estaca zero a tolerância imunológica do eu. Assim, o eu é “exposto” àquela “violência” que parte do outro e coloca o eu radicalmente em questão. A ênfase do totalmente outro concede à ética de Lévinas um cunho imunológico. (HAN, 2017. p. 78)

O cuidado se estende pela proteção e pelo zelo com a saúde, na alteridade a educação pede um cuidado especial. Este tem sido um grande desafio no exercício da educação, que tem seu papel na mais singela tarefa de olhar o Outro com um olhar de esperança. Em uma educação voltada cada vez mais para o eu, o Outro permanece como estranho e vítima da indiferença produzida pelo sistema educacional.

Cabe-nos a reflexão sobre a alteridade na educação, sobre o ponto de vista do aluno frente ao diferente, o mais pobre, o negro, o deficiente. O desafio é extinguir a imunização externa que parte do afastamento, do medo e do preconceito. É preciso educar para o que cura a partir da aproximação, do acolhimento e do cuidado. O papel da educação não pode ser reduzido a formações estratégicas, trata-se de educar para a responsabilidade na convivência com o Outro.

Em *Ética e Infinito* Levinas (2007) debate com Philippe Nemo sobre a saída do ser da condição do ((há)) na perspectiva da solidão do ser como um problema à filosofia descrita por Levinas em *Le Temps et L'Autre* que é uma investigação sobre a relação com outrem na dimensão do tempo. Nesta obra descreve Levinas que: “o conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiro outro; não substitui a socialidade; é ainda e sempre uma solidão” (LEVINAS, 1982, p. 53). Para Levinas, na ordem do tempo, não é o conhecimento que liberta, mas a própria sociabilidade como maneira de saída do ser.

Entendo por isso todos os alimentos terrestres: as fruições pelas quais o sujeito engana a sua solidão. A própria expressão ((enganar a sua solidão)) indica o caráter ilusório e puramente aparente de tal saída de si. No que respeita ao conhecimento: ele é, por essência, uma relação com aquilo que se torna imanente, porque está à minha medida e à minha escala. Penso em Descartes, que dizia que o cogito pode proporcionar-nos o sol e o céu; a única coisa que ele não nos pode proporcionar é a ideia de infinito. O conhecimento é sempre uma adequação ao pensamento e o que ele pensa. Há no conhecimento, ao fim e ao cabo, uma impossibilidade de sair de si; portanto, a socialidade não pode ter a mesma estrutura que o conhecimento (LEVINAS, 1982. p. 52).

3.2 - Análise do Projeto Escola sem Partido – EsP

Estamos diante de um projeto que incentiva o aluno a estar contra a própria democracia e a liberdade de expressão do professor em sala de aula. Por se tratar de pensamentos individuais e em grande parte contrários à política, há o levante de um projeto

auto intitulado “Escola Sem Partido” que tem como pressuposto base a influência política e religiosa sofrida por alunos em escolas públicas e particulares nos últimos anos. A influência se dá por meio de professores considerados “esquerdistas”. É uma denominação crítica para pessoas consideradas adeptas a partidos contrários aos movimentos de “direita”.

Trata-se, portanto, de um contexto que promove uma luta de classes no semblante da política brasileira e neste caso específico, trata-se da figura do professor tido como esquerdista e influenciador de alunos. Em síntese, a proposta do projeto parte do pressuposto que o professor como influenciador exerce um poder de manipulação sobre seus alunos e aproveitando-se de sua audiência cativa dissemina suas próprias ideologias políticas e religiosas influenciando e manipulando estudantes a seguirem linhas de pensamento que destoam da formação tradicional e familiar.

O movimento tem sido destaque nos principais meios de comunicação do país desde que foi apresentado à Assembléia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj) no dia 15 de Maio do ano de 2014 - O projeto de Lei n 2974/2014 e posteriormente em 3 de Junho de 2014 (PL 867/2014) com poucas alterações. Desde então, o movimento vem ganhando destaque nas redes sociais através de *sites, instagram, facebook, youtube*, programas de debate e seguidores adeptos ao movimento.

Esses veículos de comunicação sustentam as bases do projeto a partir de seus idealizadores, assim como apresentam os mais diversos pensamentos a favor e contra este movimento nos mais diversos debates entre pensadores da educação e teóricos do projeto. Trata-se de uma problemática de difícil consenso entre as partes favoráveis e contrárias, e assim, as discussões se assolam por ambos os lados, mas não se chega ao consenso. A última comissão especial PL7180/14 em pauta aos 22 de Novembro de 2018 entrou mais uma vez em votação na Câmara Legislativa disponível em: (https://youtu.be/2GL-g2_iy1k).

Após acirradas discussões em prol e contra a aprovação do PL EsP, mais uma vez o projeto permanece em aberto e passível de novas mudanças e votação. Os defensores do projeto apontam a viabilidade do mesmo como proposta amenizadora à educação manipulada por movimentos de esquerda e professores adeptos às correntes de pensamento produzidas pelo comunismo. Centradas nos ideais revolucionários e, portanto, constituídas por ideologias contrárias à formação política e religiosa do país.

De acordo com os idealizadores e defensores do projeto, o anteprojeto de lei que instaura os direitos dos alunos permitirá a conscientização dos mesmos a não serem manipulados por seus professores que utilizam de seu trabalho para disseminarem pensamentos que não estão de acordo com o que é previsto na educação. Isto é, tratar de assuntos e pensamentos que não dizem respeito ao que é estabelecido pelo plano educacional. O não cumprimento do que é estabelecido provoca uma ruptura do trabalho proposto e torna-se um perigo à educação.

O pressuposto base tem como objetivo proteger o aluno como parte mais frágil no sistema educacional, uma vez que o mesmo torna-se refém de uma educação em que o professor em sala de aula é o detentor da fala e do poder. Nesta perspectiva, o aluno é obediente ao que se ensina e impotente frente ao que lhe é imposto. Por isso, pode ser manipulado e posteriormente trará embates quanto aos valores pessoais e da família que também torna-se vítima no processo educacional. As bases do projeto se sustentam por meios extremos em que o aluno e a família devem ser resguardados de seus valores, enquanto ao professor caberá o papel de educador apenas na condição que lhe compete educar, sem que haja influências pessoais, especificamente no que diz respeito aos valores ligados a religião e a política.

Trata-se ainda de levar em destaque a afixação de banners com os deveres do professor em sala de aula para que os direitos reservados aos alunos sejam explícitos e garantidos, assim como o cumprimento desses deveres pelo profissional de educação. Aqui o projeto traz como máxima em seu discurso os deveres do professor que devem resguardar o aluno em sua integridade, trazendo a ele o conforto de não ser manipulado por seus educadores. Esses direitos podem ser recorridos caso o aluno se sinta manipulado ou simplesmente no direito de denunciar o professor que não cumpra os deveres estabelecidos.

Os deveres do professor estão em destaque nas primeiras páginas do projeto EsP conforme PL 865/2015. No Art. 2º dirá da proposta nacional de educação. Conforme Projeto de Leis, estabelece que haja:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II – pluralismo de idéias no ambiente acadêmico;

III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV – liberdade de crença;

V – reconhecimento de vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI – educação de informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

As disposições prevêm a inibição das práticas de doutrinação tanto pela escola em suas atividades, quanto pelos educadores em sala de aula. As escolas confessionais e particulares com práticas ideológicas e religiosas deverão ter autorização dos pais no ato da matrícula para que tais conteúdos e atividades possam ser praticados sem que haja quaisquer problemas entre as partes. Deve, portanto, a escola conter informativos dispostos e entregues aos pais acerca do enfoque adotado e ministrado no espaço escolar.

O Art. 4º trata do exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V – respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Os direitos do professor estabelecidos pelo PL - EsP resguardam os alunos e suas famílias no direito e segurança de não terem suas convicções violadas por terceiros. Conforme previsto, para turmas de ensino fundamental e médio, a escola deverá afixar nas salas de aulas e dos professores cartazes que tragam especificamente estes conteúdos conforme o disposto acima. Em escolas infantis apenas na sala de professores. Os cartazes deverão seguir a padronização em conteúdo, tamanho e largura que atendam as especificações compatíveis.

A partir da página 4 o anteprojeto EsP é dedicado à “justificação” de sua fundamentação que está disponibilizada no site: www.escolasempartido.org constando a ser “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.²

Segundo os idealizadores do projeto, há professores que doutrinam alunos com pensamentos comunistas, ideologias religiosas e os incitam a questionar e promover revoluções contra o sistema político vigente. O movimento EsP tem por iniciativa aprovar o projeto de leis que visa esclarecer os direitos dos estudantes e deveres do professor em sala de aula.

Trata-se de uma atitude que visa extinguir todo e qualquer tipo de doutrinação política e religiosa que não esteja de acordo com as ideologias tradicional e familiar, deixando esta fundamentação a cargo da família e do próprio sujeito como detentor do conhecimento a definir suas próprias opiniões. O projeto permanece em pauta na câmara dos deputados e já consta sua implementação em algumas regiões do País. Conforme aponta o PL de 2015.

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembléias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido aprovado nos municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB (PL Escola sem Partido, 2015. p. 8).

² Apud: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>

O EsP tem como fundamentação teórica a ideia de que o ensino no Brasil vem sofrendo fortes influências do marxismo, do comunismo e tradições políticas de “esquerda”. Viabiliza, portanto, a restrição do diálogo entre professor-aluno quando o assunto requer uma opinião que diz respeito ao pensamento político e religioso, não devendo ser exposto através de uma opinião particular sem aporte de um material didático utilizado pela instituição. Assim justifica o PL EsP:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos Vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PL Escola sem Partido, 2015. p. 4).

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos -, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática de doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (PL Escola sem Partido, 2015. p. 4).

Trata-se aqui de uma preocupação quanto às práticas ilícitas que violam os direitos à uma educação própria da família na manutenção de seus valores particulares. A preocupação que se estende durante o projeto, baseia-se na constante manutenção da moral familiar, nos direitos que cabe ao estudante e aos deveres do professor. No que tange ao projeto, demonstraremos o que se segue do anteprojeto e anexos das justificativas que fundamentam o PL EsP.

3.3 - Justificação do Projeto EsP

Segundo os anexos do Projeto Escola sem Partido:

1 – A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

CF o art. 206 composto também por 6 incisos, prevê na Seção I Da Educação não apenas a liberdade de aprender, mas com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino, valorização dos profissionais, gestão democrática e padrão de qualidade. A liberdade de aprender se segue também conforme art. 206

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Trata-se aqui que uma inversão dos conceitos apresentados no art. 206 para fundamentar a “manipulação imposta ao professor”, ultrapassando os limites da liberdade de ensinar também prevista neste artigo. É certo que a liberdade não dá o direito de exercício ao bel prazer, mas conforme previsto na LDB (*Lei de Diretrizes e Bases* 9394/96 (Brasil, 1996) e programa de ensino institucional. Cabe à instituição de ensino a liberdade de programar suas atividades em acordo com as normas estabelecidas legalmente, o saber não pode reduzir-se à concretude do sistema; as relações extrapolam os limites das regras. “O saber, cuja essência é crítica, não pode reduzir-se ao conhecimento objetivo: conduz para Outrem. Acolher Outrem é pôr a minha liberdade em questão”. (LEVINAS, 1980. p. 72) A liberdade em Levinas é vista a partir da perspectiva da linguagem e é nela que se constitui o sujeito livre. Cabe, portanto, ao Mestre como interlocutor dessa arte que permite abertura do sujeito ao mundo³.

Conforme art. 205 da LDB tanto a família quanto o Estado são responsáveis pela educação dos filhos. O Estado assume por meio de seus representantes o papel de extensão à

³ Mas que significado pode ter: o docente que apela à atenção ultrapassa à consciência? Como é que o docente está fora da consciência que ele ensina? Não lhe é exterior como o conteúdo pensado é exterior ao pensamento que o pensa. É assumida pelo pensamento e, nesse sentido, não *ultrapassa* consciência. Nada do que toca o pensamento e pode ultrapassar, tudo se assume livremente. *Nada, a não ser o juiz que julga a própria liberdade do pensamento.* A presença do Mestre, que dá pela sua palavra um sentido aos fenômenos e permite tematizá-los, não se oferece a um saber objectivo: está pela sua presença em sociedade comigo. A presença do ser no fenômeno que quebra o encanto do mundo enfeitado, que profere o *sim* de que o eu é incapaz, que traz a positividade por excelência de Outrem, é *ipso facto* as-sociação. Mas a referência ao começo não é saber do começo. Muito pelo contrário, toda a objectivação se refere já a essa referência. A as-sociação, como experiência por excelência do ser, não desvela. Podemos dizer que ela é desvelamento do que é revelado – experiência de um rosto – mas escamoteia-se assim a originalidade de tal desvelamento. Neste desaparece precisamente a consciência da certeza solitária onde tem lugar todo o saber, mesmo o que se pode ter de um rosto. A certeza assenta, de facto, sobre a minha liberdade e, neste sentido, é solitária. Quer por meio de conceitos *a priori* que me permitem assumir o dado, quer pela adesão da vontade (como em Descartes), é a minha liberdade, finalmente só, que toma a responsabilidade do verdadeiro. A as-sociação, o acolhimento do mestre, é o seu sentido oposto: nela o exercício da minha liberdade é posto em questão. (LEVINAS, 1980. p. 86)

educação familiar, tratando-se de uma reciprocidade entre os direitos de exercício do ensino. Há, portanto, uma relação de confiança que se estabeleceu ao longo da história entre família e escola. No entanto, a educação encontra nesta proposta a quebra de confiança estabelecida pela descrença implícita nos pais e educandos em relação aos seus educadores.

Em um texto publicado no site (www.escolasempartido.org) de autoria do idealizador do projeto, o Sr. Miguel Nagib. É possível a partir de sua afirmação a compreensão desta quebra de confiança que questiona o espaço privado da educação, promove a fiscalização, a denúncia e imposição de pais e alunos às instituições que negarem a afixação de cartazes com os deveres do professor.

Conscientizar os estudantes dos direitos compreendidos em sua liberdade de aprender é uma questão de estrita cidadania. Peça à sua escola ou à escola de seu filho que mande imprimir e afixar nas salas de aula cartazes contendo essa relação de deveres. Se ela se recusar, procure o Ministério Público. Se precisar de ajuda, conte conosco. *Fonte: Gazeta do povo, edição de 26 de agosto de 2012.* (<http://escolasempartido.org/artigos-top/350-liberdade-de-ensinar-e-de-aprender>)

Antes mesmo que haja uma aprovação legal para tal implementação, há a provocação para o afrontamento às instituições educacionais. A liberdade administrativa começa a sofrer com a influência de pais e educandos questionando direitos reservados à formação interna. O que não implica o direito da escola tratar a sua forma de ensinar diversa da família, mas trata-se de uma atitude que compete ao próprio sistema de ensino através de suas supervisões legais.

2 – Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

A questão apresentada no art. 5º, VI, nos traz a associação com a bagagem que o aluno chega à escola. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos nos meios informais, automaticamente são expostos à convivência entre os alunos. Assim como a cultura, os valores podem ser trabalhados em sala de aula ao ponto de complementar as informações e o conhecimento o que não pode infligir os valores pessoais e a consciência adquirida.

A experiência extra-escolar não é uma proposta escolar, é por vez uma problemática lidada há tempos pela educação. É na escola que o aluno se depara com seus preconceitos e valores individuais, valores dos quais somente são expostos a partir da convivência com o diferente. Aquele que até então, não fazia parte do contexto de convivência do aluno. Cabe à instituição tratar de valores dos quais influenciam na consciência individual.

A visão de mundo se constrói com as diferentes culturas, valores e religiões. A consciência individual permite o afastamento de pessoas, o preconceito e a não aceitação do diferente. Por isso, crianças brigam nas escolas, por terem adquirido consciência individual do seu brinquedo, da atenção dos pais e da sua cultura particular. A escola é o espaço da diversidade ou perde o seu sentido de educar, por isso o Estado assume o papel de educar em partes, onde lhe cabe à formação de cidadãos. Mas a transição do ensino família/instituição/professor serve de competência ao professor e à instituição de ensino um comprometimento moral capaz de permitir uma relação saudável com o educando. Deve, portanto ser acolhido, não aceito. A aceitação apenas omite a vulnerabilidade, o acolhimento permite abertura frente ao sofrimento, às angústias e promove confiança.

A transitividade do ensino, e não a interioridade da reminiscência, é que manifesta o ser. A sociedade e o lugar da verdade. A relação *moral* com o Mestre que me julga subtende a liberdade da minha adesão ao verdadeiro, assim como a linguagem. Aquele que me fala e que, através das palavras, se propõe a mim conserva a estranheza fundamental de outrem que me julga: as nossas relações nunca são reversíveis. Esta supremacia coloca-o em si, fora do meu saber e, em relação a esse absoluto, o *dado* ganha um sentido. (LEVINAS, 1980. p. 87)

3 – O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar a sua disciplina como instrumento de cooptação político partidária ou ideológica;

É certo que ao professor cabe-lhe o dever de ensinar e jamais cooptar o aluno em sua audiência cativa a cooptar o aluno a certa ideologia. No entanto, a tratativa de ideologização do aluno traz o pressuposto do aluno ser extremamente vítima de um processo de ensino aprendizagem. A não tratativa de assuntos polêmicos implica na perda de informações, assim

como o ponto de vista de um professor sobre determinados temas não quer dizer que haja sua reta intenção em convencer os alunos a seguirem certas ideologias.

O projeto remonta casos particulares, distintos e não averiguados em seu contexto geral, e formula uma ideologia que pode gerar a punição de profissionais bem intencionados com a formação de pessoas. O aluno dispõe de uma consciência única que vai se constituindo pelo convívio. No entanto, é pouco influenciável por terceiros ao ponto de superar uma formação do berço familiar. Por isso, alguns são tão convictos de suas ideias ao ponto de tornarem-se ignorantes frente ao conhecimento do novo. Ou neste caso, a família está deixando de exercer seu papel na formação moral, religiosa e política. É o que diz respeito à discussão do projeto EsP.

Separam-se os valores, mas não se assume o papel que lhe compete, é neste sentido que a escola foi se obrigando a assumir parte da formação que outrora diria ser papel da família (a cultura, a religião, a política etc.). Enquanto a família se ausentava de sua tarefa moral, cedendo este direito a terceiros, cabe-lhe agora o desejo de abraçar uma causa que ela mesma se sente incapaz de sustentar. Uma formação presente, digna de ser respeitada pelos próprios filhos tornou-se um desafio. Condena o professor, mas não assume a incapacidade de substituí-lo em poucos momentos de um convívio fraco e desestruturado em diversos ambientes familiares do país.

4 – Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes estarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

O ser humano é formado por ideologias, a formação da humanidade se dá a partir dos aprendizados contínuos. A falta de formação que se tem em um espaço restrito é complementada no ambiente escolar entre colegas e professores. A casa não é o espaço de acolhimento do que foi dito por um professor em sala de aula, mas deve ser o espaço da contraposição, do diálogo ou mesmo do aperfeiçoamento daquilo que o aluno aprendeu na escola. As concepções outrora veiculadas como ideologias pelo professor devem conduzir o aprendiz não a aceitação, mas ao questionamento que em si já deve ser uma provocação ao despertar crítico. Faz-se necessário que as ideologias sejam difundidas à maneira crítica e não como imposição em destaque no projeto em questão.

A “comunicação” das ideias e a reciprocidade do diálogo escondem já a essência profunda da linguagem. Esta reside da irreversibilidade da relação entre Mim e o Outro, na Mestria do Mestre que coincide com a sua posição de Outro e de exterior. Com efeito, a linguagem só pode falar-se se o interlocutor for o começo do seu discurso, se por conseguinte ele permanecer para além do sistema, se não permanecer no mesmo plano que eu. O interlocutor não é um Tu, é um Vós. Revela-se no seu senhorio. A interioridade coincide, portanto, com um domínio. A minha liberdade é assim posta em causa por um Mestre que a pode bloquear. A partir daí, a verdade, exercício soberano da liberdade, torna-se possível. (LEVINAS, 1980. p. 87)

Nenhuma circunstância reserva o direito ao professor de impor suas opiniões aos alunos, mas lhe serve o direito de informar, dinamizar e promover o pensamento crítico e diverso. A restrição ao papel de propulsor de conhecimento na figura do educador, traz a consequência da padronização e do “*emburrecimento*” acadêmico. O que nos faz questionar como será a construção de uma consciência que produz suas próprias ideias, sem levar em consideração as opiniões diversas? Cabe ao professor dar sentido ao que se ensina para que o aprendizado tenha sentido na prática.

Ter um sentido é situar-se em relação a um absoluto, isto é, vir da alteridade que não se assimila na sua percepção. Uma tal alteridade só é possível como uma abundância miraculoso, acréscimo inesgotável de atenção que surge no esforço sempre recomeçado da linguagem em ordem a clarificar a sua própria manifestação. Ter um sentido é ensinar ou ser ensinado, falar ou poder ser dito. (LEVINAS, 1980. p. 83)

5 – Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes. Que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.

A liberdade de ensinar é assegurada pelo art. 206, II, conforme descrito. O que permite ao educador a consciência de seu dever e deve, portanto, ser mantida em sua base legal. No entanto, a liberdade de ensinar torna-se restrita na medida em que a liberdade de expressão passa a ser tolhida, fiscalizada, filmada e disseminada de todas as formas possíveis. O PL EsP promove a partir de sua fundamentação a quebra de confiança estabelecida em sala de aula. O ambiente que tornou-se pressuposto de respeito às diversidade, de partilha de valores e

crenças torna-se um ambiente de aversão ao educador que se sente a todo instante vigiado por seus próprios alunos.

Há os que dizem sobre o assunto e afirmam: se não há o que temer, por que sentir-se amedrontado? A questão é que a educação assentou-se no pretexto da reciprocidade dos valores, do respeito e da confiança. Não é um ambiente de guerra, é um espaço que deve constituir-se pelo desarmamento dos preconceitos, e de todas as formas de ação violenta ao humano. O aluno que afronta o professor filmando suas aulas, não é um aluno encorajado ao debate, às discussões e adepto ao conhecimento. É um aluno encorajado pela militância e pela violência que assola seu caráter e o desumaniza em sua essência. A escola e a família que deixam de formar pessoas para o diálogo, forma pessoas construtoras de mundos individuais e mortais, como se percebe com os altos índices de depressão, suicídio e criminalidade.

6 – De forma analógica, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

Conforme disposto no art. 8º, I, sobre os deveres do professor, trata-se do fato que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (PL Escola sem Partido, 2015. p. 3).

A justificativa quanto a escolha do material didático não implica ao conceito de liberdade de escolha, uma vez que esta função compete à instituição de ensino em suas atribuições e liberalidade ao docente no que compete a sua disciplina. Ao aluno não cabe a livre escolha de um material pelo qual ele não tem domínio do conhecimento a ser ministrado em sala. Esta função compete àqueles que se especializaram para tal função, sendo os mesmos aptos a ministrarem o conteúdo. Não de forma impositora como afirma a justificativa do anteprojeto. Mas por liberalidade à escolha do material que seja condizente com a realidade, a fim de proporcionar o conhecimento adequado pelo qual se propôs em sua função de educador.

7 – Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as

políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

Assim como percebido ao longo da história, poucos professores se tornam adeptos políticos, mas críticos ao sistema. Até mesmo pelo fato de estarem em uma situação de vulnerabilidade nas instituições de ensino e por ser parte da ética, a neutralidade frente os impasses políticos. Se o professor torna-se adepto a uma corrente ideológica e a dissemina com a finalidade de cooptar seus alunos, age de maneira errônea e deve estar ciente de suas responsabilidades. Mas a instituição que rege a liberdade de ensino e a importância da democracia, não pode se privar dos debates e discussões que possam enriquecer o conhecimento de seus educandos.

É impossível a neutralidade humana, mas é possível que as discussões não sejam tendenciosas e proporcionem a produção de conceitos e conhecimentos por meio do debate. Tratar de política no ambiente escolar não é ser partidário, o que se deve fazer é tratar de todos os partidos de maneira imparcial e justa. O próprio sistema eleitoral é um mal exemplo à democracia quando cede um tempo exorbitante a determinado partido e a outros se quer permite aparecer em campanha. Na verdade a escola é o espaço mais adequado a se discutir política, basta que seja tratado de maneira justa a fim de promover o conhecimento ao aluno e não o favorecimento à partidos ou ideologias conforme mencionado na justificativa.

8 – Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

Parafraseando a Lei em discussão:

Lei n º 8.069 de 13 de Julho de 1990 art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Disponível em: (<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619333/artigo-5-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>)

Conforme citação completa acima, a 8ª justificativa nos aparece como a manipulação mais severa no tratamento do aluno em uma escola, a fim de lhe tapar os olhos de tudo o que é

o real. A forma como se diz no disposto, parece distante do que se diz de fato na forma da Lei. A questão que levantamos aqui, é que se trata de um espaço acadêmico e não cabe o julgamento de afirmar que os alunos “estão sendo manipulados e explorados politicamente”. Se estão sendo manipulados politicamente, cabe à educação abrir-lhes os olhos para que possam ser libertos da escuridão.

9 – Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

No âmbito da educação, a maior doutrinação que existe parte da própria educação familiar. Assim como percebido na última campanha presidencial no Brasil em 2018, as referências políticas se assolaram por todo o país disseminando posicionamentos extremamente opostos e agressivos. As preferências partidárias não sofrem uma coação na escola, mas são promovidas por influências internas ao convívio. A escola torna-se o espaço de referência, de acolhimento e desafio às diversas opções políticas defendidas ideologicamente ao ponto de provocar discussões e afrontamentos de agressividade entre alunos.

Não justifica culpar a escola e os professores como mal educadores aos filhos rebeldes da nação brasileira. A própria política se encarregou de construir valores desiguais e opostos. Promoveu uma sociedade incapaz de valorizar o respeito ao sistema democrático. Assim, a instabilidade política e o sistema sócio-político-educacional foram esquecidos pelos “deseducadores” políticos; agora a geração mais moderna impõe sua moral sob o sistema vigente. Basta assistir os comentários de telespectadores na última votação do PL ESP em Novembro de 2018. Disponível em: https://youtu.be/2GL-g2_iy1k que estará claro a cultura de ódio que vem sendo construída no Brasil nos últimos anos.

10 – A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitados por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

O art. 53 que trata da Lei 8.069/90 de 13 de Julho vai tratar também Da Adoção, dos direitos do aluno à educação, de ser respeitado pelo professor, direito à formação para a cidadania, e remonta a vários incisos. Dentre eles está o Parágrafo único. “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>

O fato é que se trata do respeito ao aluno como parte mais vulnerável no sistema educacional. Mas a realidade não se aplica a boa parte das escolas públicas de ensino no Brasil. Talvez o PL EsP esteja focado em uma visão do ensino particular e apontando para uma realidade distante que é a escola pública. Sabe-se que nos últimos movimentos relacionados ao “fora Dilma e fora Temer” a classe mais presente nas ruas foi a média alta e não a classe baixa.

Sobre a vulnerabilidade do aluno, em agosto de 2017 o G1 publicou uma reportagem que traz como título: “*Brasil é nº1 no ranking da violência contra professores*”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>

Traz ainda em destaque: “Uma pesquisa feita em 2015 pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) apontou que 44% dos docentes que atuavam no estado disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. Entre as agressões que 84% dos professores afirmam já ter presenciado, 74% falam em agressão verbal, 60% em bullying, 53% em vandalismo e 52% em agressão física”. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>

A verdade é que o sistema educacional trabalha sem recursos para lidar com os problemas oriundos das famílias mal estruturadas. Alimentando a incapacidade do Governo em promover uma educação digna como pré-estabelecido. Ter o direito garantido à educação como prevê o art. 53 é fácil, no entanto ainda distante de uma qualidade capaz de formar bons cidadãos CF previsto em Lei.

11 – A prática da doutrina política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

O regime democrático é por si mesmo passível de discussões, é assim que se faz uma democracia com pontos de vista diversos até que se instaure um consenso. No entanto, a problemática apontado no anteprojeto se limita à escola como detentora de todos os males na formação estudantil. A escola é tão refém do sistema ideológico quanto os alunos que ali frequenta. Em várias regiões, o corpo administrativo das escolas é composto por familiares de políticos, as escolas municipais são administradas por representantes políticos, grandes faculdades particulares no país são de empresários políticos. A escola tornou-se um centro de formação constituída pela política que parece muito mais um regime anti-democrático e que utiliza de benefícios para manutenção de cargos e bolsas de estudos. Culpar a educação é um ato de imprudência diante do sistema corrupto institucional brasileiro que de fato é um jogo.

12 – Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio Constitucional da Impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15º Ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

A impessoalidade em uma administração pública é a garantia da preservação dos valores individuais. Há, portanto, valores coletivos a serem trabalhados na sociedade e principalmente quando se trata de educação. Na verdade, toda história se constitui de ideologias e valores particulares e se disseminam e tornam-se valores coletivos e culturais. A nulidade do pensamento indica a permanência dos valores tradicionais ainda vigentes e posteriormente os valores cultivados pela geração neutra. O que se percebe é que a nulidade de informações pode também ser a abstenção de novos valores a serem produzidos pela geração neutra.

Ora, não há neutralidade no pensamento, se não se apreende ideias novas, ideias novas surgirão de ideologias antigas e distorcidas. A criatividade humana na modernidade não distancia muito das barbaridades cometidas no passado, quanto mais informações temos da humanidade, mais desumanos nos tornamos. É a humanidade que se constitui desumanizando-se. O novo que surge pode ser tão antigo quanto o que se teme produzir. É no momento que a sociedade se vê perdida em meio aos problemas de relacionamento que a proposta do ESP implica no abandono de incapazes. O abandono pela fala, pela informação,

pelo acolhimento, pelo carinho ameaçados pela impossibilidade de ser de fato educadores de um novo tempo.

Nesta justificativa fica claro que o sistema a ser mudado perpassa desde a política à educação que é influenciada não pelo educador, mas pelo próprio sistema político que alimenta a máquina educacional. A liberdade administrativa escolar sofre com a intervenção de um sistema político que impede educadores que se especializaram em educação de exercer o papel fundamental da educação para seguirem cronogramas estabelecidos pelo sistema político, econômico e indiretamente autoritário impondo regras minimamente estabelecidas.

13 – E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de idéias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

Os agentes do Estado aqui com referência aos professores, são tratados como servos humildes e obedientes às ordens e disseminação do horror ideológico do Estado. Na educação a política deve-se conter em seu espaço e cabe à educação estabelecer o meio termo entre as forças, entre os partidos políticos no que compete uma discussão prevista pelo momento, disciplina ou contexto sócio-político-cultural. Não de maneira esporádica para fins ideológicos, mas com o objetivo pura e simplesmente para informações e desenvolvimento do conhecimento.

É assim que se constitui o princípio da “isonomia” tratado na justificação 13. A igualdade se constitui quando se tem o conhecimento de ambas as partes. Assim, a justiça se estabelece automaticamente ou os benefícios estarão em desacordo com os valores éticos. A igualdade perante a lei é ensinada nas escolas quando os eventos e as atividades estão voltadas à quebra de preconceitos e valorização das diversas culturas e crenças. A manutenção de um sistema noutra poderá produzir pensamentos individuais e incapazes de valorizar as culturas diversas de seu convívio pessoal.

14 – No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais tem direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

Na era da tecnologia, a religião não é mais uma questão particular da família, de uma comunidade específica. No passado, as religiões definiam territórios e domínios culturais. Em uma comunidade ou grupo religioso, havia pouca influência de outras culturas e religiões diversas. Como o avanço da tecnologia e crescimento populacional, o sistema restrito dos grupos privados começa a sofrer influências de culturas não apenas de uma cidade, estado ou país. Mas das culturas do mundo que se confluem e provocam os choques de valores.

É nesta perspectiva que a formação familiar tende a se fechar em seus valores pessoais não permitindo abertura às informações de outras religiões. Não se trata de ideologias a serem disseminadas, mas de informações para que os preconceitos não se tornem atos devastadores. Tratar de religião nas escolas, não pode ser um ato catequético, mas um ato capaz de fazer o aluno entender a formação cultural do ser humano, e sua influência por meio da religião. A religião serve como pressuposto de paz e de guerra, serve-se de ambos os pressupostos e tende a mantê-los, o que cabe a importância em estabelecer o equilíbrio entre os opostos.

Então se coloca uma importante questão: a de uma justa compreensão desses valores de esperança e salvação. Sem dúvida, na estrita perspectiva teológica, podemos considerar que todas as religiões são lugares que devem chamar a atenção de quem quer que tente encontrar a Deus. Mas um tal procedimento pode constituir, na verdade, um poderoso fato de discriminação entre os homens. Pois sabemos bem que toda religião tem suas raízes numa comunidade humana, e ela mesma se define por sua religião. Daí decorre inevitavelmente que a religião separa o grupo humano que nela se reconhece daqueles que põem em prática uma fé. Toda crença, na medida em que define e diferencia uma comunidade humana, pode servir de justificação a um conflito que opõe aquela a outros grupos humanos de prática religiosa diferente. Como a guerra, a religião pode ser vivida como a manifestação violenta da solidariedade coletiva. A análise das realidades contemporâneas permite compreender melhor os mecanismos da intolerância e saber em que medida as religiões são responsáveis, enquanto tais, por essas realidades. (MESLIN, Michel. 1992. p. 42)

15 – Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

A grande discussão na educação é sobre o papel da escola e o papel da família. A escola tendo definido seu papel, irá cumpri-lo dentro das diretrizes e bases da educação, o que

exige também o papel da família no acompanhamento de seus filhos e viabilizando a educação proposta na formação. À família cabe o papel de acompanhar e permitir que o filho tenha contato e conhecimento das várias culturas e conhecimentos, mas certos valores enfrentam o preconceito da própria família, que ainda traz consigo o tradicionalismo cultural, político e religioso.

Mais uma vez nos esbarramos na autonomia da instituição que é contradita no projeto EsP. Ora, se é de autonomia dos órgãos competentes criar, avaliar e implementar conteúdos dispostos à formação estudantil, por meio de rigorosos critérios que julgam a sociedade, a cultura local e o perfil do educando. Cabe-nos a pergunta sobre o que compete aos pais a aprovação prévia dos conteúdos? Assim como na política, o que cabe ao eleitor cobrar do político que elegeu para representá-lo? Serve-nos o papel de acompanhamento, fiscalização e interferência quando há abuso de poder ou da não competência a tal função. Mas as regras precisam ser válidas para que haja a ordem.

A escola na modernidade sofre não apenas com seus desafios à educação, mas com o desafio da deseducação construída pela falta de estrutura social. Fala-se de tal forma da escola que trabalha para: reconstruir valores, educar as crianças e jovens que sofrem os maus tratos em casa, escola que lida com os depressivos, os candidatos ao suicídio, os protótipos do preconceito e do terrorismo, dos agentes do crime e dependentes químicos. É neste problema que consiste os desafios da educação! São problemas que foram produzidos pelo sistema político e a falta de estrutura de muitas famílias. A escola não é a vilã da educação, é tão vítima quanto o educando que encontra na escola e no professor um ponto de apoio às suas angústias. É necessário que a educação seja o solo fértil da escuta, da seleção de conhecimentos e cultivo da liberdade.

A tematização como obra da linguagem, como uma *acção* exercida pelo Mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas o apelo dirigido à atenção. A atenção e o pensamento explícito que ela torna possível são a própria consciência e de modo nenhum um simples requinte da consciência. Mas a atenção eminentemente soberana em mim é o que essencialmente responde a um apelo. A atenção é atenção a alguma coisa, porque é atenção a alguém. A exterioridade do seu ponto de partida é-lhe essencial, a ela, que é a própria tensão do eu. A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de ferir: a exterioridade do Mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois: não se limita a encontrar o que o que já se possuía. Mas o primeiro ensinamento do docente

é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação.
(LEVINAS, 1980. p. 85-86)

16 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é uma regra inseparável da religião;

O problema produzido pelo sistema político é o extremismo de ambos os lados, tanto em querer influenciar na formação religiosa, quanto na abstenção de qualquer fundamento religioso. Não se trata de uma guerra entre o certo e o errado, entre a religião ou ateísmo. Trata-se de uma sociedade que teve sua formação com bases religiosas e no momento que vivemos, há um desenvolvimento intelectual capaz de defender escolhas diversas. O Estado e a escola devem estar atentos ao papel da educação a fim de promover um equilíbrio que sustente pontos de vista diversos, mas respeitosos.

Não compete aqui ao Estado ou à escola tratar especificamente de religião, como fundamento cultural e manutenção dos valores antigos. Veja que estes valores já se destoam em pensamentos diversos e carecem de novas propostas à sua manutenção. Por outro lado, a nulidade desta formação cultural pode significar abrir mão de certos valores dos quais a sociedade está carente. Assim como a ética, o respeito e os valores cultivados anteriormente no âmbito religioso. No momento em que se fala tanto em tolerância, há uma profunda intolerância à diversidade. Na proposta do EsP a nulidade proposta é também uma intolerância ao diálogo, que utiliza como pretexto a atitude individual do professor.

17 – Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI e 19, I, da Constituição Federal.

Analisemos a justificação com base nos seguintes artigos previstos na proposta do PL - EsP:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Art. 19. É vedada à União, aos Estados, Ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Importante analisar que nem mesmo o sistema político se constitui de forma neutra, é composto por pessoas de crenças e valores diversos, assim como nos dispostos acima; os direitos reservados à religiosidade devem manter sua autonomia sem quaisquer influência política. No entanto, a religião é também uma forma de manutenção da política na formação social. O papel da religião em obras sociais é também uma forma de política pública. Assim se constitui as forças e o Estado compreende o papel da religião na formação social, não se trata de uma disseminação ideológica, porque sendo assim a religião não deveria estar nos hospitais públicos, nos presídios muito menos nas instituições educacionais.

O direito reservado à religião implica o direito de nulidade das discussões religiosas, é pelo contrário o direito de se discutir as várias religiões para não promover a fundamentação dos valores. É o que se enfrenta na política moderna, ao estabelecer pensamentos opostos e desequilibrados entre o que é a “direita e a esquerda”. É por se dizer de ou lado ou de outro que constituímos uma sociedade desigual: entre pobres e ricos, negros e brancos, religiosos e ateus e assim vamos construindo uma sociedade da indiferença.

Aqui questionamos o disposto no Art. 5º o que seria de fato o direito à liberdade de consciência e de crença se a própria família impõe o não direito de crença. Esta imposição estende-se à escola que não tem o direito de apresentar as possibilidades de crença, o que é diferente de doutrinação. Ora, se a educação é incapaz de promover o conhecimento e a diversidade, tão pouco as famílias serão capazes de formar seus filhos para a sociedade. O projeto EsP viabiliza a construção de cavernas particulares como já presenciado na filosofia de Platão. Alunos que viverão às sombras do vazio em busca de respostas no escuro de uma caverna, ali alimentados simplesmente pela ignorância de seus mestres mudos e projetores das

cópias. A caverna esconde a realidade do mundo exterior e ao sair da caverna a realidade irá cobrar o preço do conhecimento verdadeiro.

Platão criou uma alegoria, conhecida como mito da caverna, que serve para explicar a evolução do processo de conhecimento.

Segundo ele, a maioria dos seres humanos se encontra como prisioneira de uma caverna, permanecendo de costas para a abertura luminosa e de frente para a parede escura do fundo. Devido a uma luz que entra na caverna, o prisioneiro contempla na parede do fundo as projeções dos seres que compõem a realidade. Acostumado a ver somente essas projeções, assume a ilusão do que vê, as sombras do real, como se fosse a verdadeira realidade.

Se escapasse da caverna e alcançasse o mundo luminoso da realidade, ficaria livre da ilusão. Mas, estando acostumado às sombras, às ilusões, teria de habituar os olhos à visão do real: primeiro olharia as estrelas da noite, depois as imagens das coisas refletidas nas águas tranquilas, até que pudesse encarar diretamente o Sol e enxergar a fonte de toda luminosidade. (COTRIN, 2005. p. 99)

O contexto a que se atém a proposta do projeto EsP se justifica pelo fato de ser um exercício da cidadania, o dever de explicitar ao aluno o que já está previsto no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabendo tal informação a eles como direito previsto a não serem doutrinados por seus professores. O que cabe a estes, seguir as suas atividades conforme previsto do disposto dos “deveres do professor”. Segue na câmara dos deputados esta fundamentação que tem por objetivo libertar os alunos do fundamentalismo marxista, esquerdista, comunista e religioso imposto pelos agentes do Estado.

3.4 – Educação e Libertação na Cultura Brasileira

Educar para a responsabilidade em tempos modernos tem sido uma tarefa árdua de professores considerados esquerdistas, que lutam pela manutenção da democracia e os direitos dos cidadãos. É nesta tarefa de educar que o professor se encontra entre os julgamentos de educandos, pais e movimentos políticos contrários a ideologias e pensamentos individuais fundamentados na experiência e vivência histórica do educador. O ensino prático não documentado, não pode ser fruto de um pensamento particular advindo da opinião ideológica de um professor. Mas a história não pode permanecer na real negação do Eu em relação ao Outro, não pode se sujeitar e ignorar a abertura ao acolhimento. Assim, permanecer ausente

na relação face-a-face é injustiça na lógica da humanidade, é arrancar do outro a dignidade de ser em sua história.

A história não seria o plano privilegiado onde se manifesta o ser liberto do particularismo dos pontos de vista, cujo peso a reflexão traria ainda consigo. Se ela pretende integrar o eu e o outro num espírito impessoal, essa pretensa integração e crueldade e injustiça, isto é, ignora Outrem. A história, relação entre homens, ignora uma posição do Eu em relação ao Outro em que o Outro se mantém transcendente em relação a mim. Se eu não sou exterior a história por mim mesmo, encontro em outrem um ponto absoluto, em relação à história; não fundindo-me com outrem, mas falando com ele. A história é trabalhada pelas rupturas da história em que se faz um juízo sobre ela. Quando o homem aborda verdadeiramente Outrem, é arrancado à história. (LEVINAS, 1980. p. 39)

A discussão acerca dessa temática permeia o pensamento de Marx e Engels, assim como o contexto histórico do comunismo e a divisão de classes promovida por ambos os filósofos. O comunismo dito por Max parece resultar na pedagogia desenvolvida por Paulo Freire (1996) no Brasil tornando-se alvo de crítica no projeto em questão. Na filosofia apresentada por Freire não há referência à Marx, mas sim uma referência teórica que se adapta a uma educação popular que promova a libertação do povo oprimido a partir da educação.

O que temos em Freire (1996) é a discussão acerca do papel do professor centrado em uma educação libertadora que promova o conhecimento a toda e qualquer pessoa. Na verdade a educação freiriana tem como base a Teologia da Libertação que é uma corrente de pensamento cristã que busca também prestar apoio e conhecimento às classes menos favorecidas e a luta por seus direitos. Sua preocupação se estende na constante busca pela construção da autonomia e liberdade do pensamento. Ao professor cabe romper a radicalidade do humano, é por meio dele que o educando deve se permitir a abertura ao mundo, pela sua própria inquietude e incompletude.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a

sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996. p. 24).

Em Freire (1996) podemos destacar uma filosofia que critica a “educação bancária” de sua época e a centralidade do conhecimento que aparece como referência ao professor. Uma educação ainda centrada no modelo burguês e voltado apenas à transmissão do conhecimento com total obediência ao que fosse ensinado. Para Freire o propósito da educação não pode ser a centralização do conhecimento na figura do professor como detentor do conhecimento e da razão.

O professor não pode ater-se ao conhecimento como propriedade a ser depositada, como o aluno não pode sujeitar-se a ser o receptor. Não se trata de um banco em que alguém chega e deposita um dinheiro, trata-se de educação e partilha de conhecimento. Em “Pedagogia do Oprimido” a “educação bancária” é vista como alusão ao contexto sócio-político da época. Uma educação limitada a um público elitizado e distante de pessoas sujeitadas à opressão pelo sistema. A educação libertadora parte do pressuposto da construção da autonomia do sujeito que virá a se libertar por meio do conhecimento.

Paulo Freire questionado por suas ideologias e protagonista da doutrinação marxista no Brasil, questiona uma educação centrada na política opressora; pensa a educação a partir da experiência prática da alfabetização, mas torna-se para o projeto EsP o alvo precursor da doutrinação revolucionária da educação moderna. O que seria a princípio em Freire uma abertura ao diálogo e ao conhecimento, trata-se exatamente da configuração bancária outrora criticada pelo pensador brasileiro. Os relatores do projeto EsP discutem não o fechamento do conteúdo a ser ministrado, mas a abstenção do professor na tratativa de fatos externos ao contexto pedagógico. A “educação bancária” se concretiza na mais estreita forma de relacionamento por meio a democracia vigente.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987. p. 36)

O que o pensador em destaque questiona é exatamente este modelo educacional que deve descentrar-se do educador e ceder o espaço ao diálogo dando voz ao educando, a fim de evitar qualquer discriminação ao desenvolvimento do pensamento. Bem distante do que nos diz Freire (1996) pretendemos tratar de uma educação centrada e objetivada aos pré-requisitos da sociedade. Uma educação especializada sem que haja questionamentos fora do contexto preestabelecido.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996. p. 24).

A proposta educacional de Freire implica em sair da condição de indivíduo para a condição de sujeito. Assim, nascemos indivíduos sem consciência coletiva, a educação produz o sujeito capaz de ver-se na coletividade. É, portanto, a liberdade uma busca do indivíduo, assim como uma saída de sua condição de animalidade. Assim também, o contexto da liberdade é tratado por Levinas a partir da condição humana. É por saber-se homem que se entende a sua busca pela liberdade, esta que está sempre sendo ameaçada e exige abertura ao mundo. Ora, a ideia do ser como indivíduo não é bem vista em Freire e assim também pensará Levinas evitando o conceito de indivíduo. A ideia de sujeito permite pensar no ser como abertura à sociedade, à humanidade e ao sujeitar-se no relacionamento com o Outro.

Mas ser homem é saber que é assim. A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo para evitar e prevenir o momento da imunidade. É o adiamento perpétuo da hora da traição – ínfima diferença entre o homem e o não – homem – que supõe o desinteresse da bondade, o desejo do absolutamente Outro ou a nobreza, a dimensão da metafísica. (LÉVINAS, 1980, p. 23).

Pensar a educação a partir do projeto “Escola Sem Partido” é questionável do ponto de vista democrático tudo o que foi conquistado ao longo da história. Trata-se a questionar o papel do professor diante das imposições e fiscalização daquilo que se aplica em sala de aula. A democracia que é a forma vigente de governo no País permite a liberdade de expressão e opinião de idéias.

Não cabe ao professor tratar de doutrinações em sala de aula, mas a proposta que visa a limitação de liberdade de expressão é a mesma que reveste a “democracia” frente ao sistema político que não quer ser questionado. O papel do professor aqui entendido como esquerdista em grande maioria é taxado como tal por meio das reflexões que questionam o poder e a falta de estrutura social. No entanto, há a partir deste projeto uma inversão de papéis que cabe questionar o verdadeiro sentido que exerce na educação e a responsabilidade nesta inversão de papéis.

A filosofia de Freire vai de encontro com a responsabilidade que se adquire por meio do conhecimento. Na proposta do projeto EsP a responsabilidade é transferida também ao aluno que ainda não tornou-se detentor de um conhecimento maduro para o dizer convicto de suas opiniões. Se por um lado a lei da maioria zela pela preservação do menor em seus atos, temos neste projeto uma autonomia concedida ao aluno que assume uma responsabilidade não responsável. A relação que o projeto estabelece ao educando, apresenta-o na condição de sujeito manipulado e a princípio sentindo-se liberto pelas ações “apartidárias” do projeto.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987. p. 29)

A responsabilidade como Rosto é a responsabilidade do acolhimento e somente acolhe aquele que tem condições de abrir-se ao inesperado, ao estranho, ao estrangeiro, àquele que pede socorro. A responsabilidade é aqui não é julgamento ou condenação, é responsabilidade por outrem, é acolhimento.

3.5 – Alteridade e Educação no Contexto Escola sem Partido

A educação no cenário político brasileiro coloca o professor em posição crítica frente ao sistema sócio-político, educacional e religioso, mas sua opinião não pode ser expressa àqueles que anseiam por uma verdade. Mas se a grande questão aqui é a verdade e a validade das informações, acontece que em uma única sala pode haver convicções políticas e religiosas diversas e não esclarecidas, o que pode proporcionar ainda mais um choque de identidades.

Recentemente tem-se realçado o caráter “reflexivo” da função docente como algo muito novo. Todavia, não existe nenhuma teoria da educação que não defenda expressamente a necessidade da reflexão na prática do professor. Por isso, falar de “professor reflexivo”, pode ser considerado como redundância. Para o educador não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “insignare” (marcar com um sinal), significa. (GADOTTI, 2003. p. 39)

A liberdade de expressão serve exatamente para ser luz em momentos de crise e o que se instaura é a perseguição aos pensamentos e intelectuais que lutaram a vida inteira em busca de uma sociedade mais digna. O que nos parece é um sistema democrático que se disfarça de um conservadorismo ditatorial utilizando da força jurídica e impondo regras à liberdade de expressão.

O programa Escola sem Partido desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da Educação a sua liberdade para ensinar a pluralidade de concepções pedagógicas. O professor não é mais um profissional da Educação, mas apenas um prestador de serviço, que, segundo a proposta, deve limitar-se à transmissão da matéria. Mas com o aluno pode ter garantida a sua liberdade de aprender o pensamento, a arte e o saber se o professor não desfrutar da sua liberdade de ensinar? É impossível. O aluno vai ter tudo, menos liberdade, porque o diálogo com o professor seria inviabilizado. E, mais grave ainda do que ignorar a indissociabilidade desses princípios, o projeto os coloca em oposição, como se uma liberdade devesse limitar a outra. Garantir a liberdade de expressão do professor no exercício da sua prática profissional. (PENNA, 2016, p. 51)

Sobre a formação intelectual veremos que em Freire é o ato ou atitude crítica capaz de despertar no humano a sua pertença cultural, sua integridade e capacidade de promover

mudanças. Para ele história se constitui de questionamentos, debates e não da mera aceitação de fatos estabelecidos. Assim, o questionamento deve ser precedido de opiniões válidas de quem se preparou para ser portador de tal conhecimento. No caso do professor aqui, diremos que seu conhecimento pode ser questionado tanto quanto um material didático, assim como sua opinião pode ser tão válida quanto a de autores reconhecidos.

A escola não pode se anular diante das metodologias pré-estabelecidas, tornando-se refém de uma formação que há décadas vem sendo ditada por regras e metodologias que tolhem o relacionamento entre professor-aluno. A relação face-a-face já tem sido ameaçada pelo avanço da modernidade e a globalização. É neste momento que a sociedade exige pensamentos capazes de provocar uma reflexão conscientizadora que observamos a limitação do conhecimento. Reduz-se a crítica, o saber e limita o papel reflexivo do educador.

A reflexão deve, portanto, ser crítica. O professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência feito, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais. Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa. (GADOTTI, 2003. p. 39-40)

Com ascensão da tecnologia as escolas não têm conseguido ainda administrar com eficácia a dependência de alunos aos meios de comunicação ou apresentar metodologias eficientes de engajamento tecnológico. Consequentemente já há uma dificuldade do professor em administrar seu conteúdo e concorrer com o alto índice de indisciplina, além da diversidade mais presente atualmente em sala de aula.

Antes mesmo da aprovação do projeto EsP já ocorrem em diversas escolas o empoderamento de alunos mediante a postura do professor e ativamente atentos aos direitos dos quais são descritos na proposta. O professor torna-se refém do aluno que sai de sua condição estudantil para tornar-se um fiscal e aprendiz de jornalista à expectativa de gravar posicionamentos do educador e posteriormente denunciá-lo. Estamos produzindo uma sociedade conteudista, e repleta de “dedos duros”.

Dizer que vivemos de conteúdos não é, pois, afirmar que recorreremos a eles como às condições de assegurar na nossa vida, encarando-a como facto nu de existir. O facto nu da vida nunca é nu. A vida é vontade nua de ser, *Sorge* ontológico desta vida. A relação da vida com as próprias condições da sua vida torna-se alimento e conteúdo dessa vida. A vida é amor da vida, relação com conteúdos que não são o meu ser, mas mais caros que o meu ser: pensar, comer, dormir, ler, trabalhar, esquecer-se ao sol. Distintos da minha substância, mas constituindo-a, esses conteúdos constituem o preço da minha vida. Reduzida à pura e nua existência, como a existência das sombras que nos infernos visita Ulisses, a vida dissolve-se em sombra. A vida é uma existência que não precede a sua essência. Esta faz o seu preço; e o valor, aqui, constitui o ser. A realidade da vida está já ao nível da felicidade e, neste sentido, para além da ontologia. A felicidade não é um acidente do ser, pois o ser arrisca-se pela felicidade. (LEVINAS, 1980. p. 98)

A relação de amizade entre professor-aluno torna-se comprometida, o debate fica limitado e o conhecimento deficitário. Temos aqui o retrocesso de uma formação que deveria estar voltada para o diálogo. Temos ainda o mais agravante que é não nos atentarmos para o verdadeiro papel da educação. A ética deveria ser o pressuposto essencial na formação estudantil, sendo tratada em seus diversos aspectos formando pessoas para o respeito e a diversidade.

A ética nunca foi tão falada e tão pouco vivida, vem sendo questionada em sua aplicação prática o que resulta hoje em um problema social que está ligado a capacidade de relacionamento entre as pessoas. A crise ética tem seu fundamento na educação e ainda assim permanece sendo uma tarefa a ser construída individualmente. Não obstante a esta situação, enfrentamos aqui a angústia de permitir que o aluno seja o próprio sujeito de uma formação da qual ele não está apto a tirar suas próprias conclusões.

Se no iluminismo esta proposta refletiu no engrandecimento do “Eu” temos na contemporaneidade uma crise de valores que se instaura mais uma vez pelo empoderamento deste sujeito já descrito em Descartes e Kant. O sujeito moderno construiu seu mundo egológico e perdeu-se de si mesmo. Na educação brasileira enfrentamos mais uma vez o retorno do “Eu” que mesmo perdido ganha forças para continuar trilhando seu caminho incerto e sem recursos necessários.

Nos últimos anos a educação brasileira tratou de incluir pessoas deficientes em escolas regulares. Esta proposta visa a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e a exclusão de preconceitos em relação a eles. Neste caso alguns são acompanhados por

professores que prestam apoio necessário em sala de aula, dando-lhes o suporte necessário. Esta proposta visa não apenas a inclusão como proporciona a todos a igualdade em seus direitos e promove a socialização.

Infelizmente é um plano ainda mal estruturado, mas como experiência podemos perceber que este é o caminho da educação. Na ótica da alteridade o projeto “Escola Sem partido” exclui todo e qualquer educando em situação de vulnerabilidade. A neutralidade é também uma violência do rosto, da não resposta a uma pergunta, da indiferença àqueles que anseiam por uma resposta. Enquanto a educação caminha para melhorar sua qualidade, incluir aqueles que estão distantes do ensino ou ainda não sabem ler e escrever. Em Boniteza de um Sonho” Moacir Gadotti (2005) trata do papel do professor no processo de inclusão, ele é o líder representativo nesse processo. É a partir dele que os diversos alunos aprenderão os principais valores a serem construídos.

Estamos também diante de uma profissão “genérica” (política). Não é um ofício específico pois o professor precisa lutar contra a exclusão social, ser animador de grupos, organizador de trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos; sua profissão tem relação com as estruturas sociais, com a comunidade... enfim, ele é um profissional que precisa ter muita autonomia e exercer muita liderança. Existem características comuns a qualquer docente independentemente da matéria que leciona, o que torna essa profissão muito homogênea, não importando o grau de ensino onde esteja trabalhando. A competência genérica da profissão está sobretudo em seu saber político-pedagógico. (GADOTTI, 2003. p. 22)

Tem-se como preocupação maior o as ideologias daqueles que se dedicam arduamente às causas perdidas. A alteridade é para Lévinas o que promove a essência do ser, é nela que se constitui a ética e a responsabilidade. Somente o eu é capaz de promovê-la, não o outro que espera uma resposta. Assim dirá Lévinas que: “a alteridade só é possível a partir de *mim*”. (LEVINAS, 1980, p. 27)

A indiferença torna-se uma violência principalmente os alunos portadores de necessidades especiais, e aqueles que até então estiveram desprovidos de uma educação de qualidade. Não há como definir uma educação que atenda aos valores éticos sem que haja opiniões e atitudes positivas que ecoem na formação estudantil, não se trata de doutrinação, mas da qualidade do ensino que deve prevalecer por meio de formadores convictos do que é o

melhor para a formação humana. Estar diante do Outro na perspectiva levinasiana significa ser também responsável por ele, acolher seu rosto e contemplar a sua face.

Não há instante neutro ou indiferente à vida; há apenas instantes que conspiram ou para a continuação e promoção da vida, ou para sua corrosão e destruição. E isto por um motivo muito simples: o ser humano é o ser não-neutro por excelência. Essa não-neutralidade é simultaneamente o resultado da reflexão original sobre a condição humana e a possibilidade de tal reflexão. (TIMM, 2004, p. 06)

A alteridade complementa não apenas o acolhimento ao educando que carece de uma atenção especial, mas se estende ao cuidado de maneira particular aos alunos com necessidades especiais. Desde 2016 a rede de ensino brasileira passa por reformulações estruturais e administrativas para atender a demanda de alunos com necessidades especiais como projeto de inclusão social. Não se trata mais de escolas específicas, mas da participação desses alunos em escolas regulares. O objetivo é tratar as pessoas com direitos iguais, mas para isso as escolas têm trabalhado para atender às diversidades que já são muitas em sala de aula e agora atender casos específicos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei. 13.146/2015) em vigor desde o dia 02 de Janeiro de 2016 estabelece a inclusão de pessoas com deficiência em escolas públicas e particulares. A base que sustenta a Lei é que a educação é um direito de todos sem distinção. Em uma sociedade excludente, a educação procura incluir as pessoas, ora esquecidas no convívio diário e passam a fazer parte do mesmo ambiente escolar tradicional. Nessa realidade o professor de apoio serve como base específica no acompanhamento de alunos que necessitam de algum tipo de suporte à sua formação. Mas desde o surgimento da proposta, o projeto torna-se alvo de questionamento acerca da viabilidade. Seria de fato um projeto de inclusão ou fomentaria ainda mais uma exclusão no ambiente escolar?

Seguindo ainda a seguinte reflexão, encontra-se em alguns textos a nítida separação entre objetivos de natureza acadêmica e objetivos de natureza funcional. Esta separação entre a aprendizagem e a integração social é artificial, pois sabemos que estes dois fatores são indissociáveis: fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagens feitas no mesmo. Que inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando determinado tema, determinado problema, com exceção dos alunos A e S,

que tem objetivos de natureza funcional a serem alcançadas e não de natureza acadêmica, como seus colegas? Com base em que trocas será feita a socialização e a integração dos mesmos no grupo? Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros (PAULON. 2005. p.10-11).

Em uma sociedade tão diversa como o Brasil uma educação que se preze, deve prestar o respeito aos “artistas do giz” que de modo quase gratuito transmitem suas opiniões em benefício da sociedade. Sendo assim, permitir uma educação nula de opiniões significa também permitir uma educação excludente. Uma educação que se torna indiferente ao aluno mais carente de informações e todos aqueles que em sua casa não podem ter uma boa formação pela falta de estrutura familiar e vêm como exemplo de educação os professores em suas poucas manifestações em sala de aula.

Inevitavelmente o projeto irá favorecer uma classe economicamente favorecida, fortalecendo seu *status*, enquanto os excluídos do sistema permanecerão ainda mais excluídos. Na ótica da alteridade, estamos nos encaminhando para uma formação do esquecimento do *alter*. Estamos nos desvinculando das nossas potencialidades humanas e extinguindo suavemente o Outro, permitindo que se torne invisível ao seu sofrimento e necessidade, é torná-lo alheio à ignorância humana.

Participar é uma maneira de se referir ao Outro: manter e desenvolver o seu ser, sem nunca perder contacto com ele em ponto algum. Destruir a participação é, sem dúvida, manter o contacto, mas não mais extrair o seu ser desse contacto: ver sem ser visto, como Gíges. É preciso para tal que um ser, ainda que parte de um todo, tenha o seu ser a partir de si e não das suas fronteiras – não da sua definição -, exista independentemente, não dependa nem das relações que indicam o seu lugar no ser, nem no reconhecimento que Outrem lhe traria. O mito de Gíges é o próprio mito do Eu e da interioridade que existem não-reconhecidos. (LEVINAS, 1980. p. 48)

Em uma educação que lide com tantas diferenças, o professor torna-se um elo imprescindível nessa árdua tarefa de promover uma alteridade. Na ótica da educação, é no professor que se estabelece o ponto de partida para o encontro que permitirá o desvelamento. Nele se dá o ponto de partida para o encontro com o Outro, o aluno, em sua alteridade, quietude, angústia e dificuldades passa a ser visto, aceito e promovido pelo professor. “O

documento subsidiário à política de inclusão” traz dados que implicam diretamente no papel do professor no processo de inclusão social e no cuidado com os educandos.

Um pressuposto freqüente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. Porém, acreditar que este objetivo possa ser alcançado apenas com a modificação destas práticas é uma simplificação que não dá conta da realidade de nossas escolas. (PAULON. 2005. p.9)

Os alunos encontram na figura do professor o elo de re-conhecimento e da significância do Outro em sua existência. Em Lévinas podemos encontrar inspiração para tratar de uma pedagogia voltada para a alteridade, conforme Pedro Ruiz Ortega que dirá da relação mais radical e originária que se estabelece entre professor e aluno na situação educativa, é uma relação ética que se traduz em uma atitude de acolhida e um compromisso com o educando, quer dizer, tornar-se responsável por ele”. (ORTEGA, 2007, p. 1)

A relação que se estabelece entre professor-aluno não pode ser resumida em uma função estritamente técnica que metodiza o ensino-aprendizagem. Trata-se de uma relação ética de acolhida face-a-face que os torna responsáveis no processo de transmissão do conhecimento. É na responsabilidade ética que se concretiza a pedagogia da alteridade como pressuposto base na formação educacional.

Na obra *O Mestre Ignorante* Jacques Rancière (2007) retrata o papel do professor na perspectiva Joseph Jacotot um revolucionário e professor de língua francesa, sobre a emancipação operária do século XIX e o papel da educação. Há neste contexto a discussão sobre a finalidade das escolas públicas na França em meados de 1987.

Essa experiência pedagógica abria, assim, uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias. A prática dos pedagogos se apóia na oposição da ciência e da ignorância. Elas se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar a rapidez dos alunos de Jacotot com a lentidão dos métodos tradicionais (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

A obra de Rancière permite refletir o contexto educativo pautado pelo sistema político que desconhece a intelectualidade e o diálogo no processo da formação acadêmica. Assim, retrata a figura socrática na arte da argumentação e na construção do discurso. O papel do mestre torna-se imprescindível na construção do conhecimento e mediação do sistema, que resiste em abrir-se ao diálogo, ao discurso e ao questionamento político.

Com efeito, são esses dois atos fundamentais do mestre: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa Inteligência se faz com atenção, que essa palavra não diz qualquer coisa para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não arruinar o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a Inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador. E é preciso admitir que o método Jacotot – isso é, o método do aluno – diferente radicalmente do método do mestre socrático. Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal. (RANCIÈRE, 2002, p. 40-41)

Nas mais diversas diferenças o professor torna-se responsável pelo encontro face-a-face com o aluno quem mesmo em meio a tantos colegas está só porque sofre *bullying*, passa por algum problema familiar ou mesmo uma dificuldade em aprender. Acolher o aluno em sua integridade, ouvi-lo e fazer parte de sua história é por si a ética que se concretiza por meio da alteridade. É estar no lugar do outro, conhecer sua história e fazer-se presença na vida dele.

Por meio da alteridade, cabe-nos entender o lugar que ela ocupa na educação, no cuidado com o Outro em sua vulnerabilidade. O cuidado excede todo e qualquer tipo de preconceito e promove um olhar de comprometimento com o aquele que carece de uma resposta. A alteridade deve servir como base para a educação e suas diversas aplicações, seja na formação base de professores para sua aplicabilidade em sala de aula. Ou mesmo para

permitir que os alunos sejam também capazes de encontrar nos colegas, essa capacidade de serem éticos e responsáveis por uma responsabilidade coletiva.

A experiência educativa é o acontecimento do desconhecido que se revela por meio da confiança estabelecida em sala de aula. É o desconhecido que move o conhecimento daquilo que não sou eu em minha integridade, é o que impulsiona o ir em direção ao outro. Na relação face-a-face descobre-se o desconhecido apresentado pelo professor que revela, esclarece e produz o acontecimento por meio da confiança estabelecida com o aluno.

Na perspectiva de Rancière trata-se da emancipação cedida ao aluno que por intermédio do mestre, torna-se autêntico e capaz de sair de sua condição receptora. E, portanto, a fuga de um sistema que tende a promover uma sociedade de mentecaptos⁴. “*Para emancipar alguém, é preciso ser-se emancipado. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, parecido com todos os outros viajantes, como sujeito intelectual participante da potência comum dos seres intelectuais*”. (RANCIÈRE, 2010, p. 40)

Assim, o desconhecido é também o imprevisível, mas que pede abertura à alteridade que lança mão dos preconceitos e se abre às possibilidades. Por este motivo, o estranhamento se desdobra frente a abertura, o olhar e a acolhida transforma-se em relação ética. De acordo com Ortega a educação por sua vez pode ser definida como “um acontecimento, uma expressão singular e irrepetível em que a ética se mostra como um genuíno acontecimento, em que de forma predominante ela nos dá a oportunidade de assistir ao encontro com o outro, ao nascimento de algo novo que não sou eu”. (ORTEGA, 2007. p. 09)

Há uma necessidade urgente de construir-se para o Outro, é nesta ótica que a sociedade poderá reconstruir a identidade do eu. A sociedade somente será capaz de desenvolver sua sensibilidade com o Outro, se houver uma educação para a alteridade que desperte no humano a responsabilidade pelo Outro. O papel da educação consiste em formar pessoas para conviver com pessoas, retirando delas os preconceitos e as educando para os valores éticos. Na ótica da alteridade levinasiana o esquecimento ou o fechar os olhos ao outro é tornar-se indiferente, é ser conivente com a morte do outro.

⁴ Mentecapto: que ou quem é destituído de inteligência, de bom senso; tolo, néscio, idiota, alienado. Perdeu o uso da razão.

Mas neste em face do rosto, nesta mortalidade – convocação e súplica que concernem ao eu, que me concernem. Como se a morte invisível que o rosto de outrem enfrenta fosse questão minha, como se esta morte “me dissesse respeito” (“me regardait”). A morte do outro me põe em cheque e me questiona, como se desta morte o eu se tornasse, por sua indiferença, o cúmplice, e tivesse que responder por esta morte do outro e não deixá-lo morrer só. É precisamente neste chamado à responsabilidade do eu pelo rosto que o convoca, que o suplica e que o reclama, que outrem é o próximo eu (LEVINAS, 1995, p. 212-213).

O projeto EsP não visa a alteridade, mas sim o *alter ego* de cada estudante que em sua integridade forma seu próprio pensamento excluindo o Outro deste convívio. Por isso, devemos repensar no modelo educacional que a nossa sociedade carece. Devemos pensar em uma estrutura de impulsionar a educação aos valores dos quais foram transformados e resgatar o compromisso com o ser humano, com a natureza e com o próprio eu.

A alteridade capacita o ser para a felicidade que não está pura e simplesmente no “eu” cartesiano, a felicidade deste “eu” é egológica e se funda em seu próprio vazio, é na felicidade do Outro que construímos a nossa, permitindo-lhe ser partícipe dos mesmos direitos e dando-lhe oportunidade de ser feliz. É preciso pensar em uma educação para a felicidade que não se concretize com o individualismo, com o *status*, com o poder.

A felicidade consiste no autoconhecimento e a capacidade de adaptação à realidade. É para Rancière a constituição da autonomia e da emancipação e da capacidade de ser. O que não compete ao sistema político uma emancipação do sujeito, mas à educação de maneira individual partindo do educador. “*Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa*” (RANCIÈRE, 2010, p. 108).

A felicidade pode estar ligada ao simples fato já proposto por Aristóteles na Grécia antiga, uma busca constante que se concretiza por meio do convívio e da busca por uma vida virtuosa. A modernidade provocou o esquecimento do Outro e de sua importância na construção dessa felicidade, assim como o ter sobrepôs o ser e o ser se perdeu de si mesmo. Em Levinas esta ontologia tornou-se a violência do ser cometida pela positividade construída em nossa egologia.

Esta positividade provoca a angústia e o vazio do humano, que traz em si uma necessidade que não pode ser encontrada em si mesmo. O ser que em sua autonomia torna-se incapaz de ver-se por completo e cobra de si mesmo como se fosse cobrado por outrem. A

saída desse vazio é difícil, mas necessária, sendo preciso rever os conceitos, os valores e a educação exerce um papel primordial nesta tarefa.

A escola é o espaço de acolhimento das diversas culturas, é o ambiente da diversidade. A saída de casa deve significar para o aluno a busca pela diversidade que irá completá-lo em seu ser. A escola deve atentar-se para a complexidade do diverso e permitir que esta diversidade seja trabalhada em suas particularidades ao modo de acolher, prestar-lhes apoio e dar exemplo aos colegas sobre o cuidado, o respeito e a responsabilidade para com o outro.

Na educação a alteridade torna-se uma exigência ao professor, aos alunos e à instituição. O aluno ao sair de sua casa traz em sua face a cultura, sua vivência, suas angústias e desafios. O acolhimento do rosto deve ser uma arte presente em todo o processo de formação. Na educação, se constrói novos valores e se questiona os valores já formados, este é um processo natural da formação. Não se trata de construir valores diferentes dos valores da família, mas de valores que aprendemos ao longo da vida e precisam naturalmente ser reestruturados a partir do diálogo para a responsabilidade. Em meio à imensa desigualdade produzida ao longo da história, resta à escola o papel de fazer justiça e promover o conhecimento, o acolhimento e a construção de uma cultura para o diálogo.

O Outro enquanto outro é Outrem. Requer-se a relação do discurso para o “deixar ser”; o “desvelamento” puro, onde ele se propõe como um tema, não o respeita suficientemente para isso. Chamamos justiça ao acolhimento de frente, no discurso. Se a verdade surge na experiência absoluta em que o ser brilha com a sua própria luz, a verdade só se produz no verdadeiro discurso ou na justiça. (LEVINAS, 1980. p. 58)

Pensar a educação como acontecimento ético é uma forma de resistência ao sistema que promove a morte do humano. Assim como o que ocorreu no século XX, “um século que não se caracterizou precisamente pela *morte de Deus*, senão pela *morte do homem*, pela morte do *humano* e da *humanidade*” (BARCELONA & MÉLICH, 2000. p. 126). Esta experiência tende a se repetir na insistência de anular o humano provocando-lhe à morte de sua humanidade. Educar para a ética significa a resistência contra a neutralização, a violência e a banalização do humano.

O convívio com pessoas de culturas diversas tem aumentado conseqüentemente com a globalização, no entanto a palavra de ordem na atualidade tem sido “tolerância”. Mas o

aumento gradual de discriminações de cunho político, religioso e preconceituoso tem crescido em nossa sociedade. A intolerância é fruto de uma educação carregada de preconceitos que formam pessoas incapazes de conviver com as diferenças. É neste sentido que permanece sendo necessária a manutenção do diálogo, e de pessoas esclarecidas a serem guias em uma sociedade conduzida por pensamentos fúteis. É necessário que o discurso e o diálogo permitam a abertura ao mundo; a educação tem o papel de permitir ao educando, a abertura de sua individualidade ao universo coletivo.

Reconhecer outrem é, pois, atingi-lo através do mundo das coisas possuídas, mas instaurar, simultaneamente, pelo dom, a comunidade e a universalidade. A linguagem é universal porque é a própria passagem do individual ao geral, porque oferece coisas minhas a outrem. Falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns. A linguagem não se refere a generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse em comum. Abole a propriedade inalienável da fruição. O mundo no discurso já não é o que é na separação – o “em minha casa” em que tudo me é dado –, é aquilo que eu dou, o comunicável, o pensado, o universal. (LEVINAS, 1980. p. 63)

Somente a educação pautada em valores éticos será capaz de formar pessoas com a sensibilidade do olhar para as diferenças não como diferenças, mas como parte do ser do Outro que completa o meu ser. O que faz do humano ser preconceituoso não é o ser em si, mas a educação que adquiriu ao longo de sua vida. A família assume parte desta responsabilidade e cabe à educação escolar complementar uma formação advinda da família.

O papel da escola tem sido corrigir uma educação individualista advinda do individualismo familiar que não prepara o filho para a coletividade e o convívio com o diferente. É no espaço escolar que ele irá se debater com o Outro e seus preconceitos internos. Na coletividade a comparação com os outros torna-se outro desafio ao preconceito, porque o julgamento do outro também pode afetar aquele que não aprendeu a lidar com sua cultura e valores específicos de sua família. A educação não se limita apenas ao diálogo, permanece educação pelo exemplo, pela acolhida, pela humanidade de quem permanece presença no convívio do educando. É esta relação que se estende na reflexão diante das atitudes diárias.

A liberdade apresenta-se como o Outro: no Mesmo que, por seu turno, é sempre o autóctone do ser, sempre privilegiado na sua morada. O Outro, o livre, é também o estranho. A nudez do seu rosto prolonga-se na nudez do

corpo que tem frio e que tem vergonha da sua nudez. A existência é, no mundo, uma miséria. Há aí entre mim e o outro uma relação que está para além da retórica. (LEVINAS, 1980. p. 62)

A escola não pode perder suas referências diante de um projeto, a escola não deve se submeter às propostas partidárias, ideológicas e tendenciosas. É por se tratar de educação que a escola deve estar preparada para formar pessoas livres e capazes de questionar o sistema, capazes de construir uma autonomia intelectual voltada aos valores humanos. Não se trata aqui de uma escola apartidária, mas de uma escola com todos os partidos com os mesmos direitos a serem discutidos. Não se trata de uma escola apática às religiões, mas de uma escola que tem consciência da diversidade cultural e religiosa, dando direito ao conhecimento, ao questionamento e discussão sobre todas as religiões.

A sociedade moderna é uma sociedade global, não cabe mais o reducionismo do pensamento, mas a expansão do conhecimento sobre o mundo e suas culturas diversas. Não se tira dos autores da educação a autonomia que permite formar pessoas autônomas, ou então se permite a mais perversa violência à liberdade não apenas de expressão, mas do direito ao pensamento e à liberdade de ser. O conhecimento que se expande na maestria do professor, é autonomia que reconhece no Outro sua nudez, seu rosto e suas necessidades. O direito de resgate é a simbologia perfeita do mestre que tem em si o respeito e a dignidade em sua fala, sua cultura, seus valores. Nele a esperança se resguarda no direito de transmiti-la em especial na urgência ética.

O olhar que suplica e exige – que só pode suplicar porque exige – privado de tudo porque tendo o 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, aquele que se aborda como “o senhor” numa dimensão de altura. (LEVINAS, 1980. p. 62)

O projeto EsP promove a intimidação do professor e encoraja o aluno ao afrontamento intelectual que desestabiliza a relação entre ambos. O aluno que se preocupa com o viés do conhecimento como manipulação ou de uma discussão alienante, não terá abertura ao diálogo e à diversidade. A grande preocupação que permeia o sistema educacional a partir desta

proposta não é sobre o lado mais frágil ou sobre a alienação. Por certo, a “liberdade” apresentada ao educando pode estar camuflada ao viés alienante. Assim, relata Gaudêncio Frigotto (2018) ao assemelhar o projeto EsP com a esfinge da mitologia grega. A falta de conhecimento traz medo e provoca a morte àqueles que não estão aptos a responder corretamente o enigma da esfinge. Fáceis de ser manipulados e sujeitos à obediência cega.

Com efeito, de um lado, na mitologia grega, a esfinge tinha o corpo composto por parte leão e outra parte mulher; ficava na porta da cidade de Tebas e devorava todos que passassem e que não soubessem responder ao enigma: *que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?* Consta da lenda que a esfinge devorou todos que passaram, pois ninguém havia decifrado o enigma. Somente Édipo não se intimidou e a enfrentou dando resposta certa, derrotando-a, livrando os viajantes daquele terror. (FRIGOTTO, 2017. p.17)

O projeto em si já condiz com um retrocesso da educação e uma alienação de pessoas que necessitam de um suporte para conhecer a realidade. Neste caso, o aluno deixa de ser sujeito da educação para ser sujeito ao sistema, é por ele e para ele que o aluno será educado, sem questionamentos o que lhe servirá como autoconstrutor de sua autonomia. Os valores, os princípios, a cultura, a política e a religião poderão sofrer a influência de pensamentos autônomos. Esta relação descrita anteriormente promoveu a ascensão do sujeito moderno a partir do século XVI e no atual cenário que vivemos a educação brasileira, nos encaminhamos à desvalorização de pensamentos autônomos, estruturados com base na experiência; para a substituição do mesmo por metodologias retrógradas.

Pensar a educação a partir da filosofia de Emmanuel Levinas nos conduz a reflexão acerca da nossa existência, do nosso papel de constituição do “Eu” e des-construção do “eu”. Da des-construção da ontologia ocidental, para a re-construção de um novo modelo de ética que pense na perspectiva do ser-para-o-Outro. O Outro que completa o verdadeiro sentido de ser, de fazer-se existente, de não ser anônimo e permitir ao Outro existir pelo acolhimento, na mais singela sensibilidade da ética e da alteridade.

Viver uma educação pensada na ótica levinasiana permite a re-construção de uma autonomia que não se limita aos preconceitos e rompe as barreiras do individualismo. Promove o Outro em sua cultura, seus valores, e não se faz de si um ser aprisionado em sua egologia. Na filosofia de Emmanuel Levinas o eu não se perde por se esvaziar de si mesmo,

mas se completa pelo Outro sem retirar Dele sua essência. A ética levinasiana nos conduz ao real sentido de ser humano, de fazer do Outro partícipe desta humanidade. A sociedade carece de uma ética prática que se faz no chão de uma sala de aula a partir da relação professor aluno, do face-a-face, do acolhimento e da responsabilidade que se constitui por meio desta relação. A ética que se perdeu pela egologia na modernidade encontra-se ameaçada, são poucos os exemplos que ainda se limitam à imensidão das carências humanas.

A re-construção da subjetividade que aqui trabalhamos representa o sentimento de uma falta de ética que se assola pela política do nosso país e aflige sistematicamente a felicidade das pessoas. O sentimento da desigualdade, do preconceito e da falta de humanidade reflete a realidade vivida por Levinas nos campos de concentração. Na verdade a realidade muda seu *status*, mas permanece a mesma destruindo em vários aspectos a dignidade do Outro-de-nós visto simplesmente como outro qualquer. Na relação de poder, a política foge ao seu papel e afronta a utopia promovendo uma distopia social. O sentimento levinasiano não é utópico de pensar em uma sociedade que acredite no Outro como constituinte do meu Eu, que permita que a ética seja prática e desinteressada. Mas é fato que uma sociedade que não seja utópica vive constantemente sobre o terror da alienação. Por isso, sonhar não é utopia, é acreditar em um mundo possível, melhor e mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Emmanuel Levinas aqui descrita reflete o contexto social da educação moderna e seus desafios na formação de pessoas. A modernidade que se constituiu por meio da egologia do “Eu” encontra em Levinas uma educação para a ética e para a responsabilidade. Por se tratar de filosofia e alteridade, encontramos aqui respostas aos diversos problemas que constituem o ser angustiado da contemporaneidade. É a partir da alteridade que se compreende a ética como filosofia primeira e retorno à humanidade do ser humano, nela se faz a responsabilidade. A proposta da re-construção da subjetividade é por si a resposta à individualidade produzida no universo da tecnologia e dos saberes individuais.

O ser que se constitui independente e autônomo desconstrói sua sensibilidade frente aos problemas alheios. Insensível aos acontecimentos e a morte do outro, torna-se distante de uma realidade que faria da ética ser determinante nos relacionamentos. É neste contexto que constituímos o pensamento que desde a individualidade mostra caminhos ao retorno coletivo do humano. Entender que não estamos sozinhos, que a nossa integridade se constitui não pelo “Eu”, mas a partir do Outro, é nele que o Eu se encontra na sua mesmidade e se constitui como o ser-do-Outro e não o ser-de-mim-mesmo.

A educação encontra subjetivamente em Levinas a proposta da reconstrução do sujeito em sua condição. Isto é, a saída do indivíduo à sujeição do ser em si. Levinas permite entender a educação na sua mais singela proposta em formar pessoas para a boa convivência e aceitação do Outro em sua condição. A educação não pode se sujeitar ao egoísmo, à exclusão social e ao preconceito, assim trata Levinas do momento histórico que marca a sociedade com a mais severa forma de preconceito já vista pela humanidade. Em sua experiência de vida reflete sobre a condição humana a partir do momento que perde sua dignidade, é com o nazismo na Alemanha que Levinas propõe uma filosofia do amor, do acolhimento e da alteridade.

Lembramos aqui uma filosofia da educação que permitiu a crítica à educação moderna e tecnicista. O que se ensina nas escolas faz com que os educandos tenham uma formação estritamente mercadológica, tornando-os incapazes de compreender o verdadeiro sentido de ser humano e distantes da ética e, portando de uma responsabilidade para com o Outro. Fala-se constantemente em ética, mas pouco a vivemos. É em Levinas que a ética é descrita de

forma prática a não ser apenas um conceito, mas uma proposta no acolhimento daquele que mais necessita. É na ética da responsabilidade que nos tornamos responsáveis pelo Outro, o acolhemos e oferecemos uma resposta as suas angústias e necessidades.

O encontro da filosofia de Levinas com a educação moderna permitiu refletir sobre o papel do educador em sua responsabilidade na formação de seus educandos e no acolhimento do face-a-face. A acolhida é por si uma responsabilidade inerente ao ser humano, na figura do professor está a representação do acolhimento ao aluno em suas diversas necessidades frente à abertura ao mundo e ao conhecimento. A relação face-a-face constitui o encontro com a ética que não visa o interesse, mas simplesmente responde ao seu apelo e assim o responde. Na alteridade se constitui o verdadeiro sentimento da acolhida do Rosto que é desvelado, mas permanece o mesmo. A educação permite o retirar do Outro o que me completa, mas permanece deixa permanecer em si a sua condição.

A proposta da subjetividade apresentada se constitui na crítica ao projeto Escola sem Partido – EsP que recentemente vem tomando proporções desastrosas à educação brasileira. No contexto sócio político do país, a proposta representa uma violência ao educador e ao educando. Promove um afrontamento de educandos contra seus educadores que ao longo da história buscaram promover a ética e os valores. É sob a influência de ideologias contrárias ao progresso educacional que se instaura uma proposta adversa ao conhecimento diverso e à democracia.

Em Levinas observamos que sua filosofia trouxe o sentimento restrito ao educador que em seu papel sintetiza a alteridade no acolher, no ouvir e dar-lhe uma resposta. O calar-se não é ético, não o torna responsável pelo Outro, pelo contrário o calar-se diante de um apelo é violência contra o Outro. É deixá-lo em sua integridade sem apoio, sem respostas, sem comida e com frio. Esta relação se estende não apenas à educação, mas às atitudes posteriores à formação que impulsiona o educando ao individualismo e ao preconceito. Torna-se incapaz de acreditar e ajudar o Outro em sua urgência, o “Eu” constituído no início da modernidade sentiu-se só e perdido; não encontrando-se consigo mesmo perde o sentido de sua existência.

A resposta de Levinas ao acolhimento nos ensina que o sentimento moderno carece de um retorno à sua humanidade, descrita em *“Totalidade e Infinito”*. Ali, o Rosto transcende em sua totalidade e nos revela o ser que há em nós mesmos. Sofremos as mesmas angústias, temos os mesmos desejos, mas queremos nos promover e dominar o outro como um ser

“diferente” e distante do que somos. É preciso que a educação se atente ao ódio produzido nos últimos tempos a fim de evitar que formemos uma sociedade aniquiladora e animalesca. A educação brasileira não pode manter-se refém do sistema político. Deve, portanto, ultrapassar as barreiras que limitam a comunicação, a linguagem e o acolhimento.

A sociedade moderna carece de pessoas que possam ser luzes em meio à cultura manipuladora que se instaura na política e nas redes sociais, promovendo uma cultura do ódio. A modernidade que ainda passa pela formação de valores antigos, mas transita para novos valores, é uma sociedade instável com muitas informações, e ao mesmo tempo complexa. Ainda que pareça impossível crer em uma sociedade mais humana e mais justa, permanece a importância de acreditar em utopias, é isso que permite a manutenção dos sonhos e de uma realidade mais sensível. Acreditar na humanidade é dar-nos uma nova oportunidade a cada dia para fazer sempre o bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BARCENA, Fernando & MÉLICH, Joan-Carles. ***La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad***. Ediciones Paidós – Barcelona, 2000.
- BAUMAN, Zigmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- . Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, Márcio Luis. **Lévinas: uma introdução**. Trad. J. Thomaz Filho. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Tradução: Fausto Castilho. São Paulo-campinas: editora da UNICAMP, 2004.
- DUSSEL, Henrique D. **Para uma Ética da Libertação Latino-Americana, VIII: Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.
- FABRI, Marcelo. **Desencantando a ontologia: subjetividade e sentido ético em Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio** – Campinas, SP: Papirus, 2012

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. (1927). **Ser e tempo**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Levinas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio e São Paulo: Loyola, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**; tradução de Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Tradução Frank de oliveira. São Paulo: Editora Madras, 2001.

KANT, Immanuel. **O que é esclarecimento?** Trad. Alexander M. Vianna. Revista Espaço Acadêmico, n31, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. (1972). Tradução (coordenador) Pergentino S. Pivatto. Rio de Janeiro – Petrópolis, Vozes, 1993.

----- **La huella Del outro**. Trad. Esther Cohen. Santa Fé de Bogotá-Colombia: Taurus, 2001.

----- **De Deus que vem a ideia**. Trad. Marcelo Fabri, Marcelo Luiz Peliozzoli, Evaldo Antônio Kuiava. 2ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

----- **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa. Edições 70, 1988.

----- **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

----- **Entre nós: Ensaios sobre a alteridade.** Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

----- **Outro modo que ser para além da essência.** Petrópolis: Vozes, 1998.

----- **Da existência ao existente.** Campinas: Papyrus, 1998.

----- **Violência do Rosto.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MESLIN, Michel. **A Experiência Humana do Divino: Fundamentos de uma antropologia religiosa.** Vozes: Petrópolis, RJ 1992.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo.** 2 ed. Trad. De João Bérnard da Costa. Lisboa-Portugal: Livraria duas cidades, 1964.

ORTEGA RUIZ, Pedro. **La Educación Moral como Pedagogia de La Alteridad.** Revista Española de Pedagogia, Año LXII, No. 227, enero-abril 2004. Disponível em: <http://www.ateiamerica.com/doc/edumoral22.pdf> (2007).

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão / Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho.** – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEGORARO, Olinto. **Ética dos maiores mestres através da história.** Vozes: Petrópolis, RJ 2006.

PENNA, Fernando. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora.** In: GABRIEL, C. T. MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (Org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas.** Paris: Manufacture, 1992.

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

RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo como Outro.** Campinas: Papyrus, 1991.

----- **Outramente.** Trad. de Pergentino Stefano Pivatto. 2ed. Petrópolis – RJ: Vozes 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade: a subjetividade ferida.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

----- . Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade - Emmanuel Levinas: Educação e Interpelação Ética. Salvador, v. 22, n. 39, 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como Fundamento. Uma Introdução à Ética Contemporânea.** São Leopoldo-RS. Ed: Nova Harmonia, 2004.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas.** Petrópolis: Vozes, 1984.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.