

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED**

Paulo Becher Júnior

**A FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS E ASPECTOS DA
FORMAÇÃO HUMANA**

Florianópolis

2010

Paulo Becher Júnior

**A FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS E ASPECTOS DA
FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marlene de Souza Dozol.

Florianópolis

2010

Paulo Becher Júnior

**A FILOSOFIA DE EMMAUEL LÉVINAS
E ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 16 de Agosto de 2010.

Prof^ª. Célia Regina Vendramini, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^ª. Marlene de Souza Dozol, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC

Prof. Adilson José Colombi, Dr.
Faculdade São Luiz – Brusque - SC

Ao Professor Dr. Paulo Meksenas a quem a brevidade da convivência não impediu de admirar a inteligência primorosa, a dedicação valiosa ao magistério e a sincera capacidade humana de acolher e ser presente.

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui empreendido é marcado pela presença de tantos que, em todos os instantes e de diferentes maneiras, me ajudaram a dar estes passos no caminho formativo.

Agradeço imensamente a professora Dra. Marlene de Souza Dozol que generosamente acolheu a orientação deste estudo, mesmo ele já tendo se iniciado junto com o professor Meksenas. Suas orientações foram capitais contribuições para o meu desenvolvimento intelectual. A sua pessoa e ao seu trabalho de orientação terei gratidão sempiterna.

Minha gratidão aos professores Alexandre Fernandez Vaz e Adilson José Colombi, pela disponibilidade em participar da banca examinadora desta dissertação. Também agradeço a professora Nelita Bortolotto, que ao participar da banca de qualificação contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas Lara, Júlia e Eduardo, com os quais tive o privilégio de constituir a primeira turma da linha de pesquisa de Filosofia da Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Muito obrigado pela troca de idéias e a parceria de todos os instantes. De modo especial quero agradecer a presença do meu amigo, na realidade irmão, Aléssio da Rosa, em mais este instante da minha vida. Desde os tempos da “confraria” até estes dias, sempre foi presença fraterna, acolhedora e disponível.

Aos meus pais, que sempre me deram liberdade e incentivo nas minhas escolhas. A toda a minha família pelo incentivo e preocupação dispensadas para comigo a cada dia.

De forma especial, agradeço a presença terna e amorosa da Michele, amor sincero de todo dia, que soube me incentivar nas adversidades e entender as minhas “ausências” em vistas desta pesquisa. Obrigado por tudo o que você é e faz na minha história.

A Capes pelo auxílio financeiro, sem qual a realização deste estudo estaria seriamente comprometida.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste estudo e da minha formação humana.

Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Na verdade, ainda persistem controvérsias sobre esses assuntos.

Immanuel Kant

RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa de cunho filosófico-educacional que partindo da filosofia de Emmanuel Lévinas busca investigar alguns aspectos da formação/educação humana, sobretudo a possibilidade de se pensar a formação/educação do ser humano nos seus aspectos éticos e morais. A proposta de *alteridade* elaborada por Lévinas nos conduz à percepção do “ser” na sua *exterioridade* absolutamente diversa de “eu” e de “outro”. Esta filosofia propõe a ética como ponto de partida da ação do “ser” no mundo, colocando-se em uma dimensão diametralmente oposta a análise ontológica de Heidegger e a fenomenologia de Husserl. O objetivo primeiro deste estudo é enfrentar a proposta de uma formação/educação em vistas da ética e da moral, na medida em que estas categorias cooperam para a humanização do ser humano, tendo como marco referencial a proposta filosófica de Lévinas. Além da discussão ao entorno da possibilidade da ensinabilidade das virtudes, questiona a validade, ou não, deste pensar filosófico para o campo formativo/educativo. Neste direcionamento o *rostro* do “outro” adquire uma característica de mestre. Com isto, se faz mister pensar a categoria da *formação/educação* como uma condição de melhoramento do ser humano. A humanização enquanto objetivo específico do processo formativo/educativo parece ter na ética e na moral um significativo marco de realização. Parece impossível pensar as modificações da sociedade em sentido positivo, sem a contribuição do saber institucionalizado, teria a escola o papel de também refletir sobre a ética e a moral? Enquanto organismo social como a escola sofre e enfrenta os possíveis problemas éticos que a acometem? Neste sentido, podemos falar de humanização do ser humano a partir do processo formativo/educativo.

Palavras-chave: Formação/educação, ética, moral, alteridade e rosto.

ABSTRACT

This study consists of a survey of philosophical and educational emphasis based on the philosophy of Emmanuel Levinas seeks to investigate some aspects of training and human education, particularly the possibility of thinking about training / education of human beings in their ethical and moral aspects. The draft prepared by alterity Levinas leads us to the perception of "being" in its externality completely different from "I" and "other." This philosophy proposes ethics as a starting point for the action of "being" in the world, placing themselves in a dimension diametrically opposed to ontological analysis of Heidegger and Husserl's phenomenology. The primary objective of this study is to address the proposal for a training / education in view of ethics and morality, insofar as these groups work together for the humanization of human beings, taking as its reference to Levinas's philosophical proposal. In addition to the discussion around the possibility of the teachability of virtue, questions the validity or not of philosophical thinking for the field training / education. In this direction the face of the "other" becomes a characteristic of the master. With this, it is needful think the category of training / education as a condition for improving the human being. Humanization while specific objective of the formative process / education seems to have ethics and morals a significant milestone of achievement. It seems impossible to think of the changes of society in a positive way, without the contribution of institutionalized knowledge, the school would also reflect the role of the ethics and morals? As a body such as school social suffering and facing the possible ethical problems that affect? In this sense we can speak of humanization of the human being from the training process / education.

Keywords: Training / education, ethics, morals, otherness and face.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
I CAPÍTULO – conceitos pertinentes da filosofia de Emmanuel Lévinas	25
1.0 A QUESTÃO DO “SER”	25
1.1 O “eu”, conceito que contrapõe Lévinas a Heidegger.....	26
1.2 O “Cogito” entre Lévinas e Husserl	38
1.3 A “morada” - o lugar da interioridade do “eu”	43
1.4 O “eu” e o “outro” na produção do <i>rosto</i>	45
1.5 O ser e a exterioridade	49
1.5.1 O <i>rosto</i>	50
1.5.2 Linguagem, significação da autenticidade do <i>rosto</i> do “outro”	54
1.5.3 O rosto “sem luz”, uma ilustração	60
1.6 A alteridade cindida do “eu”	70
II CAPÍTULO – DA IDÉIA DE FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO	75
2.1 A formação/educação ético moral.....	88
III CAPÍTULO – Ética e alteridade, no contexto da formação/educação humana	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
ANEXO I.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

A *educação* formal brasileira passa por momentos importantes na atualidade. A todo instante se fala na *educação* como uma tentativa de melhoria da situação atual do país. Em tempos em que se fala de um Plano para o Desenvolvimento da Educação (PDE), a *formação* parece figurar-se como uma discussão relevante na pauta do dia. Diante de todo esse possível esforço, alguns questionamentos são pertinentes. Que tipo de *educação* se quer construir? Que sujeito formar? Quais os pressupostos epistemológicos que embasam a prática pedagógica a ser desenvolvida?

Por exemplo, quando se fala em *educação integral*, na ampla maioria das vezes, parece que já se superou o modelo exclusivamente quantitativo e instrutivo. A idéia de uma pretensa *educação funcional* aparentemente foi minimizada. Contudo, o significado do termo *educação integral* ainda permanece em estado de construção e sedimentação. Portanto, ainda portador de uma força propulsora de investigação.

A postura dos educadores e estudantes diante do processo de aprendizagem, considerando as estratégias pedagógicas e a interação desses sujeitos, define se a sala de aula vai ser um lugar onde realmente haja a possibilidade de aprender ou se será um espaço onde o tempo passa e junto com ele há a progressão do estudante nos níveis educacionais. A fragmentação do conhecimento, e sua conseqüente superficialidade até podem instruir o aluno. Mas, será mesmo que a escola contribuiu para sua *formação* enquanto pessoa, e ainda mais, como um indivíduo capaz de transformar ou contribuir com a realidade a sua volta?

Diante deste campo de discussão, encontramos diferentes posturas filosófico-educacionais que alimentam a problemática específica do campo educativo. Esse mesmo espaço parece aberto para novas experiências, propostas e questionamentos em

torno deste tema. Ao pensarmos sobre este fato, segundo SEVERINO *apud* GHIRALDELLI JR. (2000: 268.), em termos de realidade brasileira, podemos ver que “ao longo de nossa história, as concepções de educação ficaram tributárias, num primeiro momento, da visão teológico-cristã e, num segundo momento, das perspectivas científicas, decorrentes do espírito científico que começam a se instaurar”. Uma observação nestes moldes pode nos levar a concluir que, possivelmente, na maior parte das vezes as análises podem ter ficado calcadas na análise histórica ou científica.

Deste modo as tentativas de se pensar filosoficamente a educação datam de uma idade não muito distante assim. No desenvolvimento de nossa pesquisa não nos preocupamos em situar um marco de significação de importância entre a *educação* e a *filosofia*. Não consideramos importante estabelecer o possível protagonismo de uma destas ciências, nem mesmo, uma suposta ação coadjuvante da outra. Outrossim, buscamos olhar para a idéia da *formação humana* pelas fronteiras dessas ciências, para recorrermos aos possíveis pontos de junção e congruência e, não, enfatizar as possíveis dissonâncias.

Ao assumidamente realizarmos uma investigação filosófica a respeito da *formação humana*, assumimos a prerrogativa de uma discussão aporética. Portanto, desde já ressaltamos o valor dado para o exame propriamente dito, do que para as possíveis soluções finais para o nosso problema. Com isto, não pretendemos abrir pistas para uma possível observação de invalidade de nossa tarefa, e sim nos colocarmos ao encalço de algumas possibilidades para dar um tratamento ao tema que propomos, qual seja: estudar as possibilidades do conceito de *formação humana*, tendo como pano de fundo a filosofia de Emmanuel Lévinas.

Caberia, então, nos perguntarmos o por quê de se pensar, através da filosofia, questões pertinentes à idéia de *formação humana*. Com a ajuda de Severino podemos

dizer que a filosofia “discute e questiona o todo da educação”¹. Neste sentido, a contribuição da filosofia seria a de investigar a *formação* enquanto realidade essencialmente humana, dentro do contexto no qual a vida humana se insere, sendo permeada pelas influências culturais e pelos valores que marcam o momento histórico, onde está o ser humano.

No mundo ocidental os gregos com sua idéia de cultura, manifestam valiosas contribuições em relação à cultura. Tanto em relação à educação quanto à filosofia, poderíamos dizer que o mundo grego pode ser compreendido como berço da civilização ocidental. Assim, supomos haver uma dificuldade em falarmos de cultura ou conhecimento no mundo ocidental, se não considerarmos a influência da ação dos gregos. Poderíamos arriscar em dizer que a filosofia poderia ser entendida como marco inicial, ou ao menos referencial, para as questões ligadas ao conhecimento, ciência, educação e filosofia no ocidente.

Ao longo da história da filosofia, testemunhamos o surgimento de muitas correntes e escolas filosóficas que procuraram responder ao anseio humano de poder conquistar a possibilidade do conhecimento com pretensões de verdadeiro. Sem nos delongarmos com as implicações que tal afirmação pode suscitar, pois não é esse nosso intento principal, resta-nos intuir que muitas destas tentativas têm como ponto de contradição, ou ao menos de interlocução a filosofia grega clássica.

Dentre as mais importantes contribuições do povo grego podemos identificar a educação não como uma espécie de adestramento em vista de uma finalidade de atividade prática, voltada para a exterioridade. A formação do ser humano no seu aspecto virtuoso parece, então, ser também, herança grega. Na intuição grega o *logos*, essencialmente comum ao espírito do ser humano, faz com que os gregos comecem a

¹ SEVERINO *apud* GHIRALDELLI JR; 2000: 270.

perceber que o processo formativo deve ser uma ação consciente. (Cf. JAEGER, 1994: 13).

O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um “progresso” fundamental, um novo “estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julgemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos. (JAEGER, 1994: 5).

Neste direcionamento basilar oferecido pela cultura grega para o mundo ocidental, é que podemos também encontrar a preocupação em relação a ética. A vida humana organizada em sociedade traz a necessidade de se pensar a estruturação de como os indivíduos devem relacionar-se no interior deste organismo social. Se observar o segundo período da filosofia grega clássica, vamos encontrar as preocupações em relação ao ser humano, nos seus aspectos pessoais e políticos. A grande discussão deste período parece ser a preocupação em relação a discussão antropológica. E nessa discussão encontra-se o debate em torno da questão ética. Significa dizer que neste período parecemos presenciar um debate em torno da vida humana eticamente organizada nas suas dimensões pessoais e políticas.

Deste modo, desde a antiguidade grega até os nossos dias a discussão em torno da ética e da moral tem lugar de destaque no interior da filosofia. São muitos aqueles que debruçaram sua atenção para esta reflexão ao longo da história da filosofia ocidental.

Dentre as propostas filosóficas surgidas ao longo dos tempos se encontra a de Emmanuel Lévinas. Sua filosofia² acentua a ética como possibilidade de se fazer filosofia. Tendo como seus principais pontos de diálogo a análise dita ontológica de

² Lévinas é marcado pela cultura judaica. Durante o século XX foi alvo de muitas discussões. Podemos tomar como exemplos inferências feitas por Derrida e Ricoeur. No Brasil, seu pensamento vem sendo sistematicamente estudado por um grupo vinculado ao departamento de filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Poderíamos afirmar, a partir dessas informações, que esse autor encontra-se como uma força de investigação ainda em aberto.

Heidegger e a fenomenologia de Edmund Husserl. Na intersecção destes três modos de se pensar a filosofia podemos encontrar pontos de discussão, que em alguns momentos parecem caminhar juntos, e em outros, parecem ser posições tidas como opostas.

Um dos pontos centrais da filosofia de Lévinas é a categoria de *alteridade*. Para o autor esta parece ser a idéia de maior importância para se entender as manifestações do *ser*. Na sua filosofia a alteridade do “outro”³ é garantida, porque este se manifesta de forma independente do “eu”. Lévinas ocupa-se intensamente desta análise por entender que a filosofia e a cultura do ocidente, se caracterizam por um modo de percepção que o filósofo identifica como *imperialismo do “eu”*. Desta forma, Lévinas estaria afirmando que a relação entre o “eu” e o “outro” é marcada por uma *totalização* e não pela *alteridade* infinita entre as duas formas do *ser*.

Possivelmente, uma das principais contribuições da filosofia de Lévinas para a filosofia em geral seja a sua reflexão em torno da *ética*. Quem sabe, diante dos muitos problemas éticos enfrentados pela humanidade atual, poderia se ver a pertinência de sua reflexão.

Assim, dentro do contexto atual, também a escola, enquanto espaço de *formação* institucionalmente constituído, pode se deparar com a problemática ética. É sabido, através de estudos, notícias vinculadas na mídia e etc., que também ela é vítima, em algumas vezes, da ação antiética de tantos que dela participam.

Seria possível então, pensar o conceito de *formação humana* a partir da perspectiva filosófica de Lévinas? Esse seria sinteticamente o problema que nos ocupamos ao longo de nossa pesquisa. Na tentativa de discussão desta possibilidade organizamos nossa pesquisa da seguinte de maneira.

³ Doravante utilizaremos as palavras “eu” e “outro” desta forma, entre aspas, quando representarem categorias da filosofia de Lévinas.

Em um primeiro momento procuramos estabelecer alguns conceitos fundamentais da filosofia de Emmanuel Lévinas. Passando pelas bases interlocutórias da sua filosofia, procuramos entender a sua postura frente a Heidegger e a Husserl. Neste momento adquirem destaque as categorias lévinasianas de *alteridade*, *responsabilidade*, “eu”, “outro” e *rostos*. Em relação a idéia de *rostos* procuramos demonstrar como sua nulidade pode ser posta a mostra através de uma concepção de *morte simbólica*.

Em um segundo capítulo, nos ocupamos de forma especial sobre a categoria *formação*, procurando elucidar um pouco da discussão que paira ao entorno desta idéia. A possibilidade desta tarefa nos levou a pensarmos algumas indicações sobre a idéia de *formação*, bem como, as diferentes reverberações deste conceito, ainda que de maneira muito livre, ao longo da história. Essa tarefa nos colocou defronte a diferentes momentos da compreensão da *formação*, já a partir da antiguidade grega.

Finalmente, em uma terceira seção procurar-se-á enfrentar a possibilidade de uma idéia de *formação humana* em vistas da filosofia de Emmanuel Lévinas. Através de possibilidades de ensaio, tratamos da *formação* em Lévinas nos ocupando de três pontos: a) a *formação humana* a partir da filosofia de Lévinas; b) a formação ética; c) o suposto caminho empreendido pela formação para possibilitar a *humanização*.

De modo evidente não exaurimos as possibilidades de investigação desta temática. Da mesma forma que não consideramos nossas análises como cabais, nem mesmo em relação a *formação*, a pedagogia ou a filosofia de Lévinas. Porém, sentimo-nos gratos pela oportunidade de estudar e de, possivelmente, dividir nossa escrita, que é também um modo de nos inscrever, com possíveis leitores. Aqui, certamente, tem um pouco do que aprendemos e nos tornamos ao longo da aventura de existir.

I CAPÍTULO

Conceitos pertinentes da filosofia de Emmanuel Lévinas

1.0 A QUESTÃO DO “SER”

A metafísica é a parte da filosofia que se ocupa em investigar o “ser” enquanto “ente”. Dentre as várias respostas para esta questão, encontramos as que foram apresentadas por Martin Heidegger e por Edmund Husserl. O pensamento filosófico destes dois autores são marcos importantes para a filosofia ocidental, sobretudo para a fenomenologia. Junto a estas concepções, encontra-se a perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas. Este último, diferencia-se dos primeiros no modo como entende o “ser”, propondo uma crítica a fenomenologia de Heidegger e de Husserl.

Lévinas procura evidenciar que tanto as análises ontológicas de Heidegger, quanto à redução eidética apresentada por Husserl, são insuficientes para demonstrar a presença do “ser” no mundo. Assim, sua proposta busca situar o “outro” de forma totalmente exterior ao “eu”. A alteridade do “outro” o coloca como estranho ao “eu”. Desta forma Lévinas apresenta a ética como a “filosofia primeira”, e não a ontologia como afirmava Heidegger.

Neste momento, procuramos investigar como Emmanuel Lévinas lida com a questão do “ser”, ao conceber as categorias de “eu” e “outro”.

1.1 O “eu”, conceito que contrapõe Lévinas a Heidegger.

Dentro da proposta filosófica de Emmanuel Lévinas a *alteridade* é ponto de partida ao questionamento da relação entre o “eu” e o “outro”. Isso fica expresso no texto *Totalidade e Infinito* (1988), em que, por meio do método fenomenológico, concebe o sujeito para além da concepção idealista e demonstra que a compreensão a

partir da iluminação⁴ não é o fato último do “ser”. A noção de *exterioridade* identifica o “ser” como *Infinito*, ultrapassando o pensamento que o concebe. “O infinito extravasa o pensamento que o pensa. Nesse extravasamento, produz-se precisamente a sua própria infinição, de modo que será preciso exprimir a relação com o infinito por outros termos que não em termos de experiência objetiva”⁵. Assim, tanto o “eu”, quanto o “outro” não se dissolvem na *totalidade* e isso indica que o “eu” não pode ser compreendido em si, apesar de ser sempre tomado como um “em-si” pela tradição filosófica e presente do idealismo ao racionalismo. Nesse contexto, se trata de identificar que, para Lévinas, a *Totalidade* não se confunde com *Infinito* e que, enquanto as filosofias que se estabelecem do idealismo ao racionalismo são filosofias da *Totalidade*, Lévinas nos apresenta a filosofia do *Infinito*.

Lendo Lévinas é possível perceber que, por exemplo, para Hegel, a filosofia apresenta-se como a história do Espírito no Mundo e a sua realização é o desígnio de um Espírito Absoluto, que se cindiu para ver a si mesmo. Diz o filósofo:

Tudo o que desde a eternidade acontece no céu e na terra, a vida de Deus e quanto se opera no tempo, visa apenas a que o espírito se conheça a si próprio, se faça a si mesmo objeto, se encontre, devesse por si mesmo, se recolha em si próprio; desdobrou-se, alienou-se, mas somente para se encontrar e poder voltar a si, próprio (HEGEL, 1974: 64).

⁴ O termo iluminação é uma referência à fenomenologia. Mais precisamente em relação à redução fenomenológica. A investigação através da consciência ou da racionalidade não esgota a compreensão do ser. Isto é, a relação entre o “eu” e o “outro” nem sempre é exclusivamente uma relação de conhecimento fundamentado na consciência.

A respeito do termo iluminação PIVATTO, afirma que:

“O esplendor das luzes terá conduzido o homem para a plenitude do seu destino histórico? O que o homem encontrou ao transpor os tradicionais princípios do bem e do mal? Terá ele atingido os umbrais do super-homem? Os totalitarismos sistêmicos, o imperialismo do Eu como vontade-poder e os reducionismos daí decorrentes produziram um desastre humano que nenhuma consciência poderá jamais desconsiderar se for normal. Com a erosão de todo absoluto, o próprio ser humano ficou exposto como banalidade iniquilável ou manipulável. Mas seria isso pura fatalidade? Os milhões de humanos que foram dessubstancializados pela força da Razão ou pela razão da Vontade-Poder não são um novo absoluto impossível de escamotear sem cair no inumano? O excesso do Mal (além do bem e do mal, da gaia ciência e da diversão filosófica) não há de se constituir em novo acesso, pelo avesso, à transcendência do humano?” (PIVATTO *Apud* LÉVINAS, 1997: 12).

⁵ LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**, Lisboa, 1988, p. 13.

E assim, nesta perspectiva, contrária a de Lévinas, apenas no processo de reflexão filosófica da dialética idealista é que se permitiria conhecer o significado do *aqui* e do *agora*. Nessa direção, a posse de um saber não alienado estaria distante das pessoas comuns e que vivem sob o signo das certezas sensíveis. A estas e que compõem a maioria da humanidade, apenas sob o crepúsculo da história é que se reconheceriam em seu labor e pensamento, porque o Espírito do mundo ao finalizar a sua obra se reconheceria como Espírito e, assim, voltaríamos à unidade originária, porém, em nível superior, com a clarividência entre o mundo e a verdade. *Realizar-se-ia a utopia da correlação direta entre o conhecimento cotidiano do “eu” com o “outro” e destes, com o Absoluto/Infinito (Meksenas, 2008:3). Vemos aqui como é possível pensar que em Hegel o Absoluto e o Infinito se conjugam ou, melhor, formam uma unidade. Já em Lévinas, a radicalidade do seu pensamento nos conduz ao Infinito fora da Totalidade. O Infinito em sua própria “infinição” exige que ele seja pensado fora de qualquer estrutura de totalização, sob o risco de que ele não seja atendido em sua radicalidade. Totalidade é precisamente aquilo que não comporta Infinito.*

Uma outra, das distinções fundamentais dentro da filosofia lévinasiana, além desta que antagoniza a *Totalidade* com o *Infinito*, é aquela que se estabelece entre *eu vivente* e *eu pensante*, na qual o primeiro não se esboça pela ausência de pensamento. O *eu vivente* é um pensamento sem a consciência do “outro”. O seu conhecimento se dá por percepções sensíveis. É “uma consciência que não se preocupa em situar-se em relação a uma exterioridade”⁶. De certa forma, é uma vivência centrada em si mesma, sem nenhum tipo de preocupação com o fora de si.

Na afirmação de Lévinas o *eu vivente* é uma “consciência sem consciência”, na qual não existe a percepção da identidade absoluta do “outro”, totalmente exterior ao

⁶ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 35.

“eu”. Ignorando a presença de “outrem”, o “eu” vive em paz com sua consciência, sem perceber nenhuma *exterioridade* em relação à *totalidade*. É uma *interioridade* vivida com total ausência da *exterioridade*. Portanto, sem problemas. É como alguém viver e não perceber o mundo que o circunda. Estar tão envolvido com o seu próprio cotidiano que não percebe o contexto no qual sua vida está inserida. Seria como que se ignorássemos os milhares de pessoas que morrem de fome, ou por causa de doenças infecto-contagiosas no continente africano e noutras partes do mundo, uma das quais pode estar ao nosso lado. Apesar de saber destas situações, tanto de quem pode estar longe ou perto geograficamente, não os percebo. Não os vendo, minha consciência está em paz. Ou, ainda, as misérias sociais que afligem nossa sociedade não me causam nenhum impacto. Afinal, quem é responsável pelos muitos assassinatos, roubos e seqüestros? Quem é o responsável pelo tráfico e pelo consumo de drogas? Quando a nossa resposta indica algo vago como, por exemplo, “é o sistema”, parece que anestesiámos a consciência individual. O “sistema”, ao mesmo tempo em que coloca todos como culpados, exime a todos de qualquer culpa. Velamos o “outro” para que o “eu” possa viver sem preocupações exteriores a si, na medida em que não vê a manifestação do *rostro* do “outro”. Fazendo uso das palavras de Agamben quando trata da população do Campo de Concentração de Auschwitz: “toda a população do campo não é senão um imenso turbilhão que gira obsessivamente em torno de um centro sem *rostro*”⁷.

A tese que apresenta o “eu” apenas como “vivente” estabelece a sua existência dentro da noção que Lévinas entende como *totalidade* e ao estar inserido na *totalidade* o “eu” não percebe a estranheza do “outro”. Assim, “eu” e “outro” não se constituem pela simples oposição entre ambos. Na perspectiva lévinasiana o “eu” mergulhado na sua

⁷ AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 59.

individualidade, vivendo uma situação de fruição com o mundo, pode perceber a exterioridade absoluta do “outro”. O que viabilizará essa consciência do infinitamente “outro” é o “desejo metafísico”.

O “outro” metafisicamente desejado estará sempre exterior àquele que o pensa. Até mesmo ao próprio pensamento. E desejo, aqui, não expressa a “falta de”. E, em outros termos, vai além do binômio necessidade – desejo, como carência que necessita de uma satisfação imediata. Diz Lévinas,

O desejo é desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam (...) Desejo sem satisfação que, precisamente, entende o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro (1988: 22).

A diferença entre o *vivente* e o *pensante* está na simultaneidade da relação estabelecida pelo pensamento. Na medida em que o “eu” desperta a sua consciência para a sua particularidade percebe a exterioridade. “O pensamento começa, precisamente, quando a consciência se torna consciência da sua particularidade, ou seja, quando concebe a exterioridade para além da sua natureza de vivente”⁸. Com isto, rompe com o status meramente biológico da existência e estabelece o ontológico, em uma fusão entre o pensado e o vivido.

O “outro” é infinito ao “eu”. Estas duas categorias não são construídas pela simples oposição entre si. O “eu” não se constitui a partir da sua diferença com o “outro”. E vice versa. Assim, o “outro” não é objeto do “eu”. Lévinas ao referir-se ao “outro” como *inobjetificável* mostra que o “eu” não se relaciona com um conceito. O “outro” também não é algo percebido por uma própria atuação do “eu”. É, de fato, sujeito próprio que se manifesta ao “eu”. A idéia do “outro” como absoluto liga-se à idéia do “outro” como *infinito*. O “outro” é por si só. Independente, cuja natureza não consiste em ser como uma espécie de posse do “eu”. O “outro” é livre. É um alter-ego.

⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.36.

O rosto é a sua manifestação. Portanto o “outro” se revela ao “eu”. Ao pensarmos, por exemplo, na idéia de objeto perceberemos uma relação de poder entre a coisa e o seu proprietário. Quem possui algo faz dele o que bem entender. A condição de objeto é revestida de dependência e subordinação deste, frente a que lhe possui. O contato do “eu” com o rosto do “outro” não é uma relação de objeto ou mesmo, de conhecimento e vinculada pela apreensão da realidade. Por isso, desejar o “outro” metafisicamente é ir além dos objetos ou de qualquer outra necessidade.

A liberdade e a autonomia do “outro” em relação ao “eu” o torna separado e *inobjetificável*. Com isso afirma-se a exterioridade do “outro”, e a total impossibilidade de dominação ou apreensão por parte do “eu”. Assim, este não necessita do “outro” como mera fonte de satisfação de necessidades. O “outro” é autônomo. O seu *rosto* coloca a liberdade do “eu” em xeque e o acolhimento do rosto tira o “eu” de um estado de tranqüilidade. O “outro” provoca, manifesta-se, mostra um estado de vida diferente ao do “eu”. Logo, este não pode dominá-lo. Desta forma, o que vai marcar a *inobjetificação* do “outro” é o *frente a frente*. Estar defronte ao “outro” é ter coragem de reconhecer-se diferente dele. Portanto, a identidade do “eu” não se constrói pelo que o distingue de outras exterioridades. Constrói-se de forma individualizada, centrada em si mesma. Não é feita a partir das particularidades do “outro”. Mas, sim, de uma referência a si mesmo. Essa singularidade do “eu” é de suma importância para a relação proposta por Lévinas, que rompe com a totalidade. A permanência do “eu” no seu ser não significa que este não passe por mudanças. Mas, na sua existência encontra-se com o significado da sua identidade. *O “Eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece”*⁹.

⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 24.

Assim sendo, o “eu” será sempre diferente a qualquer realidade exterior a ele. Não domina o “outro” de forma nenhuma, pois é totalmente realizado na sua singularidade. E isto acontece através do modo como o “eu” está no mundo, e da maneira como se relaciona com ele. Somente quando o “eu” está na *totalidade*, sem deixar de ser ele, é possível uma relação com o “outro” sem nenhum tipo de dominação ou injustiça. Surge, então, uma relação onde a desigualdade não significa tirania ou injustiça. É a *alteridade*. Que traz no bojo da sua realização o absolutamente “outro”, totalmente exterior ao “eu”.

O caminho até aqui percorrido nos conduz a constatação de que Lévinas parece opor-se fortemente à filosofia heideggeriana. E, de certa forma, com boa parte da tradição filosófica do mundo ocidental. Lévinas escapa da ontologia de Heidegger desde o momento em que situa o “eu” no mundo. Diferentemente do *dasein*, “jogado no mundo”, o “eu” surge e age no mundo não de uma forma negativa ou individualista, onde o “outro” aparece desfigurado. A relação original do “eu” com o mundo material é uma relação fundamentada no prazer e na fruição de vida. Estar no mundo não é “ser jogado”, não é queda, mas há um sentido para a existência. Pondera o filósofo lituano,

Aquilo que faço e aquilo que sou é, ao mesmo tempo, aquilo de que vivo. Relacionamos com isso com uma relação que não é nem teórica, nem prática. Por detrás da teoria e da prática, há a fruição da teoria e da prática: egoísmo da vida. A relação última é fruição, felicidade (LÉVINAS, 1988: 98).

Podemos intuir que a grande crítica apresentada por Lévinas a Heidegger parece ser a defesa de uma impessoalidade do “ser” demonstrada no edifício filosófico deste último autor. O modo pelo qual Lévinas vai fazer oposição à filosofia heideggeriana é através da metafísica do rosto. “Partir do rosto como de uma fonte em que todo o sentido aparece, do rosto na sua nudez absoluta, na sua miséria de cabeça que não

encontra lugar onde repousar, é afirmar que o ser tem lugar na relação entre os homens, que o Desejo, mais do que a necessidade, comanda actos”¹⁰.

Lévinas (1988), estabelece que a *alteridade* acontece a partir da manifestação autônoma do “outro”, através do *rostro*. Aquilo que o “outro” é, todo o conteúdo que o identifica, suas misérias e necessidades, enfim, o seu “ser” é manifestado através do *rostro*. Deste modo a suposta impessoalidade da análise do sentido do “ser”, de modo geral, pretendida por Heidegger, é enfrentada. O *rostro* identifica. E ao ver o rosto do “outro” o “eu” desperta para a sua responsabilidade, que surge a partir do desejo metafisicamente considerado. E isso só poderá se realizar se o “eu” é plenamente realizado, na sua fruição de vida. Caso contrário, a não fruição leva o “eu” a considerar o “outro” por necessidade.

Heidegger ao analisar a “presença” do ser no mundo estabelece uma análise do ser do ente. Na sua consideração parece não existir uma diferença entre o “eu” e o “outro”. Enquanto entes estão igualmente presentes no mundo. Assim, ele escreve:

A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo a própria presença. Será que essa caracterização não provém de uma distinção e isolamento do “eu”? Sendo assim, não se deveria passar do sujeito isolado para os outros? Para evitar mal entendido, é preciso atentar em que sentido se fala dos “outros”. Os “outros” não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, ninguém se diferencia propriamente, entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado “em conjunto” dentro de um mundo. O “com” é uma determinação da pre-sença. O “também” significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que se ocupa dentro de uma circunvisão. “Com” e “também” devem ser entendidos existencialmente e não categorialmente. Na base desse ser-no-mundo determinado pelo com, o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros. O mundo da pre-sença é mundo compartilhado. O ser-com os outros. O ser-em-si intramundano destes outros é co-pre-sença. (HEIDEGGER, 2002, PARTE I, p. 169-170).

Na direção que estamos propondo, percebemos que a ontologia heideggeriana, por meio da sua análise do “ser”, está assentada na idéia de *totalidade*. O “eu” e o “outro” não se encontram separados. Ao contrário, são “co-presentes”. A totalidade é reiterada dentro da perspectiva da “pre-sença”. Até mesmo quando se fala da morte,

¹⁰ Id. p. 279.

Heidegger parece realizar o seu propósito de fazer uma análise do sentido do ser e de modo geral. E na compreensão lévinasiana, tal fato desemboca numa neutralidade do *rostro*, que se apresenta amorfo, sem expressão. Heidegger afirma:

A presença dos outros, com sua totalidade alcançada na morte, também constitui um não-mais estar presente, no sentido de não-mais-ser-no-mundo. Morrer não significa sair do mundo, perder o ser-no-mundo? Levando-se ao extremo, o não-mais-ser-no-mundo do morto ainda é também um ser, na acepção do ser simplesmente dado de uma coisa corpórea. Na morte dos outros, pode-se fazer a experiência do curioso fenômeno ontológico que se pode determinar como a alteração sofrida só um ente ao passar do modo de ser da presença (a vida) para o modo de não-ser-mais-presente. O fim de um ente, enquanto pre-sença, é o seu princípio como mero ser simplesmente dado. (HEIDEGGER, 2002, PARTE II, p. 18).

O desenvolvimento da compreensão da “pre-sença” do “ser” no mundo, na concepção heideggeriana, parece conferir ao “eu” o primado da relação com o mundo e com o “outro”. Outra vez, nos deparamos com a relação sujeito e objeto. Assim, fica evidente a não liberdade absoluta do “outro”. Ora, se é a partir da ação do “eu” que o mundo, e conseqüentemente o “outro” ganha sentido, Heidegger afirma o conceito de primazia do “eu”. Portanto, a noção de *totalidade*.

O próprio-impessoal, em função de que a presença é e está cotidianamente, articula o contexto referencial da significância. O mundo da presença libera o ente que vem ao encontro numa totalidade conjuntural, familiar ao impessoal e nos limites estabelecidos pela medianidade. De início, a pre-sença de fato está no mundo comum, descoberto pela medianidade. De início, “eu” não “sou” no sentido do propriamente si mesmo e sim os outros nos moldes do impessoal. É a partir deste e como este que, de início, “eu sou dado” a mim mesmo. De início, a pre-sença é impessoal e, na maior parte das vezes, assim permanece. Quando a presença descobre o mundo se aproxima de si, quando ela abre para si mesma seu próprio ser, este descobrimento de “mundo” e esta abertura da pre-sença se cumprem e realizam como eliminação das obstruções, encobrimentos, obscurecimentos, como um romper das deturpações em que a pre-sença se tranca contra si mesma (HEIDEGGER, 2002 PARTE I, p. 182-183).

A marca característica do impessoal é a falta de responsabilidade individual. O impessoal nos mostra a “filosofia do neutro”, na medida em que a responsabilidade ética se esvai na conceitualização da “pre-sença” no mundo: “na cotidianidade da presença, a maioria das coisas é feita por alguém de quem se deve dizer que não é ninguém”¹¹.

¹¹ HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 180.

Cabe evidenciar, também na percepção de Lévinas de que algumas esferas do pensamento europeu da primeira metade do século XX, sempre privilegiaram a categoria do “eu”. Segundo ele, a interioridade da pessoa parece estar velada pela aparente radicalização da análise do “ser” do ente. Ou seja, o sujeito fica encoberto pela análise ontológica. Com isso, torna-se demasiadamente penosa à percepção do rosto do “outro” na sua nudez. Não há uma interioridade a ser vista. Ao sobrepor a ontologia à ética a filosofia européia da primeira metade do século XX parece retirar o sentido da vulnerabilidade e estranheza, características inerentes do “ser” no mundo, e que o despertam para a alteridade. Para Emmanuel Lévinas a interioridade “não é construção de filósofo, mas a irreal realidade de homens perseguidos na história cotidiana do mundo, dos quais a metafísica jamais considerou a dignidade e o sentido, e sobre a qual os filósofos vendam sua face”¹².

A forma pela qual o “eu” relaciona-se com o mundo, a felicidade, a fruição e o gozo, faz Lévinas condensar sua concepção naquilo que ele denomina por *simpatia*. Eis aqui expresso o esforço lévinasiano de apontar a neutralidade do “eu”, apresentada pela ontologia de Heidegger.

A categoria *simpatia* trata da relação primeira do “ser” com o mundo. Entende que antes de relacionar-se com o “outro”, o “eu” ocupa-se primordialmente consigo mesmo. É o “estar no mundo” na forma primeira. Este modo de considerar o “eu” no mundo aponta limites para o que Lévinas chama de “filosofia do neutro”. Tal neutralidade teria na concepção ontológica de Heidegger uma expressão possível, uma vez que o primado da ontologia não leva em conta o pensar no “outro” enquanto separado? Na tentativa de conhecer o ente, a filosofia heideggeriana leva a pensar uma

¹² LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 105-106.

dissociação entre o “ser” e o ente. Por isso mesmo, na análise de Lévinas, a relação ética resume-se a uma relação de saber ¹³.

Filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça... O ser antes do ente, a ontologia antes da metafísica – é a liberdade (mesmo a que fosse a da teoria) antes da justiça. É um movimento dentro do Mesmo antes da obrigação em relação ao Outro (LÉVINAS, 1988: 34). ¹⁴

De uma maneira muito simples e geral, constatamos que Martin Heidegger pretendeu redimensionar a ontologia fundamental. Buscou o “sentido do ser”. O ser humano é o único capaz de compreender as coisas, e o faz, na concepção heideggeriana, através da linguagem. Ou seja, Heidegger remete-se ao único ente que compreende o ser para clarificar o “sentido de ser”. Na visão do autor de “Ser e Tempo” o ser caracteriza-se como “presença”. O “Dasein” está no mundo. A essência do ente é a sua existência. A análise de Heidegger é uma tentativa de conhecer o ser do ente.

Na tarefa de interpretar o sentido do ser, presença, não apenas o ente a ser interrogado primeiro. É, sobretudo, o ente que, desde sempre, se relaciona e comporta com o que se questiona nessa questão. A questão do ser não é senão a radicalização de uma tendência ontológica essencial, própria da presença, a saber, da compreensão pré-ontológica do ser (HEIDEGGER, 1998: 41).

Com isto, inferimos que a “presença” é o próprio “ser no mundo”, onde a presença do “outro” se mostra como “co-presença”. O “eu”, ser no mundo, não aparece só ou isolado. Os “outros” são co-presentes no ser no mundo. É importante lembrar que a presença se dá através do mundo, aonde o “eu”, na medida em que vai apreendendo o mundo, chega à percepção do “outro”.

¹³ A crítica feita por Lévinas a Heidegger não significa que desconsidere a reflexão feita Heidegger. Ao contrário, ele foi estimado e admirado por Lévinas, que o descobriu quando estudou em Friburgo. Nessa época, Lévinas expressou tal admiração ao filósofo ao afirmar que “Ser e Tempo” é como um dos mais belos livros da história da filosofia e, ao reconhecer que é impossível, no século XX, começar a filosofar sem deixar de atravessar-se pela filosofia de Heidegger, mesmo que seja para distanciar-se dela.

¹⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 34.

No ser com e para os outros, subsiste, portanto, uma relação, pode-se dizer, já é constitutiva, de cada presença própria que possui por si mesma uma compreensão do ser e, assim, relaciona-se com a presença. A relação ontológica com os outros se torna uma projeção do ser próprio para si mesmo num outro. O outro é um duplo de si próprio (HEIDEGGER, 1998: 17).

Outra tese importante da filosofia de Heidegger é a sua consideração acerca da morte. Esta é entendida como um privilégio da “presença” do *Dasein*. Desde o início de sua existência o “eu” convive com a possibilidade de sua morte. Sendo ela certeza absoluta, ou nas palavras do próprio Heidegger “possibilidade mais própria”, de certa forma, o *Dasein* começa morrer a partir do seu nascimento. Se a morte é instância insuperável, com ela, o ser no mundo finda o seu processo de projeção. A morte é a marca da impossibilidade do *Dasein* existir. Assim fica estabelecida a concepção do ser humano como um “ser para a morte”.

A perspectiva lévinasiana aponta uma das faces da filosofia de Heidegger: a da impessoalidade. Como notamos a relação entre o “eu” e o “outro”, em Heidegger, é uma relação ontológica. Uma relação que acontece entre “co-presentes” parece demonstrar que o “eu” e o “outro” estão presentes num mesmo lugar, porém completamente longe de uma vivência de responsabilidade de um pelo outro. Não há possibilidade de se pensar no “outro”. De fato, na compreensão heideggeriana, o “eu” e o “outro” aparecem apenas como *ser* enquanto *ser*. Não existe de forma absoluta nem a interioridade do “eu”, nem a exterioridade do “outro”.

Lévinas contrapõe-se ao pensamento heideggeriano ao introduzir a *alteridade*, e a valorização do *rostro* como manifestação do “outro”. O *rostro* tira dos seres o espectro da impessoalidade. O *rostro* fala, e a sua nudez mostra aquilo que realmente é. Não se trata mais de uma “co-presença” no mundo, mas uma relação de *alteridade*, onde o conteúdo revelado pelo *rostro* do “outro”, desperta a responsabilidade do “eu”. Então, a filosofia primeira não pode ser a ontologia, mas sim, a ética. Com isso, o ser não é “ser para a morte”. É ser para o “outro”.

Diferentemente de Heidegger, Emmanuel Lévinas não considera a morte como aniquilamento ou fim de tudo. Ao contrário, a morte é mistério ou, melhor, apresenta-se ao humano como um eterno mistério, como uma experiência que não pode ser desvendada. Sua preocupação não é com a fatalidade da morte, mas sim, com a violência pela qual esta, por vezes, se apresenta. O “ser” consciente é aquele que tem tempo para prevenir a violência. A morte não acaba com o sentido da vida. Na existência do “eu”, este deseja o “outro”. Mas não como se fosse falta de algo, como carência, compreendendo-o como objeto de posse. A vontade pelo “outro” se identifica com a categoria de “bondade”. Existir para o “outro” é a alavanca que arranca o “eu” da centralidade da tirania.

A prioridade do outro sobre o eu, pelo qual o ser-aí humano é eleito e único, é precisamente sua resposta à nudez do rosto e à sua mortalidade. É aí que sucede a preocupação com sua morte em que o “morrer por ele” e “de sua morte” têm a prioridade em relação à morte “autêntica”. Não uma vida *post-mortem*, mas o desmedido do sacrifício, a santidade na caridade e na misericórdia. Este futuro da morte no presente do amor é, provavelmente, um dos segredos originais da própria temporalidade e além de toda metáfora (LÉVINAS, 1997: 262).

O “eu” responde eticamente à nudez do *rosto* do “outro” que o interpela. Desta forma, a responsabilidade pelo “outro” é sinônimo de “o livrar” da morte enquanto ser que vive. A morte enquanto dado da vida é insuperável. Contudo, na análise proposta por Lévinas, o problema não é a morte e sua autenticidade. Mas, do modo pelo qual esta se apresenta. Tantas vezes de forma violenta, abrupta e tirânica. A reflexão ética de Lévinas versa sobre a maneira pela qual a morte se apresenta e não sobre a inefabilidade da sua experiência.

1.2 O “Cogito” entre Lévinas e Husserl.

A construção do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas recebe como influência, na gênese da sua elaboração, as implicações do pensamento de Edmund

Husserl. Lévinas considera que foi com este filósofo que ele descobriu o sentido real da possibilidade dele, Lévinas, trabalhar com a filosofia. Foi em Estrasburgo que Lévinas teve o primeiro contato com a obra husserliana. Depois o conheceu pessoalmente, foi seu aluno e até o visitou por algumas vezes. Tratava-o como um verdadeiro mestre.

Sem dúvida entre as principais contribuições de Husserl para a filosofia está a construção rigorosa e sistemática do método fenomenológico. Husserl e seus seguidores procuraram fundamentar a fenomenologia enquanto método de análise. A expressão husserliana da análise fenomenológica procura dizer aquilo que a coisa é em si. A procura da fenomenologia é captar o fenômeno enquanto fenômeno. Por sua vez, o fenômeno é a realidade, a coisa que se manifesta ao “eu”, enquanto sujeito. Isto é, enquanto se apresenta e se manifesta a mim enquanto sujeito cognoscente.

No método fenomenológico, Husserl, considera dois aspectos: o primeiro trata-se de um aspecto negativo. Aquilo que conhecemos por *epoché* ou *redução fenomenológica*. Aqui não se trata de deixar de lado tudo o que se sabe a respeito da realidade a ser conhecida. É sim, colocar entre parênteses. Ou seja, não fazer uso de conhecimentos ulteriores. E aqui os juízos da realidade, nem são um fenômeno puramente externo ao ser – o objeto – e nem tão-somente interno ao ser – a consciência, porque o ser é muito mais do que a sua capacidade de emitir juízos. Segundo este autor,

O ser não é nem um juízo, nem um componente real de juízo. Assim como o ser não é um componente real de um objeto externo, tampouco o é de um objeto interno; portanto, também não do juízo (2000: 131). O ser relacionante que a predicação expressa, por exemplo, como “é”, “são” etc., é algo não independente; se o desenvolvemos até a plena concreção, surge o respectivo estado de coisas, o correlato objetivo do juízo pleno. Podemos dizer então: assim como o objeto sensível se relaciona com a percepção sensível, assim também o estado de coisas se relaciona com o ato de tomar consciência que o “doa” (HUSSERL, 2000: 132).

Um segundo aspecto considerado por Edmund Husserl é o momento positivo. É o olhar da inteligência que se dirige para o fenômeno. Um exemplo que pode ser usado para entender este “olhar da inteligência” é o seguinte: imaginemos um canhão de luz,

usado nos espetáculos teatrais, que durante o desenvolvimento da peça, aponta o seu foco para um único ator no palco. Todas as outras realidades do palco não deixam de existir. Porém, o destaque, o brilho forte da luz, está centrado neste momento em apenas uma única realidade, que é o ator. Este foco na realidade é o momento onde se “vê a coisa em si”, ou o fenômeno enquanto fenômeno. Assim, a fenomenologia husserliana dará grande destaque ao “eu” e à relação objetividade – subjetividade. Será por meio da *epoché* que o “eu”, enquanto sujeito, vai colocando entre parênteses os dados que lhe são conhecidos/fornecidos pela experiência de estar no mundo. A partir daí se evidencia cada vez mais aquilo que realmente faz parte do “eu”, que pensa e age. Todo o conhecimento passará, então, pela esfera do “eu” pensante. Ora, se assim for, quem pensa, pensa algo. Ou: ninguém pensa no vazio e o pensar em algo sugere a noção de intencionalidade, que é tender para algo. A intencionalidade vai mostrar que o *cogito*, ou todo o estado de consciência do sujeito está direcionado a um objeto e este é especificamente o *cogitatum*, o objeto pensado.

Percebemos no esquema husserliano, que o “eu” é o pólo centralizador do conhecimento, ponto de partida. O “outro”, por sua vez, seria percebido pela consciência do “eu”. Desse modo, o “outro” se torna objeto do “eu”. Na análise fenomenológica de Husserl suprime-se a separação das instâncias sujeito – objeto. Estes formam uma totalidade. A relação “eu” e “outro”, portanto, reduz-se a conhecimento.

Em suma, no pensamento de Husserl o “eu” torna o “outro” objeto. Acontece a redução conhecida como redução do “outro” ao “mesmo”. Assim, o “eu” é sempre o sujeito que conhece e o “outro” sempre é o objeto conhecido.

Já no pensamento de Lévinas, a relação “eu” e “outro” se direciona por um caminho diferente. O “outro” é entendido como transcendente ao “eu”. O “outro” é exterior até mesmo ao pensamento do “eu”. Justamente por haver esta transcendência

do “outro” este deixa de ser objetificável e passa a ser entendido como diferente. Fora da intenção do “eu”, o “outro” é plenamente infinito em relação ao “eu”.

Podemos considerar que para Lévinas o “eu” não pode tornar o “outro” um objeto e apreendê-lo. A maneira como o “outro” se manifesta ao “eu”, como intuiu Lévinas, é um dos assuntos que abordaremos posteriormente a partir do item 1.3 do presente estudo.

A fenomenologia de Husserl concede um monopólio à consciência do “eu”, ao ponderar que sempre quem pensa, pensa algo, e, portanto a consciência sempre estará direcionada à realidade a ser conhecida. O conhecimento então, tem como figura principal a consciência do “eu”. Com isso, se conhece o que já era conhecido; desta forma, o que a consciência é intencionada a conhecer não pode ser verdadeiramente separada dela, pois depende do seu foco. Parece surgir aqui a afirmação da totalidade ¹⁵.

Na clareza, um objecto, à primeira vista exterior, dá-se, ou seja, entrega-se a quem o encontra como se tivesse sido inteiramente determinado por ele. Na clareza, o ser exterior apresenta-se como obra do pensamento que o recebe. A inteligibilidade, caracterizada pela clareza é uma adequação total do pensante e do pensado, em que a sua resistência de ser exterior se desvanece no objecto. Este domínio é total e como que criador; efectua-se como uma doação de sentido: o objecto da representação reduz-se a noemas. O inteligível é precisamente o que de todo se reduz aos noemas, reduzindo-se todas as suas relações com a inteligência àquelas que a luz instaura. Na inteligibilidade da representação, apaga-se a distinção entre mim e o objecto – entre interior e exterior. A ideia clara e distinta de Descartes manifesta-se como verdadeira e como que inteiramente imanente ao pensamento: inteiramente presente – sem nada de clandestino e em que a própria novidade não tem mistério. Inteligibilidade e representação são noções equivalentes: uma exterioridade que entrega ao pensamento na clareza e sem impudor todo o seu ser, ou seja, totalmente presente sem que nunca o pensamento se sinta indiscreto. A clareza é o desaparecimento daquilo que poderia chocar. A inteligibilidade, o próprio fato da representação é, para o Outro, a possibilidade de se determinar pelo Mesmo, sem determinar o mesmo, sem nele introduzir alteridade, exercício livre do Mesmo. Desaparecimento, no Mesmo, do eu oposto ao não-eu (LÉVINAS, 1988: 108-109).

No pensamento lévinasiano o “outro” se apresenta de forma estranha ao “eu”. No sentido de que é algo totalmente exterior. Neste sentido, o “outro” choca o “eu” com sua presença, porque a consciência não havia clarificado a sua presença.

¹⁵ Conceito de Lévinas através do qual se entende que não há autonomia do Outro.

Para Lévinas, todo o esforço da consciência do “eu” não define o que o “outro” é. Aquilo que o “outro” é manifestado pelo seu *rostto*, e não apreendido pela consciência do “eu”. Com Lévinas há uma concepção um tanto quanto diferente. Sua filosofia desconfia da inteligibilidade do “eu”, enquanto postulante do conhecimento do “outro”. A identidade deste ultrapassa a representação dada pela inteligibilidade da consciência daquele. Desse modo, “ser inteligível é ser representado e, por isso mesmo, ser a priori. Reduzir uma realidade ao seu conteúdo pensado é reduzi-la ao Mesmo”¹⁶.

Anteriormente quando falamos que a idéia de “iluminação” não esgota o sentido do “ser”, esboçávamos uma diferença entre a filosofia de Lévinas em relação a construção filosófica husserliana. Quando, no pensamento filosófico lévinasiano é proposta a categoria *rostto*, o “outro” deixa de ter o seu significado produzido pela intuição da consciência do “eu”. Fenomenologicamente, o “outro” surge como *rostto*.

O fenômeno que é a aparição do Outro, é também *rostto*; ou ainda (para mostrar esta entrada, a todo instante, nova na imanência e na historicidade essencial do fenômeno): a epifania do *rostto* é *visitação*. Enquanto o fenômeno já é, seja a que título for, imagem, manifestação cativa de sua forma plástica e muda, a epifania do *rostto* é viva. Sua vida consiste em desfazer a forma em que todo *ente* – ao entrar na imanência, isto é, ao se expor como tema – já se dissimula (LÉVINAS, 1993: 51).

O *rostto* revela que o “outro” é “estrangeiro”. Transcendente à consciência que o pensa. Não pode, desta maneira, ser reduzido à ação do “eu” e sua vitoriosa consciência. A redução eidética, enquanto atividade da consciência, não pensa o significado do “outro”. Lévinas argumenta que,

A presença do *rostto* significa assim uma ordem irrecusável – um mandamento – que detém a disponibilidade da consciência. A consciência é questionada pelo *rostto*. O questionamento não significa uma tomada de consciência deste questionamento. O “absolutamente outro” não se reflete na consciência. Resiste-lhe a tal ponto que mesmo sua resistência não se converte em conteúdo da consciência. A *visitação* consiste em desordenar o próprio egoísmo do Eu (Moi) que sustenta esta conversão. O *rostto* desconcerta a intencionalidade que o visa (LÉVINAS, 1993: 52).

¹⁶ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Portugal, 1988. p. 111.

Como vimos e apesar da grande influência que sofre, Lévinas se diferencia de Husserl quando concebe a metafísica do *rostro*. Graças a ela o “outro” é “Infinito” em relação ao “eu”, não podendo, assim, ser objeto da consciência deste. O *rostro* apresenta o fenômeno em si, mas não somente na medida em que a consciência do “eu” volta-se para ele, e o conhece de forma imanente. Transcendente, neste caso, é sinônimo de absolutamente “outro”. A representação cede espaço à identidade própria.

Diante do que foi exposto, podemos sugerir um certo distanciamento da filosofia de Lévinas frente as intuições filosóficas de Heidegger e de Husserl. Assim sendo, não se pode fechar os olhos para as particularidades de cada um. Poderíamos afirmar que o pensamento lévinasiano rompe com o estatuto da existência fundamentalmente ontológica, afirmada pelos outros dois filósofos. Da mesma maneira que também tira a determinação do conhecimento pela consciência. Ou seja, o “outro” é entendido como “infinito”, totalmente diferente do “eu”. Esta, não é questionada pelo seu poder de “tomar” consciência; mas antes, é perturbada pelo significado alhures. Isto é, pelo “outro”, infinito em relação ao “mesmo”. Por fim, Lévinas confere um significado ao “outro” através da concepção de *rostro*. De certa forma o “outro” é nomeado ao possuir uma face, desmontando a idéia da falta de identidade. Com isso, o “eu” não se relaciona com uma idéia ou um tema. É, pois, com o “outro” como alteridade absoluta. Totalmente exterior o “outro” determina o “eu”, no sentido de o convocar para a sua responsabilidade ética.

1.3 A “morada” - o lugar da interioridade do “eu”

Na procura por situar o “eu” na perspectiva da *alteridade* sugerida por Lévinas, nos deparamos com a formação da interioridade do “eu”. Pois é no mergulho para

dentro da sua interioridade que este vai perceber a presença estranha do “outro”, não a partir da sua consciência, mas contemplando a manifestação autônoma do “outro”.

Nessa situação ganha destaque a idéia de “morada”. Lugar privilegiado, ponto de partida da relação do “eu” com o mundo, a morada é entendida, então, como interioridade: “O papel privilegiado da casa não consiste em ser o fim da actividade humana, mas em ser a sua condição e, nesse sentido, o seu começo”¹⁷. Desta forma, contrariando a perspectiva ontológica do “ser aí”, jogado no mundo, a morada é o ponto de partida do “eu” no mundo. Essa categoria, “morada”, é uma forma do “ser” situar-se no mundo, não de forma “jogada aí”, abstratamente ontológica. Não é demais repetir: “o papel privilegiado da casa não consiste em ser o fim da actividade humana, mas em ser a sua condição e, nesse sentido, o seu começo”¹⁸. De certa forma, a morada é o ponto de partida do “eu” no mundo.

A casa/morada, nessa perspectiva, adquire um sentido de *interioridade*. É o lugar da intimidade do “eu”. Por exemplo: o “eu” identifica-se com os seus livros, com a sua lareira, com a sua poltrona, enfim, com tudo aquilo que possui na sua casa. Deixando de lado o anonimato do mundo revelado pela análise ontológica, o “eu” tem na sua morada o encontro com a sua identidade. “É um recolhimento, uma vinda a si, uma retirada para sua casa como para uma terra de asilo, que responde a uma hospitalidade, a uma expectativa, a um acolhimento humano”¹⁹. O “eu” identifica-se com os objetos e utensílios existentes na sua morada. É o lugar onde se recolhe do mundo. O estar em casa confere ao “eu” a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo. Assim sendo, aquilo que possui em sua morada é uma espécie de extensão de si próprio. Suponhamos que uma pessoa tenha uma coleção de selos. Esta condição revela que tal pessoa demonstra gosto pela filatelia. O ser filatélico não é um apêndice à pessoa

¹⁷ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 135.

¹⁸ *Ibid.* p. 135.

¹⁹ *Ibid.* p. 138.

do “eu”. Ao contrário, também o é da sua constituição. Na imensidão do mundo o “eu” tem um lugar que lhe é íntimo. Por isso, a casa/morada mesmo sendo um utensílio, não é apenas um instrumento necessário à sobrevivência. Isso porque, “o homem mantém-se no mundo como vindo para ele a partir de um domínio privado, de um ‘em sua casa’... vai para fora a partir de uma intimidade”²⁰.

A morada não deixa de parecer um utensílio para a existência do “eu”. Como parte da fruição é a condição para este ir ao mundo a partir de uma *interioridade*. Também é nela que o “eu” adquire melhores condições de vida, considerando aqui os aspectos materiais da existência. Há um investimento da parte do “eu” para melhorar a sua morada. É pra dentro dela que traz o fruto do seu trabalho. Este conceito está vinculado à materialidade do mundo físico e social. E a boa condição pode oportunizar uma vida mais satisfeita. Isso é importante porque, para Lévinas, somente um ser satisfeito vai superar a lógica da necessidade e desejar metafisicamente o “outro”. Com isso, o “eu” realizado vai poder perceber a precariedade apresentada pelo *rosto* do “outro” e não objetificá-lo como posse. A relação do “eu” para com o “outro” deixa de ser uma relação de poder e passa a ser de fraternidade.

A morada aglutina em si mesma as idéias de interioridade e de economia. Na visão proposta por Lévinas é a forma pela qual o “eu” situa-se no mundo. Não de um modo através do qual goza daquilo que possui de forma efêmera ou epicurista. Mas, é o “viver de” de modo que o “recolhimento, no sentido corrente do termo, indica uma suspensão das reações imediatas que o mundo solicita, em ordem a uma maior atenção a si próprio, às suas possibilidades e à atenção”²¹.

A morada então, não é a posse no sentido do “eu” proprietário de um objeto. É mais do que isso. É o utensílio por excelência que o situa e identifica no mundo. É o

²⁰ Id. p. 135.

²¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 137.

espaço da interioridade, da acolhida e da identificação com aquilo que existe na casa. A morada concerne uma identidade, superando a neutralidade do “dasein” em relação ao ser situado no mundo.

1.4 O “eu” e o “outro” na produção do *Rosto*.

A filosofia de Lévinas, como procuramos demonstrar anteriormente, é uma crítica a alguns segmentos da filosofia europeia do início do século XX, na medida em que parece buscar ir além da suposta neutralidade do ser apresentada pela reflexão ontológica. Desconfiando da visão do “ser” fundamentada exclusivamente na análise cognoscitiva, Emmanuel Lévinas apresenta como uma das grandes características do seu pensamento o conceito de *rosto* como critério basilar das atitudes éticas. A consideração do *rosto* ultrapassa a idéia amplamente abstrata da ontologia e instaura uma face concreta na relação entre o “eu” e o “outro”. Mas, o *rosto* não é meramente uma categoria de análise. O *rosto* é a expressão de alguém. Portanto, manifestação do “outro”. “O rosto é a própria identidade de um ser”²².

O “outro” não é entendido como diferente à medida que demonstra alguma realidade que não possa existir no “eu”. O “outro” não é uma antítese do “eu”. Poderíamos incorrer no engano de acreditar que ao observarmos o “eu” também podemos perceber a presença do “outro”. Isso se torna possível quando fazemos uma investigação generalizada do ente. Isto é, quando procuramos identificar o seu ser. Diferentemente da concepção ontológica o “eu” e o “outro” não são realidades gerais do ente. O “outro” é completamente exterior ao “eu”, não dependendo deste em condição nenhuma para a sua existência.

Lévinas mostra a independência do “outro” da seguinte forma:

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é um plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum.

²² LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós, ensaios sobre alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 59.

Nem a posse, nem a unidade de número, nem a unidade de conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o “em sua casa”. Mas o Estrangeiro que quer dizer também o livre. Sobre ele não posso poder, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou tal como ele, sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção *e* não indica aqui nem adição, nem poder de um termo sobre o outro (LÉVINAS, 1988, p. 26-27).

No modo como Emmanuel Lévinas apresenta o “outro” fica evidente a independência deste frente ao “eu”. O “outro”, o *estrangeiro* nas palavras de nosso autor, é livre frente ao “eu”, pois a estranheza do “outro”, a sua individualidade se manifesta, ela causa um desconforto no “em sua casa”. Isto é, na interioridade do “eu”. Ora, o “outro” só pode causar o estranhamento sendo diferente, pois aquilo que é conhecido, ou é o mesmo, não pode estranhar.

O “outro” concebido como totalmente diferente do “eu” possibilita a relação ética de *alteridade*. A *totalidade* realiza uma espécie de homogeneização, onde o “eu” e o “outro” não estão subjetivamente identificados. O “em si” de cada um dissolve-se no interior dessa generalização. Portanto, o “outro” é sempre anterior e distinto de qualquer iniciativa do “eu”.

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo (LÉVINAS, 1988: 26).

Poderíamos afirmar que o “outro” existe de forma autônoma. Independe da intencionalidade do “eu”. Também podemos intuir que tudo aquilo que falamos do “eu”, tentando caracterizá-lo como autônomo serve para entendermos o “outro” absolutamente exterior. O “outro” existe independente do “olhar” do “eu”. A filosofia aristotélica afirma que o ver é uma forma de tomar conhecimento, e até mesmo modo de ter conhecimento. Inversamente a consideração do filósofo, Lévinas não condiciona a

existência do “outro” a partir da iniciativa de conhecer, possibilitada pelo ver do “eu”.

Junto com a filósofa Magali Menezes podemos estabelecer o seguinte questionamento:

Quem vê ou deixa de ver o que aparece ou desaparece, quem está a olhar o outro e, ao mesmo tempo, tem o poder de ver e dizer “ele está aí, estou vendo”? Podemos dizer que a violência doméstica, que assume números assustadores, mas que se dá no lugar do privado, entre quatro paredes, longe de nossos olhos não existe? Que os rostos que se tornam invisíveis na guerra, na fome diária que mata, não existem? O que é anônimo não existe? (MENEZES, 2009: 7).

A autonomia do “outro”, na perspectiva filosófica lévinasiana, nos remete a impossibilidade de concebê-lo como objeto. A impossibilidade de tornar o “outro” objeto é possível graças à liberdade deste frente ao “eu”. A relação entre sujeito e objeto deflagra uma subordinação deste frente aquele. Tal subordinação remeteria ao “eu” controle total da perspectiva de relação. E desta forma, teria completa liberdade de dispor do “outro” da forma que quisesse.

O objeto de certa forma existe graças a ação do sujeito. Desta forma, é nítida a maior valorização do “eu”. Isto porque o objeto vai ser considerado a partir da ação do sujeito enquanto tal.

A relação com o “outro” como objeto instaura a possibilidade de posse. Possuir o “outro” é carecer dele para algo. Assim, o “outro” está relacionado ao “eu” como realidade que irá satisfazer uma necessidade. Relacionando-se com o “eu”, desta forma, o “outro” não percebido na sua autenticidade. Está sempre mediado pela sua condição de objeto. Por exemplo, o escravo é objeto de seu patrão. Só é considerado por este através do viés do trabalho. O senhor vê no escravo a realização de um trabalho. Sem esta possibilidade o escravo não existe frente ao patrão. Aliás, ele é escravo na medida que serve ao seu senhor. Portanto, é objeto deste. Não que a condição de escravo está no ser da pessoa. O que acontece é que a sua essência permanece mascarada pela condição

de escravo, objeto da ação tirânica do senhor, frente do qual a pessoa escravizada não aparece na sua constituição própria ou na sua originalidade de pessoa.

É válida a afirmação que fazemos junto com Emmanuel Lévinas de que o “outro” é *absoluto*. Como estamos tentando demonstrar ao longo de toda esta consideração de que o “outro” é, sem incorrer no risco de redundância, totalmente “outro” frente ao “eu”. Aqui resplandece a inferência do “outro” como absoluto. O fato de ser infinito concede ao “outro” ser por si só.

O termo “absoluto” significa, em outras palavras, que o “outro” é senhor de si mesmo. “O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro”²³, e esta compreensão do infinito, portanto absoluto, supõe uma separação entre o “eu” e o “outro”. Não a separação do *mesmo* em duas realidades, como o espírito que se alienou para conhecer a si mesmo, no sentido hegeliano. Mas tanto “eu” quanto o “outro” são autóctones e aqui, poderíamos acrescentar, a não dialeticidade do “eu” com o “outro” é a garantia da existência livre e plena do “outro”.

Diante do que até aqui pudemos considerar, concluímos que até agora nos ocupamos fundamentalmente com a questão a respeito do “ser”. Na filosofia de Lévinas, a consideração a esse respeito nos direciona para duas constatações. A primeira é a de que o “ser” é caracterizado pela exterioridade. E a segunda é que o filósofo supera a falta de identidade, trazida pela ontologia, ao propor a manifestação do “outro” através do *rosto*.

1.5 O “ser” e a exterioridade

A exterioridade é a característica principal do *ser* na concepção filosófica de Emmanuel Lévinas e com esta noção denuncia a “egolatria” de parte do pensamento

²³ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 36.

ocidental, bem como de certos aspectos da filosofia heideggeriana, que trouxe para a história da filosofia a análise ontológica do ser “sem identidade”. Com o desenvolvimento do pensamento europeu, o qual anuncia o fim da metafísica, o ser humano perde a sua principal característica, a saber, a de ser sujeito, pois, o “sujeito” traz no bojo da sua expressão a noção de interioridade. Assim, denuncia Lévinas:

as ciências humanas e Heidegger desembocam, quer no triunfo da inteligibilidade matemática, recalcando na ideologia o sujeito, a pessoa, sua unicidade e sua eleição, quer no enraizamento do homem no ser, do qual seria mensageiro e poeta. (Lévinas, 1993: 97).

Nos parece que Lévinas quer lembrar que a noção do *ser* não esgota a reflexão como sendo o fato último da existência. A existência humana não esgota o seu sentido com a reflexão sobre o sentido do *ser*.

A preocupação do filósofo em exaltar o humano ou o sujeito é consequência da construção do seu pensamento filosófico. Na elaboração da ética como filosofia primeira resplandece a noção de sujeito. Isso porque, para falarmos de ética, necessariamente, precisamos falar de responsabilidade moral. Este fato emerge da identificação do sujeito responsável. O ato moral ou imoral acontece a partir de alguém, e não do vazio anônimo. A experiência de Lévinas durante a II Guerra Mundial faz com que entenda que “a guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do mesmo”²⁴.

A importância da exterioridade do “ser” se dá pelo fato que ela possibilita o “frente a frente”, posição fundamental para a *alteridade* do “outro”. A exterioridade do ser o coloca em relação não com ele mesmo, dentro de uma totalidade. Ao contrário, a exterioridade estabelece a relação com o separado. Enfim, com o “outro”.

O ser é exterioridade: o próprio exercício do seu ser consiste na exterioridade, e nenhum pensamento poderia obedecer melhor ao ser do que deixando-se dominar pela exterioridade. A

²⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Portugal, 1988. p. 10.

exterioridade é verdadeira, não num aspecto lateral que a capta na sua oposição à interioridade, mas num frente a frente que já não é inteiramente visão, mas vai mais longe do que a visão; o frente a frente estabelece-se a partir de um ponto, separado da exterioridade tão radicalmente que se agüenta por si próprio (LÉVINAS, 1988, p. 270).

A *exterioridade* é também *alteridade*. Isso se dá através da manifestação livre do “outro”. Poderíamos nos perguntar de que forma o “outro” se apresenta na sua exterioridade? O “eu” e o “outro” não se relacionam de forma paralela, nem mesmo antagonica. São exteriores. Portanto, é o “frente a frente” que vai marcar a *alteridade*. O “outro”, deste modo, se manifesta como infinito através do *rostro*. O fundamento desta ação está na “epifania do rosto como a origem da exterioridade”²⁵.

1.5.1 O *rostro*

A manifestação do *rostro* do “outro” é o que poderíamos dizer como a demonstração da autenticidade do realmente “outro”, que independe do “eu”. O *rostro* mostra o “outro” como ele realmente é, não aquilo que a consciência do “eu” julga conhecer ou postula como aprendido. Assim, o *rostro* não é a manifestação de uma idéia, mas trata-se do “outro” concreto, realmente absoluto, e que possui uma face.

O *rostro* é a demonstração do mundo subjetivo do “outro” na sua profundidade e veracidade. É a manifestação mais autêntica do “outro”, pois não está sediada em nenhuma iniciativa do “eu”. “O estranho dá-se a conhecer através do seu *rostro*. A apresentação do ser no rosto não tem o estatuto de um valor. O que chamamos *rostro* é precisamente a excepcional apresentação de si por si”²⁶.

Se pensarmos na grande lição dada por Sócrates nas suas perambulações pelas ruas de Atenas, de não conhecer nada que esteja fora do sujeito, concluímos que todo o conhecimento, de fato, já está presente na pessoa. O que precisamos é tomar consciência dessas idéias. Essa era a pretensa ação pedagógica da maiêutica. Através da *ironia*,

²⁵ Id. p. 240.

²⁶ Id. p. 181.

Sócrates conduzia o seu interlocutor de maneira que este chegava à verdade através do parto das idéias. Ora, isso nos leva a constatação que o sujeito toma consciência do conhecimento que já possuía.

Na compreensão apresentada por Lévinas o conhecimento possui uma característica diversa. O conhecimento trazido pelo *rostro* não é um conhecimento fruto da maiêutica. O “eu” o recebe de uma exterioridade, pois não o possui previamente. É no encontro com o *rostro* do “outro” que o “eu” aprende. O “rostro voltou-se para mim – e é isso a sua própria nudez. Ele é por si próprio e não por referência a um sistema”²⁷.

A consideração do *rostro* é o modo de salvaguardar a pluralidade entre o “eu” e o “outro”. O *rostro* não extermina a liberdade do “eu”, pois o “outro” não o violenta. Nessa direção Lévinas apresenta o “outro” como mestre e aprendiz, pois a sua manifestação é transcendente²⁸ à imanência do “eu”. Isto é, o “outro” ensina quebrando a totalidade do “eu”, e o despertando para a sua responsabilidade.

Afirmar que a passagem de um conteúdo, de um espírito ao outro, até se produz sem violência se a verdade ensinada pelo mestre se encontrar, desde toda a eternidade, no aluno, é extrapolar a maiêutica para além do seu uso legítimo. A idéia do infinito em mim, que implica um conteúdo que transborda o continente, rompe com o preconceito da maiêutica sem romper com o racionalismo, dado que a idéia do infinito, longe de violar o espírito, condiciona a própria não-violência, ou seja, implanta a ética. O Outro não é para a razão um escândalo que a põe em movimento dialéctico, mas o primeiro ensinamento. Um ser que recebe a idéia do infinito – que recebe, pois não a pode ter de si – é um ser ensinado de uma maneira não maiêutica, um ser cujo o existir consiste na incessante transbordamento de si (ou tempo). Pensar é ter a ideia do infinito ou ser ensinado (LÉVINAS, 1988, p. 182).

Seguindo este direcionamento do “outro” como mestre que ensina, Lévinas pondera que a afirmação do *rostro* não ensina através da resistência ou da violência. Ao contrário, o *rostro* é gratuidade no sentido que não fere a liberdade do “eu”. O *rostro* desperta o “eu” para a sua responsabilidade. Neste caso, não ocorre uma dialética que produziria um diálogo entre tese e antítese, que desembocaria na fusão da síntese. “A

²⁷ Id. p. 61.

²⁸ Transcendente neste instante significa o diferente, e não apenas aquilo que está além.

significância do rosto, sua abstração, é, no sentido literal do termo, extraordinária, exterior a toda ordem, a todo mundo”²⁹. A não violência é possibilitada pela linguagem.

Podemos afirmar que o *rostro* é questionador. Ao acolher o *rostro* do “outro” o “eu” vai tornar-se inquieto. Não é o caso de afirmarmos que o “eu” sente-se amedrontado pela presença do rosto. De certa forma o *rostro* é revelador do poder, e não da fraqueza do “eu”. “A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder”³⁰.

Deste modo, o “eu” não pode negar o *rostro* do “outro”. Como já afirmamos anteriormente, o *rostro* é uma manifestação por si só do “outro”. Então, a negação do rosto por parte do “eu” se torna inviável. O que este pode fazer é aniquilar o rosto do “outro”. Isso sim ainda é possível. Contudo, só acontece de uma forma: através do assassinio. Eis a negação total do *rostro* do “outro”. A própria *alteridade*, a independência do “outro”, permite ao “eu” esta ação. “A alteridade que se exprime no rosto fornece a única ‘matéria’ possível a negação total”³¹.

Diante do que vimos é mister notarmos que a resistência do “outro” frente ao “eu” é uma resistência ética. Isso porque, o “outro” provoca a responsabilidade do “eu” frente a miséria e precariedade demonstradas pelo *rostro*. A sua contemplação leva a inquietação. Ao se manifestar o “outro” rompe com a harmonia existente no “eu”. “A primeira revelação do outro, suposta em todas as outras relações com ele, não consiste em apanhá-lo na sua resistência negativa e em cercá-lo pela manha. Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação”³².

²⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 51.

³⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 176.

³¹ Id. p. 177.

³² Id. p. 176.

A responsabilidade ética se justifica pelo relacionamento que acontece não entre o “eu” e uma ideologia ou uma forma de política. É um relacionar-se com uma pessoa. O “outro” que possui um rosto. Portanto, é concreto. Ao contemplar o rosto do “outro” podemos nos questionar: qual é a minha responsabilidade para legitimar a negação do “outro” enquanto vivente? Mas por que as pessoas não vivem a alteridade?

Possivelmente, porque não há uma preocupação em olhar para o *rosto* do “outro”. Mas não querer ver a sua condição é uma maneira de colaborar com a negação do “outro” enquanto tal. Mas, se a única alternativa para essa negação é o aniquilamento, como evidenciar isso, levando em consideração que não sou um assassino? Na atualidade a morte pode figurar-se muito mais como simbólica do que real.

Depois do que apresentamos acima, poderíamos indagar a respeito do “outro” da seguinte forma: o que acontece se o “outro”, por meio do seu *rosto*, não se me apresentar como autêntico, mas como diverso do que é: o “outro” como máscara? Como dar-se-ia a questão da alteridade e da importância do “outro” para o “eu” não no contexto do *rosto*, mas da Máscara? Essa aparente contradição em Lévinas se esclarecerá mais adiante, em tópico próprio, no item 1.5.3.

1.5.2 Linguagem, significação da autenticidade do *rosto* do “outro”.

A linguagem³³ expressa os signos comuns a um determinado grupo. De certa forma, possui a função de comunicar os conceitos previamente combinados entre os membros de uma mesma comunidade lingüística. Então, se falo “caneta”, ou se falo

³³ O termo linguagem é utilizado na concepção de Bakhtin. Na sua concepção, a linguagem é produto da interação verbal, mas é constitutiva do extraverbal. Bakhtin, em relação à linguagem propõe enunciados na perspectiva histórica, sociológica e ideológica. É o que entende por dialogismo. Isto é, a minha palavra precisa da palavra do Outro. A compreensão é um processo ativo e responsivo. Desta forma a linguagem recebe características de alteridade, pois a palavra é ponte que liga o Eu ao Outro. *A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.* (BAKHTIN. 1997: 123.).

“avião”, preciso conhecer previamente o que é cada um desses objetos para comunicar o seu significado através da linguagem. Ou ainda, quando um brasileiro pronuncia para a sua amiga francesa, a palavra “saudade”, ela não vai compreender o significado atribuído a esta palavra pelo amigo brasileiro. O sentimento presente nessa palavra ela identificará como angústia.

Isso significa afirmar que a linguagem está assentada em uma compreensão anterior a ela. Assim, ao utilizarmos a linguagem fazemos uso de um conhecimento anteriormente conquistado. Então, poderíamos afirmar que a linguagem é um instrumento que serve à compreensão. Ela não é o significado propriamente dito, mas é um mecanismo dado à sua compreensão.

Na abordagem ontológica de Heidegger, primeiro se expressa a compreensão do *ser* e depois a interlocução deste com o “outro”. Este, dessa forma, é tematizado. A condição de “outro” é uma instrumentação do *ser*. O *rostro* não tem, ele mesmo, significação autônoma. É objeto porque ganha compreensão na medida que é manuseado. Isto é, conhecido.

O modo de ser deste ente é a manualidade. Não se pode compreendê-la, porém, como, mero caráter de apreensão, como se tais aspectos impostos num discurso ao “ente” que de imediato vem ao encontro, ou como se uma matéria do mundo, já simplesmente dada em si, fosse desse modo “colorida subjetivamente”. Uma interpretação assim orientada desconsidera que para tanto, o ente deveria ser previamente compreendido como algo pura e simplesmente dado e que, em decorrência, um modo de lidar com o “mundo” que o descobre e dele se apropria passa a ter primado e autoridade. Isso já contradiz o sentido ontológico do conhecimento que nós de-monstramos como fundado do ser-no-mundo. Esse ser-no-mundo só chega a explicitar o que é simplesmente dado, através do que está à mão na ocupação. Manualidade é a determinação categorial dos entes tal como são “em si”. (HEIDEGGER, 2002, Petrópolis, parte I:113-114).

Lévinas procura ir além dessa instrumentalização do objeto. Na sua análise “eu compreendo o ser em outrem, além da sua particularidade de ente; a pessoa com a qual estou em relação, chamo-a ser, mas, ao chamá-la ser, eu a invoco”³⁴. Aqui a formulação

³⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 28.

de conhecer o ser, de forma estrita, para depois interagir perde a sua validade e o conhecer já se entrelaça com o expressar. Não há uma distinção entre conhecer e relacionar-se. Na medida que o “eu” conhece já responde ao absolutamente “outro”.

Sendo assim, estar inserido no mundo e a caracterização da manualidade parecem demonstrar a idéia de uma primazia da compreensão do *ser*. Então, posterior a este conhecimento, aqui sinônimo de manuseio, do ente é que se estabelece o diálogo intersubjetivo entre o “eu” e o “outro”.

Tentando uma formulação mais simples, na relação entre o “eu” e o “outro”, podemos afirmar que primeiro se ia conhecer a pessoa, para somente depois interagir com ela de maneira que pudesse suprir as suas eventuais necessidades. Se assim fosse, se correria o risco do “eu” ter uma compreensão do “outro” a partir da sua própria intuição. Desta forma, desautorizando a manifestação autônoma do “outro”, ficando, assim, a intersubjetividade entrincheirada em um contexto. Então,

O outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. De ordinário, vive-se num contexto e dele se recebe significação. Porém, uma redução fenomenológica levada até o fim transpõe os cenários todos e a própria mundaneidade. O outro é sentido por si só. Tu és tu absolutamente. Compreensão alguma pode abarcá-lo, superando os poderes do Eu da totalidade. O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo o contexto e do ser. (PIVATTO In LÉVINAS, 1997: 14-15).

Em Lévinas, “o rosto impõe-se a mim sem que eu possa permanecer surdo a seu apelo, ou esquecê-lo, quero dizer, sem que eu possa cessar de ser responsável por sua miséria. A consciência perde a sua prioridade”³⁵. Isso significa que não é preciso haver, necessariamente, um contexto cultural para a expressão do “outro”. Deste modo, a significação do “outro” não é intermediada por elementos comuns ao “eu”. O rosto se expressa na sua “nudez” original.

Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração. “Ter aceito”, “ter considerado”, não corresponde a uma compreensão, a um deixar-ser. A palavra delinea uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à *consciência* que se toma da

³⁵ LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 52.

presença de outrem ou de sua vizinhança ou da comunidade com ele, mas como condição desta “tomada de consciência” (LÉVINAS, 1997: 27).

Aqui não queremos expressar uma radical negação da história, nem mesmo a concretude do “ser”. Este é sempre ser encarnado. O que ousamos evidenciar é que a consciência não se caracteriza como ponto de partida, ou mesmo como escopo, do conhecimento do “outro”.

Neste instante parece-nos ser plausível a argumentação de Merleau-Ponty de que não é a minha consciência que constrói o mundo. Ao contrário, ela está no mundo. Tal compreensão suscita a possibilidade do “outro” aparecer por si só. Tanto o “eu” como o “outro” são singularidades, a ponto de que,

Se o outro é verdadeiramente para si para além de seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus; é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além de perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo - , uma perspectiva do Para Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, *pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria*. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. Esse paradoxo e essa dialética do Ego e do Alter só são possíveis se o Ego e o Alter Ego são definidos por sua situação e não liberados de toda inerência, quer dizer, se a filosofia não se completa com o retorno ao eu, e se descubro pela reflexão não apenas minha presença a mim mesmo mas também a possibilidade de um “espectador estrangeiro” (MERLEAU-PONTY, 1994: 8).

Assim, se o idealismo transfere a responsabilidade do “eu” e do “outro” para um terceiro, há uma espécie de verdade ou unidade, universalmente válidas, ao contrário, na medida em que “o rosto é a própria identidade de um ser”³⁶, onde a relação da linguagem não se reduz àquela que conecta ao pensamento um objeto que lhe é dado”³⁷. O outro sendo considerado como pessoa e não como objeto, adquire um significado ético.

Lévinas, neste sentido, estabelece uma crítica à redução idealista. Argumenta o filósofo que,

³⁶ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 59.

³⁷ Id. p. 58.

O idealismo levado até ao fim reduz toda a ética à política. Eu, e Outrem funcionam como elementos de um cálculo ideal, recebem desse cálculo o seu ser real e assimilam-se mutuamente sob o domínio das necessidades ideais que os atravessam de todos os lados. Desempenham o papel de momentos num sistema e não de origem. A sociedade política aparece com uma pluralidade que exprime a multiplicidade das articulações de um sistema. No domínio dos fins em que as pessoas se definem, sem dúvida, como vontades, mas em que a vontade se define como o que se deixa afectar pelo universal, em que a vontade se pretende razão embora prática, a multiplicidade assenta de facto apenas na esperança da felicidade. O princípio pretensamente animal da felicidade, inelutável na descrição da vontade, ainda que razão prática, mantém o pluralismo na sociedade dos espíritos (LÉVINAS, 1988: 194).

Sendo assim, a linguagem do rosto manifesta a assimetria entre o “eu” e o “outro”. Situação esta, que permite “olhar” para o *rosto* na sua autenticidade e não em forma de superioridade poderosa, por parte do “eu”. Diametralmente ao inverso disso, se estabelece a responsabilidade do “eu” frente ao “outro”. E essa miséria exposta pelo “outro”, Lévinas, recorrendo ao contexto judaico, expressa como o pobre, o estrangeiro, o órfão e a viúva ³⁸. Que neste ponto servem como expressão da precariedade do “outro”.

É evidente que estes personagens do contexto judaico não esgotam a situação pela qual o “outro” padece nas relações sociais na contemporaneidade. Estes termos são modos de clamar pela consciência moral. Esta, despertada pelo “outro”, é que fará com que o “eu” assuma a sua responsabilidade pelo “outro”.

No momento em que acontece o “frente a frente”, o “eu” se depara com o “outro”, contempla o *rosto* deste, linguagem sem mediação que expressa para além da sua significação enquanto ente, impossibilitando a redução do “outro” ao mesmo, se

³⁸ O pobre, o órfão, a viúva e o estrangeiro que não sou eu: não têm alimentos – nem pão, nem música, nem flores – não tem vestuário – nem roupas, nem títulos, nem funções sociais – não têm habitação e nem porta para separar a própria intimidade. Sem gozo do mundo e sem felicidade, com necessidades sem poder satisfazê-las, estão ameaçados de morte na própria corporeidade e na própria interioridade. O corpo nu – de nudez real porque não bela, trazida por necessidades não satisfeitas está votado ao frio, à fome de modo irrecuperável. A interioridade está votada à vergonha e ao “estar jogado” sem projetos e sem possibilidades (SUSIN, 1984: p.201).

No contexto bíblico do mundo judaico do Antigo Testamento esta “quatriade”, demonstra situações que revelam condições precárias de existência. Todos estão isentos de responsabilidades sociais significativas, e não possuem o estatuto de cidadão autêntico no organismo social. De certa forma, são condições de vida vergonhosas e, em muitas situações, possuíam um conjunto de conteúdos jurídicos próprios para garantir-lhes alguns direitos.

rompe a totalidade. O olhar que não se caracteriza como estrutura abstrata, anula o exercício da violência. Isto porque, não adianta ferir a realidade somática do ser humano se a sua face, nua e crua, continua mostrando a sua fragilidade, fraqueza e impotência.

Nestes termos, a redução do “outro” ao “mesmo”, referendada pela ontologia moderna, estabeleceria esta neutralidade ou esta falta de identidade do “ser”. Tanto o “eu” quanto o “outro” estariam em uma condição de universal, carentes de multiplicidade, onde “a linguagem perde toda a significação social, os interlocutores renunciam à sua unicidade não desejando o outro, mas desejando o universal”³⁹. Podemos afirmar que, neste caso, o discurso deixa de existir, pois se dissolve na neutralidade e, então, já não existem mais interlocutores.

Nesta mesma direção é que Emmanuel Lévinas propõe o significado ético do “outro”. Indica que o conhecimento ontológico não esgota a relação com o “ser”. Diferente de Heidegger, não considera a ontologia como a filosofia primeira, mas, a ética. Isso porque, o ente é o próprio ser humano. E, então, como pessoa possui um *rosto*. A relação com o “outro”, por fim, parece não poder ser ontológica, porque o “outro” não é uma representação, é um interlocutor que interpela através do discurso do seu *rosto*.

O significado ético do “outro” o tira da simples passividade. Não sendo apenas consumidor de tudo o que faz o “eu”, nem apenas destinatário do que este expressa. O “outro” é interlocutor. Parece que esta é uma questão que a filosofia na contemporaneidade deixou de lado ao se ocupar estritamente da função hermenêutica da linguagem e sua expressão de mundo.

Mais uma vez chamamos a atenção, no sentido que a reflexão lévinasiana não desconsidera o mundo circundante à pessoa. Não admitir este fato seria interpretar a

³⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Portugal, 1988. p. 194.

questão do ser no mundo de modo superficial. O “outro” surge no mundo marcado por uma cultura, e com alguns condicionamentos históricos. Negar isso seria afirmar a possibilidade de um texto sem o contexto. Todavia, o contexto cultural não abarca por completo a significação do “outro”. É ele mesmo, por si só, que imprime o seu significado para além do mundo da cultura que o circunda. Então, a análise de Lévinas deve ser considerada numa direção de profundidade e não de horizontalidade. “A epifania do Outro comporta uma significação própria, independente desta significação recebida do mundo”⁴⁰.

Como, então, compreender a responsabilidade do “eu” pelo “outro”? De onde vem esse apelo ao qual a única forma de negação é o assassinato? Mas, que se realizado, não dá ao “eu” posse do “outro”, este escapa daquele, pois o seu significado está além da objetificação instrumental.

O *rosto* expressa a nudez do “outro”. Isto é, o “outro” se manifesta sem intermediários, livre de uma cultura que o possa significar, ainda que parcamente. E o rosto nu é o discurso por excelência original. É interpelação porque não é fruto da consciência do “eu”. Ao contrário, questiona a própria consciência deste, porque convoca o “eu” a uma resposta.

Descobrir para o Eu (Moi) uma orientação assim é identificar Eu (Moi) e moralidade. O Eu (Moi) diante do Outro é infinitamente responsável. O Outro que provoca este movimento ético na consciência, que desordena a boa consciência da coincidência do Mesmo consigo próprio, comporta um excesso inadequado à intencionalidade. É isto o Desejo: queimar de um fogo diverso que o da necessidade que a saturação apaga, pensar além daquilo que se pensa. Por causa deste excesso inassimilável, por causa deste além, chamamos a relação que une o Eu (Moi) a Outro de idéia de Infinito (LÉVINAS, 1993: 53).

Neste instante, propomos uma pequena recapitulação, com o intuito de avultar a compreensão. Quando Emmanuel Lévinas discorre sobre o desejo metafísico não está fazendo referência ao binômio constituído pelos opostos necessidade – satisfação.

⁴⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do Outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 50.

Desejar metafisicamente o “outro” é não fugir do apelo ético do seu rosto. A presença do “outro” sustenta o movimento do “eu” na sua direção para que este responda as necessidades do primeiro.

Podemos considerar também que o “eu” não tem a liberdade de decidir sobre sua responsabilidade ética. Não é a sua consciência que opera o questionamento. A consciência do “eu” não volta-se sobre si. Ela é provocada pelo exterior (“outro”). “O rosto desconcerta a intencionalidade que o visa”⁴¹.

Com isto Lévinas estabelece o significado do “outro” para além da intencionalidade da consciência, propondo o rosto do “outro” como linguagem, discurso de genuína originalidade, que o faz questionar aspectos da tradição filosófica do ocidente que ora priorizava o “eu”, ora reduzia o “outro” ao “mesmo”. Portanto, um “egocentrismo”; estabelecendo a fundamentação ética no rosto, considera a ética, então, como filosofia primeira.

1.5.3 O rosto “sem luz”, uma ilustração.

Anteriormente verificamos a concepção lévinasiana a respeito do significado do “outro”, expresso pelo seu *rostos*. Sabemos, deste modo, que o rosto é a manifestação autêntica do “outro”. É a revelação do “outro” como alteridade infinita, colocando em cheque a concepção estritamente ontológica. Neste mesmo direcionamento, aprendemos, com Lévinas, que a única forma de negar a interpelação feita pelo *rostos* é a aniquilação do “outro” através do assassinato.

A respeito disso, teríamos diferentes formas de pensar a morte, além do momento derradeiro da existência da pessoa no mundo? É evidente que os muitos homicídios diariamente ocorridos, noticiados ou não, são indicações patentes de

⁴¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do Outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 52.

problemas éticos estampados na sociedade atual. Contudo, parece-nos que a morte não se apresenta, na atualidade, desta forma. Pior do que a morte vista cotidianamente é a morte que não é percebida pela sociedade. São aquelas situações onde já não existe vida, mas que não surtem efeitos interpeladores nas pessoas.

A convivência com o horror faz com que exista a possibilidade de se acostumar com ele. Desta forma, a morte, sem o seu fluxo natural como último instante da vida, deixa de incomodar. É o anúncio da barbárie. E, é justamente essa desumanidade que ousamos, nesta pesquisa, identificar como morte simbólica. Na afirmação de Lévinas, “o rosto morto torna-se forma, máscara mortuária, mostra-se em vez de deixar ver, mas precisamente assim já não aparece como rosto”⁴².

Este é o fato ao qual nomeamos por “morte simbólica”. É o rosto que já não expressa mais vida, mesmo o indivíduo permanecendo no mundo. Rosto que é tornado opaco, impedido, assim, de deixar transparecer a “luz da vida”⁴³, que é reflexo de uma vivência fundamentada na fruição e no gozo da existência. O rosto sem luz é o “outro” impedido de manifestar-se de forma independente diante do “eu”. É rosto mascarado porque o seu conteúdo genuíno é encoberto pela indiferença, que os tornam rostos unívocos, envoltas numa totalidade, dominada pelo “eu”, onde a interlocução já não é mais possível.

Na perspectiva do filósofo lituano, o *rosto* é a marca da exterioridade do “outro”. Conseqüentemente, identificamos na sua elaboração filosófica, a idéia de multiplicidade. Aliás, ela mesma só é possível diante da exterioridade. Graças a ela (exterioridade), a linguagem do rosto, que não é necessariamente o falado, não é eco de

⁴² LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 240.

⁴³ Esta expressão é, aqui, proposta, no sentido de que viver bem é uma irradiação de felicidade. É reflexo de uma vida vibrante que deixa transparecer a vivacidade daqueles que têm o prazer de estarem vivos. Isto é, que possuem um sentido na sua existência, não como um lugar sem problemas ou preocupações; mas, sim, não obstante a dificuldades e limites, mantém uma atitude positiva e alegre no viver cotidiano.

um mesmo monólogo. Inversamente, é um discurso que sofre resistência do interlocutor (o “outro”).

Assim, arrisco em afirmar que esta dinâmica é uma expressão de vida. Pois há movimento, há fala e há diversidade. Tudo o que é contrário a isso, por sua vez, pode ser identificado como morte. E tais afirmações podem ser corroboradas em perspectiva levinasiana: “A diferença que se abre entre mim e si (moi et soi), a não-coincidência do idêntico, é uma radical não indiferença em relação aos homens”⁴⁴. Na abordagem que estamos desenvolvendo a multiplicidade é positiva. E toda a unidade de gênero, no sentido de demonstrar um rosto desfigurado, valida a totalidade, a tirania e a amoralidade.

Como vimos em Lévinas, a multiplicidade que nos remete ao conceito levinasiano de Infinito, dentro da relação entre o “eu” e o “outro”, desautoriza toda a espécie de unificação, pois esta é uma forma de não assumir a responsabilidade ética, porque não considera o “outro” na sua infindável independência, demonstrada pela sua absoluta alteridade.

Na procura por elucidarmos tais proposições, recorreremos ao pensamento filosófico de Giorgio Agamben⁴⁵, de forma mais estrita na sua obra *O que resta de Auschwitz*. Isso porque, a experiência dos Campos de Concentração nazistas vivida por Lévinas, influenciou decididamente no seu pensar filosófico. No entanto, não temos a pretensão de promover interfaces, ou aproximações entre os dois autores. De outro

⁴⁴ Emmanuel LÉVINAS, *Humanismo do Outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 104.

⁴⁵ Algumas informações importantes: Giorgio Agamben nasceu em Roma, em 1942. Formado em Direito, escreveu uma tese de doutorado sobre o pensamento político de Simone Weil, é ex-aluno de Heidegger, é responsável pela edição italiana da obra de Walter Benjamin, Suas principais obras são: *Homo Sacer I, II e III*; *Infância e História: destruição da experiência da história* (2005); *Linguagem e morte: um seminário sobre o lugar da negatividade* (2006); *Profanações* (2007).

Disponível em:

http://www.psicanaliselacanianana.com/documents/TRABALHO_SOBRE_O_GIORGIO_AGAMBEN2.pdf. Acessado em 27/01/2008.

modo, o que procuramos é utilizarmos um aspecto, sobretudo de um de seus textos, com finalidades ilustrativas. Também não queremos de forma aligeirada fazermos uso do texto agambeniano como uma tentativa de, forçosamente, promover nossa investigação. Enfim, de forma consciente, usamos o texto como uma ilustração da categoria que estamos desenvolvendo.

No tocante a tese de que se acostumar com o mal, com a barbárie, enfim, com a morte real ou simbólica, é um modo de encobrir o terrível problema ético da falta de humanidade, usamos o comentário sobre uma partida de futebol, descrita por Primo Levi ⁴⁶ na sua obra *Os afogados e os sobreviventes*, citado por Agamben, entre os soldados nazistas e o esquadrão de prisioneiros. Levi narra que além dos que estavam jogando, a partida contava com a presença de muitas pessoas que aplaudiam e incentivavam os jogadores.

Essa partida poderá parecer a alguém como se fosse uma breve pausa de humanidade em meio a um horror infinito. Aos meus olhos, porém, como aos das testemunhas, tal partida, tal momento de normalidade, é o verdadeiro horror do campo. Podemos, talvez, pensar que os massacres tenham terminado – mesmo que cá ou lá se repitam, não muito longe de nós. Mas aquela partida nunca terminou, é como se continuasse ainda, ininterruptamente. Ela é o emblema perfeito e eterno da “zona cinzenta” que não conhece tempo e está em todos os lugares (LEVI *apud* AGAMBEN, 2008:35).

A experiência desse fato que ilustramos acima parece nos remeter ao conceito lévinasiano de totalidade. Isso porque ao falar de “zona cinzenta” podemos mencionar a filosofia do neutro e a sua característica de sem rosto. A mediocridade que emerge dessa partida de futebol nos lembra da amorfa consideração que o estado e a sociedade em geral parecem tratar as crianças viciadas em drogas espalhadas pelas cidades do Brasil e

⁴⁶ Primo Levi. Escritor e químico italiano nascido em Turim, que destacou-se por uma obra sobre os horrores nazistas. De uma família judaica burguesa e liberal de origem sefaradita. Depois de várias desventuras, durante a guerra passou a integrar uma pequena força de guerrilha, mas foi traído e aprisionado por uma milícia fascista e por ser judeu, enviado para o campo de prisioneiros de Fossoli, perto de Modena e depois para Auschwitz-Birkenau. Libertado no início do ano (1945), com uns poucos sobreviventes voltou à Itália (1945), e começou a escrever sobre suas experiências no campo de concentração, onde retratou a natureza da brutalidade nazista e a variedade de respostas para suas vítimas. <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PrimLevi.html> Acessado em 27/01/2008.

do mundo, pelas muitas pessoas que vivem nos campos de refugiados na Nigéria, no Quênia, no Congo, para citarmos alguns exemplos, entre tantos que poderiam ser elencados.

Mais terrível do que toda a ação exterminadora de Auschwitz é estar diante dela e não ser interpelado pelo seu significado. Da mesma forma que sabemos sobre os milhares de famintos no mundo inteiro, dos muitos que morrem por doenças decorrentes da falta de saneamento básico, ou, as pessoas vitimadas por doenças como a AIDS, e isso parece não nos afetar em momento algum.

Lévinas por sua vez, entende que este rosto, na eminência da morte, faz com que o “outro” seja meu próximo, por quem sou responsável. Deste modo, convivo com a morte do “outro”, sendo questionado por seu rosto, que clama à minha consciência de que posso, de algum modo, salvá-lo desta condição. Afirma o filósofo,

Mas este em-face do rosto na sua expressão – na sua mortalidade – me convoca, me suplica, me reclama: como se a morte invisível que o rosto de outrem enfrenta – pura alteridade, separada, de algum modo, de todo conjunto – fosse “meu negócio”. Como se, ignorada de outrem que já, na nudez de seu rosto, concerne, ela “me dissesse respeito” (“me regardait”) antes da sua confrontação comigo, antes de ser a morte que me desfigura a mim-mesmo. A morte do outro homem me concerne e me questiona como se eu me tornasse, por minha eventual diferença, o cúmplice desta morte invisível ao outro que aí se expõe; e como se, antes de ser eu mesmo votado a ele, tivesse que responder por esta morte do outro e não deixar outrem só, em sua solidão mortal. É precisamente neste chamamento de minha responsabilidade pelo rosto que me convoca, me suplica e me reclama, é neste questionamento que outrem é próximo (LÉVINAS, 1997:194).

Para que a consciência esteja anestesiada frente ao “outro” que se me revela como próximo é necessário “não vê-lo”. Daí a necessidade de mascará-lo. Simbolicamente mato-o, do mesmo modo que simbolicamente não o vejo. Busco subtraí-lo através dos meus conceitos, das minhas percepções; ou seja, através da aparente consciência tranqüila do “eu”. Mas essa tentativa de mascarar não se sustenta, porque o “outro” é infinito; e, portanto, escapa de qualquer interpretação do “eu”. Desta forma o “ser para a morte”, sai de cena, e dá espaço ao “ser para o “outro”.

Na seqüência deste estudo, unindo todos os elementos até aqui considerados, ainda ousou acirrar a condição daqueles que estão envoltos pela “zona cinzenta”⁴⁷, ao pensarmos nas pessoas que eram obrigadas a trabalhar nas Câmaras de Gás. Mesmo tendo consciência que estas poucas linhas não expressam suficientemente a condição existencial daqueles que eram obrigados a manusear os cadáveres, os que faziam parte do chamado “esquadrão especial”, ouvimos o que nos diz Agamben:

Eles deviam levar os prisioneiros nus à morte nas câmaras de gás e manter a ordem entre os mesmos; depois arrastar para fora os cadáveres, manchados de rosa e de verde em razão em razão do ácido cianídrico, lavando-os com jatos de água; verificar se nos orifícios dos corpos não estavam escondidos objetos preciosos; arrancar os dentes de ouro dos maxilares; cortar o cabelo das mulheres e lavá-los com cloreto de amônia; transportar depois os cadáveres até os fornos crematórios e cuidar da sua combustão; e, finalmente, tirar as cinzas residuais dos fornos (AGAMBEN, 2008: 34).

Não pretendemos afirmar com a reflexão anterior que alguns prisioneiros negaram a alteridade daqueles que morreram nas câmaras de gás. Nem mesmo que por livre iniciativa, a vontade de permanecer vivos, já que a morte era a pena para aqueles que se negavam a trabalhar naquelas condições, fez com que passassem por cima da situação dos condenados às câmaras de gás. Da mesma forma que os cadáveres, essas pessoas apresentam com suas vidas uma espécie de morte simbólica, expressa pelo “esquadrão especial”. Tal paradoxo é revelador da possibilidade de, ao menos, duas conclusões: a primeira é de que, no Campo de Concentração Nazista, não havia nenhuma espécie de norma ou moralidade. Aliás, a única norma vigente eram as ordens

⁴⁷ No texto de Agamben ao qual nos referimos, inspirado pelas narrativas de P. Levi, aqueles prisioneiros que desistiam de lutar dentro do Campo de Concentração, e pareciam aceitar aquela condição imposta pelos nazistas, eram chamados de “muçulmanos”. Vale ressaltar que este adjetivo “muçulmano” não foi criado por Giorgio Agamben. Antes, trata-se de uma designação comum entre os pelotões de prisioneiros. Não nos cabe no momento aprofundar esta questão, nem julgamos ter competência para tal. É evidente que não podemos negar totalmente que este termo esteja carregado de preconceito, por parte dos judeus que viviam no Campo de concentração. Não é nossa intenção polemizar em relação a este tratamento. O nosso interesse é apenas em demonstrar como a figura do muçulmano pode ilustrar a negação do rosto do Outro, através da máscara que impõem a este, ao ser considerado como muçulmano. No entanto, ele é sugestivo quando se considera que foi proposto pelos próprios judeus. É praticamente impossível mencionar esta situação e não fazer memória dos fatos ocorridos nos últimos tempos na Faixa de Gaza.

nazistas. Daí, que a norma nazista é uma espécie de pólo magnético do qual tudo gira ao redor. “Toda população do campo não é senão um imenso turbilhão que gira obsessivamente em torno de um centro sem rosto”⁴⁸.

A segunda conclusão possível é de que a expressão do rosto daqueles que eram encarregados pelo trabalho nas câmaras de gás, revelam uma morte simbólica. O rosto está mascarado pelo tédio, pela fome, pela miséria e pela frustração diante daquela experiência de vida.

De fato, é uma vida sem vida. Sem movimento, desfigurada de qualquer humanidade. No seu testemunho Levi trata essa questão da seguinte maneira:

Observando de longe um grupo de enfermos, tinha-se a impressão de que fossem árabes em oração. Dessa imagem derivou a definição usada normalmente em Auschwitz para indicar os que estavam morrendo de desnutrição: muçulmanos. O muçulmano não causava pena a ninguém, nem podia contar com a simpatia de alguém. Os companheiros de prisão, que temiam continuamente pela própria vida, nem sequer se dignavam de lhe lançar um olhar. Para os prisioneiros que colaboravam, os muçulmanos eram fonte de raiva e preocupação; para as SS eram inútil imundície. Tanto uns quanto os outros só pensavam em eliminá-los, cada um à sua maneira. A história – ou melhor, a não-história – de todos os “muçulmanos” que vão para o gás é sempre a mesma: simplesmente, acompanharam a descida até o fim, como os arroios que vão até o mar. Uma vez dentro do campo, ou por causa da sua intrínseca incapacidade, ou por azar, ou por um banal acidente qualquer, eles foram esmagados antes de conseguir se adaptar-se; ficaram para trás, nem começaram a aprender o alemão e a perceber alguma coisa no emaranhado infernal de leis e proibições, a não ser quando seu corpo já desmoronara e nada mais poderia salvá-lo da seleção ou da morte por esgotamento. A sua vida é curta, mas seu número é imenso; são eles, os “muçulmanos”, os submersos, são eles a força do campo: a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não-homens que marcham e se esforçam em silêncio; já se apagou neles a centelha divina, já estão tão vazios, que nem podem realmente sofrer. Hesita-se em chamá-los vivos; hesita-se em chamar “morte” a sua morte, que eles já nem temem, porque estão esgotados demais para poder compreendê-la. Eles povoam minha memória com sua presença sem rosto, e se eu pudesse concentrar numa imagem todo o mal do nosso tempo escolheria essa imagem que me é familiar: um homem macilento, cabisbaixo, de ombros curvados, em cujo rosto, em cujo olhar, não se possa ler o menor pensamento (LEVI *apud* AGAMBEN, 2008: 51-52).

Esta citação, não obstante a sua extensão, vem ao encontro de nosso interesse.

Por isso a citamos na íntegra, ao nos referirmos às máscaras através das quais o rosto do “outro” é negado. Por isso, ela é reveladora de importantes caracterizações para nossa investigação. Há nestes rostos uma máscara que vela o seu genuíno significado de

⁴⁸ AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 59.

manifestação do Infinito e absolutamente “outro”. Isso parece ser válido, de uma forma ou de outra, para todos os que estavam inseridos nos trabalhos dos Campos de Concentração Nazistas. Aqui podemos também nos questionar sobre o rosto dos soldados nazistas. Estes tinham a expressão autêntica do seu rosto? Ou tinham a expressão em forma de máscara? Estavam eles também “sem luz”?

No texto de Agamben é possível encontrarmos diversos testemunhos que legitimam a negação do “outro” na sua alteridade absoluta. Como, por exemplo, a afirmação do próprio filósofo de que com Auschwitz a exceção se torna regra. Além de tudo o que lá acontece, a própria morte é fabricada. E nessa produção em série não há possibilidade de humanidade. Em Auschwitz nem mesmo morrer como ser humano era possível. No desenvolvimento de suas idéias conseguimos identificar uma relação de totalidade entre o Eu e o Outro. Essa totalização, resultante da redução do Outro ao Mesmo, é percebida no instante em que se evidencia que “o homem que sente asco reconhece-se em uma alteridade inassumível, ou seja, subjetiva-se em uma absoluta dessubjetivação”⁴⁹.

Na construção filosófica de Emmanuel Lévinas a guerra fere a essência do “outro” porque, neste caso, a “guerra não manifesta a exterioridade e outro como outro; destrói a identidade do mesmo”⁵⁰. A esta questão podemos nos aproximar de Agamben quando este afirma que a *aporia ética específica de Auschwitz*: “é o lugar onde não é decente continuar sendo decente, onde os que ainda acreditam que conservam dignidade e respeito de si sentem vergonha dos que de imediato a haviam perdido”⁵¹.

É evidente que o episódio do holocausto, não querendo minimizar sua gravidade, crueldade e horror, nem mesmo lhe outorgar um demasiado valor de elucidação, é um momento singular da história, onde podemos verificar a negação do “outro” na sua

⁴⁹ Id. p. 111.

⁵⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70., 1988. p. 10.

⁵¹ AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 67.

autenticidade; bem como de seu envolvimento por máscaras que venham a esconder a nudez do rosto. Em outros termos, aquilo que o “outro” manifesta de si para além da consciência do “eu”. As pessoas envolvidas diretamente nesse episódio perdem drasticamente a sua condição de ser humano e são transformadas numa condição longe desta identificação.

Quando continuava a emagrecer, a expressão do rosto também mudava. O olhar tornava-se opaco e o rosto assumia uma expressão de indiferença, mecânica e triste. Os olhos ficavam cobertos por um véu, as órbitas, profundamente cavadas. A pele tomava um colorido cinza-pálido, tornava-se sutil, dura, parecida com papel e começava a descamar-se. Era muito sensível a qualquer tipo de infecção ou contágio, especialmente à sarna. Os cabelos eriçavam-se, tornavam-se opacos e se rompiam facilmente. A cabeça se encompridava, as maçãs do rosto e as órbitas ficavam bem evidenciadas (AGAMBEN, 2008: 50).

O termo “luz” utilizado como subtítulo deste momento da dissertação é elucidativo na medida em que transmite a idéia de clareza. Falar “às claras” é se expressar de modo verdadeiro. Portanto, de forma autêntica. O que está na luz é iluminado, pode ser visto de forma nítida. Contrariamente, o que está na sombra é passível de obscuridade. Na escuridão não vemos ou, ao menos, temos maior dificuldade em reconhecer as diferentes realidades na maneira como elas são. Não raro, aquilo que é degradante, errado, vergonhoso e etc., se realiza às escuras. Deste modo, o “outro” sem luz pode ser identificado como um “outro” sem vida autêntica. A máscara da escuridão esconde o rosto precário e indefeso, calando-o na sua condição de morte, real ou simbólica, sufocando nele toda a possibilidade de vida fomentada pela interlocução. O “outro” sem a sua “luz própria” é um sujeito sem a autonomia da alteridade, proposta por Emmanuel Lévinas.

A máscara é, então, uma maneira de deformar o rosto do “outro”. Ela é opaca por não permitir transparecer os impulsos da vida, expressos pelo movimento da face; mesmo que estes estejam manifestando uma condição de precariedade. Máscara pode ser também, tudo o que a consciência do “eu” faz em relação ao “outro”, na tentativa de

compreendê-la a partir de si mesma. Ela, a máscara, vitoriosa, volta-se para si mesma na tentativa de “definir” (no sentido de determinar a extensão e os limites), do “outro”. Eis, mais uma vez, a denuncia lévinasiana da redução do “outro” ao “mesmo”, ditada pelos liames do pensamento ocidental.

Podemos ainda fazer a seguinte constatação: da mesma maneira que em Auschwitz, muitos judeus “deixaram de ser judeus”, para serem tornados “muçulmanos”; muitos seres humanos deixaram lá, de ser pessoa. A identidade humana é mascarada por um rosto que apesar de homem, não pode ser expressão de humanidade. Por meio dos campos de concentração a moral perde o seu significado, pois ela só o tem quando é reflexo de uma ética, isto é, pautam a conduta do ser humano. Como então, falar de ética e de moral onde já não existe mais o ser humano?

Depois dos episódios apresentados no século XX, temos a nítida impressão de que o conhecimento necessário não é somente aquele expresso em formulações e juízos lógicos e matemáticos.

Finalmente, a própria busca nazista por uma eugenia da raça humana é a caracterização da totalidade pensada em termos autoritários. Postular uma raça superior, com supostas características que a identifica como superior a outras é levar ao extremo a totalização. Com ela termina a exterioridade do ser, que é a garantia da multiplicidade de interlocutores, que a todo instante oferecem resistência à consciência do “eu”. Tal atitude não é exclusividade do período da II Guerra Mundial. Quantos são os conflitos étnicos que já assolaram e ainda o fazem no mundo de hoje. Haja vista, as disputas nas regiões dos Balcãs e ainda, nas muitas disputas pela hegemonia tribal em muitos países africanos.

Pelo que pudemos elaborar anteriormente, sentimos novamente o eco da crítica de Lévinas, já tratada anteriormente, de que algumas concepções filosóficas podem

padecer de uma negação do “outro”, como separado; ou de uma redução do “outro” ao “mesmo”. Assim, supostamente parece pertinente que busquemos no próprio pensamento de Emmanuel Lévinas, a tentativa de contornar este problema.

1.6 A alteridade cindida do “eu”.

A construção do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas, ao considerar o “outro” como separado, totalmente diferente do “eu”, leva o filósofo a estabelecer uma considerável crítica da ontologia, sobretudo, no que tange as proposições de Heidegger; autor este, que procurou realizar uma análise geral do *ser* do ente.

Os postulados filosóficos de Lévinas ressaltam que a hegemonia do conhecimento realizada exclusivamente pela consciência, revela uma suposta redução do “outro” ao “mesmo” (“eu”). Não é o caso de concluirmos que Lévinas desconsidere de forma veemente a consciência. O que ele propõe, é que esta análise não esgota o significado do “outro”. Ou seja, a determinação da consciência do “eu” não engloba o significado do “outro” enquanto autônomo.

Lévinas não entende como obsoleta, imprecisa, ou até mesmo inválida, a análise ontológica. Afirma que esta dimensão da filosofia, de certa forma, coloca o ser humano na condição de ser existencial. Isto é, traz à baila a dimensão existencial do homem; livrando-o, por conseguinte, de uma consideração exclusivamente teórica. O ser humano todo é, então, ontologia, na medida em que esta o fixa na sua existência e, portanto, investiga a cerca do seu comportamento. Contudo, Lévinas questiona,

Não é a favor de um divórcio entre filosofia e razão que se pode manter uma linguagem significativa (*sensé*). Mas tem-se o direito de perguntar se a razão, posta como possibilidade de tal linguagem, a precede necessariamente, se a linguagem não está fundada numa relação anterior à compreensão e que constitui a razão (LÉVINAS, 1997: 25).

Por esta desconfiança o autor procura transcender a análise do *ser*, propondo um significado anterior à racionalidade ontológico-idealista. O mesmo acontece quando falamos da “abertura do ser”. Tal fato já é violento em relação ao “outro” porque lhe significa a partir da co-presença a partir do ente. Lévinas não considera isso como uma “invocação”, no sentido de chamar o “eu” para a sua responsabilidade ética. Ou ainda, como expressão autêntica do “outro”. Mas sim como “nomeação”, um conhecimento autorizado pela consciência do “eu”. Portanto, dependente deste. Para Lévinas, a “abertura do ser” é posse; que também é totalidade.

O encontro com outrem consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo. Ele não entra inteiramente na abertura do ser em que já me encontro como no campo de minha liberdade. Não é a partir do ser em geral que ele vem ao meu encontro. Tudo o que dele me vem a partir do ser em geral se oferece por certo à minha compreensão e posse. Compreendo-o, a partir de sua história, do seu meio, de seus hábitos. O que nele escapa à minha compreensão é ele, o ente. Não posso negá-lo parcialmente, na violência, apreendo-o a partir do ser em geral e possuindo-o. Outrem é o único ente cuja negação não pode anunciar-se senão como total: um homicídio. Outrem é o único ser que posso querer matar (LÉVINAS, 1997: 31).

Como vimos, Lévinas identifica o significado verdadeiro do ser humano a partir do *rostro* e não do *ente*. Com isso, o “outro” não é objeto e nem mesmo pode ser tornado tal. A consciência possibilita o “eu” de dominar (até mesmo no sentido de conhecer), a história do “outro”, os seus costumes, posses, bens e etc. O único ente que não é dominado é o próprio “outro”. Aquilo que o “outro” é não se molda na intencionalidade do “eu”. Este pode prender, torturar ou ferir, que não obstante a tudo isso, uma realidade permanece: a nudez absoluta do rosto do “outro”, como realidade que nunca poderá ser aprisionada pela consciência do “eu”. Desta forma, o “outro” nunca será definido (colocado entre fins), pela intencionalidade do “eu”. É “Infinito”, pois sua extensão não é medida pelo “eu”.

Diante disso, temos que considerar que o “outro” não é, nem tão pouco poderá ser, objeto; pois é impossível de possuí-lo. Se o “eu” decide dominar o “outro” através

do assassinato o torna livre. Quem mata não possui o assassinato, este se separa por completo e escapa de uma vez por todas de uma tentativa de dominação do “eu”.

Na reflexão feita por Lévinas, a liberdade do “eu” é condicionada apenas pelo rosto do “outro”. A voz da face de “outrem” acaba com a possibilidade da tirania do discurso do “eu”. Não há modos pelos quais o “eu” não se renda ao clamor do “outro”. A não ser, através do assassinato. Sem meios para fugir da súplica feita pelo rosto do “outro”, sentindo que a sua liberdade está ameaçada e que a missão de responsável vai exigir atitudes concretas para superar a fraqueza do “outro”, o “eu” pode querer aniquilá-lo. Matar o “outro” é ignorar o seu rosto e negar completamente a responsabilidade pela sua vida.

Por vezes, a filosofia de Lévinas pode conter um caráter ingênuo ao considerar o “eu” responsável infinitamente pelo “outro”. O certo é que a vida humana, neste pensar filosófico, é muito mais comprometedora. O pensamento lévinasiano além de atual é muito sugestivo. Viver para o “outro” requer um novo direcionamento tanto da vida particular como da vida comunitária. O nosso contexto latino-americano é repleto de rostos carentes, negados e que constantemente clamam. Lévinas tentou dar uma resposta a este tipo de situação. Sendo assim, estamos diante de uma proposta ético-filosófica pertinente para nossos dias?

A alteridade do “outro” é o critério moral por excelência. Deste modo, a proposta ética de Lévinas pode parecer muito otimista ao considerar o “eu” como responsável pelo “outro”. Também não se trata de uma ética religiosa porque Deus não é o mote inspirador da responsabilidade ética. Mesmo porque, o processo de postura moral não se desenvolve a partir de Deus para se chegar ao “outro”. É sim, o contrário, o “outro” é motivo de conversão.

Diante do que nos propõe Lévinas, percebemos que o conceito inaugurado pela ontologia a respeito do “ser” não responde por completo a indagação sobre o que é o ser humano. Esta idéia sugere uma aglutinação. Até mesmo as diferenças se estabelecem diante de uma unidade de gênero. “A alteridade de Outrem não depende de uma qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que anula já a alteridade”⁵².

Na análise lévinasiana diferente de uma homogeneização ou de uma oposição, situações relativas a um mesmo gênero, o que se expressa é um extravasamento dessa compreensão. “Nem se pode dizer que o rosto seja uma abertura; isto seria torná-lo relativo a uma plenitude circundante”⁵³. Neste rompante é que Lévinas estabelece o conceito de “Infinito”, que não se deixa englobar, nem mesmo tematizar, dentro de uma relação. Com a linguagem proposta pelo rosto, o “outro” é a “presença de um ser que não entra na esfera do mesmo, presença que a extravasa, fixa o seu ‘estatuto’ de Infinito”⁵⁴.

Assim sendo, Lévinas é categórico ao afirmar que a relação entre o “eu” e o “outro” não é ontológica, pois não se sustenta pela consciência e pelo seu poder de significação. Para, além disso, a relação entre o “eu” e o “outro” é uma relação ética. Onde,

A relação com o rosto, com o outro absolutamente outro que eu não poderia conter, com o outro, nesse sentido, infinito, é no entanto a minha Idea, um comércio. Mas a relação mantém-se sem violência – na paz com essa alteridade absoluta. A resistência do Outro não me faz violência, não age negativamente, tem uma estrutura positiva: ética. A primeira revelação do outro, suposta em todas as outras relações com ele, não consiste em apanhá-lo na sua resistência negativa e em cercá-lo pela manha. Não luto com um deus sem rosto, mas respondo à sua expressão, à sua revelação (LÉVINAS, 1988: 176).

⁵² LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 173.

⁵³ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 32.

⁵⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 174.

O “Infinito” está, então, exterior a qualquer espécie de totalidade. Aqui parece se justificar a afirmação de Lévinas que a identificação do *ser* é a exterioridade. O absolutamente “outro” perturba a consciência do “eu” deixando-a em crise, pois não está questionando o seu poder; mas sim, o seu poder, no sentido de potencialidade. Desta forma, o rosto do “outro” interpela o “eu” para sua responsabilidade ética. Por isso, a filosofia primeira é justamente a ética e não a ontologia, na perspectiva de Emmanuel Lévinas.

CAPÍTULO II

II DA IDÉIA DE *FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO*.

Para tratarmos da idéia de *formação humana*, convém recapitular alguns pontos tratados no capítulo anterior.

Mediante a análise proposta por Lévinas em relação ao pensamento de Heidegger e o de Husserl quisemos demonstrar alguns elementos que constituem as bases da filosofia lévinasiana. O estudo comparativo das idéias de Lévinas relativamente a estes pensadores nos leva a conhecer alguns importantes conceitos de sua filosofia, que posteriormente procuraremos reconsiderar junto a algumas questões pertinentes à idéia de formação humana.

A maneira diversa da percepção do “ser” de Lévinas tomando por anteparo a ontologia de Heidegger nos sugere que a análise ontológica não esgota por completo o conhecimento do *ser*. Portanto, parece que a categorização do *ente* não é o fato último do “ser”. Daí que o conhecimento do “outro” não constitui para Lévinas um sistema no qual o “eu” identifica o “outro” através da sua consciência individual. Assim, o “outro” se dá a conhecer de forma independente de uma análise elaborada pelo “eu”, demonstrando assim, uma outra forma de presença entre estas categorias, que não é a ontológica.

No que diz respeito a Edmund Husserl vimos que Lévinas parece percorrer igualmente um caminho um pouco diverso, ao apontar para esta autonomia do “outro” em relação ao “eu”. Não é a ação da consciência do “eu” que conhece o “outro”. O foco da sua consciência não consegue trazer as claras àquilo que de fato o “outro” é. Ou seja, o “outro” revela o seu conteúdo através do seu próprio *rosto*.

Com isto, categorias como *alteridade*, *rostro* e *ética* ganham relevância na proposta lévinasiana, tornando-se basilares no seu pensamento. Assim, notamos que para Lévinas as categorias de “eu” e “outro” não estão envolvidas pela totalidade, supostamente sugerida pela análise ontológica, mas infinitamente estranhas uma a outra.

Em síntese, perpassar por estas idéias foi o intuito do primeiro capítulo do nosso estudo. Ainda que de forma incompleta, percorremos o caminho dos fundamentos da filosofia de Lévinas, para melhor conhecê-la, com a finalidade de propormos a seguinte questão: é possível pensarmos um conceito de *formação/educação* a partir da filosofia de Lévinas? Mas, para buscarmos as possíveis respostas a esta interrogação se faz necessário estabelecer o que consideramos como *formação/educação*, tendo em vista as diferentes perspectivas pelas quais esta categoria pode ser apresentada.

O conceito de *formação/educação* pode ser considerado sob diferentes perspectivas. É bastante variada a gama de produção teórica sobre este tema que, por sua vez, deu origem a diferentes concepções da idéia de *formação/educação*, também no âmbito escolar. Assim, a educação institucionalizada pela escola é uma das formas de se tratar o tema *formação/educação*. Desse modo constituída, a categoria *formação/educação*, no âmbito pedagógico, é uma modalidade específica da idéia de *educação* universalmente considerada.

Em sentido amplo o termo *formação* indica o processo de *formação/educação* ou de *civilização* empreendido pelo ser humano. Este processo acontece por vias de um “melhoramento” do homem em sua condição humana. Assim, a natureza humana aparece como fim último do processo de *formação/educação*.

Este processo denominado *paidéia* pelos gregos e *humanitas* pelos romanos, faz referência a formação/educação humana enquanto tal, e fazem menção as “belas artes” que, por sua vez, são categorias peculiares do ser humano, o diferenciando de outros

seres vivos. Assim, reconhecidamente como valores fundamentais à vida humana, através da chamada “belas artes”, se dá o processo de transformação do ser humano para a sua forma mais perfeita. Neste âmbito a *formação* é entendida como a capacidade de realizar o ser humano verdadeiro, na sua perfeita e genuína possibilidade.

Seguindo a inspiração dos gregos, podemos afirmar que o ser humano não se realizaria como tal, se não através do conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca. Portanto, a busca da verdade⁵⁵ é um caminho formativo em nível pessoal e comunitário. Um dos mais veementes exemplos deste direcionamento pode ser a *República* de Platão.

Em Aristóteles, a vida política pode ser entendida como uma meta do processo de formação. Um ideal, uma forma a ser alcançada. A célebre afirmação de que o homem é um animal político parece não significar uma realidade já dada de forma empírica e independente do esforço sugerido pela formação. Então, a dimensão *política* é um ideal de formação a ser conquistado pelo ser humano⁵⁶.

Em um plano geral o ideal grego de formação/educação passa pela idéia de um conhecimento pessoal de si mesmo e do mundo em que se vive. A busca pela verdade está calcada em todos os seus domínios de interesse. Percebe-se neste instante um forte

⁵⁵ A busca por um conhecimento verdadeiro pode nos levar a pensar o contexto no qual surge a filosofia, como uma tentativa de resposta racional para os questionamentos em relação à origem e ordenamento do mundo, do qual faz parte o ser humano. Intuímos, neste instante, a necessidade humana de um conhecimento de validade universal. A constatação de que a realidade está em constante movimentação, provocando uma diferença entre o novo e o velho, entre o ontem e o amanhã, torna emblemática a busca por um conhecimento seguro e estável. Assim, surge a possibilidade de um “eu racional” que rompe com uma espécie de individualismo oriunda da explicação mítica, fazendo surgir o conceito de *verdade* com validade universal.

⁵⁶ Na medida em que se estabelecem e se desenvolvem as cidades, surgidas como instrumentos de defesa frente a possíveis ameaças, a *pólis* parece ser o lugar da realização do indivíduo na sua relação com os outros. Neste lugar, onde não mais se configuram efusivamente a divisão de classes oriundas da organização tribal, a *ágora* é identificada como o espaço onde a nascente aristocracia encontra o seu espaço de discussão e confronto de idéias, colocando em choque diferentes concepções e conhecimentos. Como a vida deixa de ser organizada no “*oikós*” e passa a obter uma relação com o trabalho onde não se busca mais o coletivo e a satisfação das necessidades do grupo, surge o trabalho privado, provocando uma cisão entre aqueles que trabalham e os que organizam o trabalho e os meios para a produção.

vínculo entre a formação pessoal e a vida social, onde a cultura é um ideal, uma forma a qual o ser humano deve conquistar.

Este conceito clássico de *formação/educação* através do processo civilizatório, enquanto prerrogativa essencialmente humana, excluía atividades utilitárias, os trabalhos, e em especial os feitos de modo manual, que eram direcionados para os escravos, que na própria percepção aristotélica eram ditos como “objetos animados”.

De outro modo, o produto deste processo de formação/educação é expresso no conjunto dos valores de uma civilização, ao qual podemos denominar como *cultura*. Esta categoria é a expressão que sintetiza os modos de vida criados, apreendidos e transmitidos, por uma geração a outra no interior de uma civilização. Aqui, a *cultura* assume o caráter não de uma formação pessoal, particular de cada indivíduo. De outra maneira, aparece com a prerrogativa de uma formação coletiva, anonimamente organizada pelas instituições sociais de um determinado grupo.

Neste mesmo direcionamento, pode-se conceber a *formação/educação*, ainda em sentido amplo, como assimilação dos valores de uma determinada cultura. Esse processo de apropriação de valores e comportamentos referendados por um grupo social acontece graças ao trabalho sistemático realizado pela ação que, de modo geral, identificamos como *formação/educação*. Aqui o sentido da *formação/educação* deixa transparecer como seu escopo de atuação a assimilação da *cultura*. Com isto, transmissão e assimilação cultural figuram-se como um conjunto de influências que os outros e a própria natureza exercem sobre um indivíduo. Nesta perspectiva, as categorias *formação*, *aprendizado* e *educação*, parecem gravitar em torno de um mesmo pólo que as agrupa em um mesmo significado. A saber, a condição de sociabilidade, comum aos seres humanos. Assim, a *cultura* é uma forma de aperfeiçoamento, de melhoria da condição humana, através da formação cultural. É a formação/educação do

homem enquanto tal, portanto genuinamente sua, e que o diferencia dos animais. É a utopia da perfeição da condição humana. O homem na sua “forma perfeita”, como queriam os gregos, que vive e pensa de forma cultivada e civilizada.

Em sentido estrito o termo *educação*, em tantas vezes, aparece vinculado ao sentido de desenvolver uma, ou mais, habilidades. *Educar* aparece, então, como a aquisição de um conjunto de conhecimentos em vista do exercício de uma atividade. É desenvolver possibilidades de bem realizar uma determinada tarefa. Sugere a idéia de adquirir uma *forma* (habilidade), em sentido técnico, que anteriormente não se tinha.

Podemos perceber que o conceito de *formação/educação* não possui um significado semântico unívoco em seu uso, sobretudo, porque, em tantas vezes, ele aparece quase que de forma exclusiva como categoria referente a idéia de *formação/educação* e esta, por sua vez, ao de *aprendizado*. A ação de um determinado indivíduo de aprender alguma coisa, se apossar de um conceito ou uma nova capacidade, parecem não esgotar por completo o sentido do termo *formação* ou mesmo da categoria *educação*.

Se por exemplo considerarmos o período Medieval, podemos perceber que parece conservar os aspectos aristocráticos e contemplativos da cultura e da educação já percebidos entre os gregos⁵⁷. De forma sintética o ideal cultural formativo do período medieval se enquadra no objetivo de preparação das pessoas para os seus deveres religiosos, em vistas da sua vida definitiva na glória celeste.

No princípio da *Philosophia ancilla Theologiae* encontramos a função principal da filosofia que era o de tornar acessível ao ser humano as verdades reveladas através da

⁵⁷ Ao caracterizarmos o mundo medieval como um teocentrismo o ideal de formação assume a imitação de Cristo, afirmando como valores substanciais o desprezo pelo mundo (“salva tua alma”), a humildade, o amor a Deus e a consciência do pecado. Nas palavras de BACELLAR (2002: 38), surge uma “construção religiosa e teológica da *paidéia* cristã”.

religião. E ainda, o de proteger a cada pessoa contra as diversas tentações, das muitas heresias e de maneira particular, da falta de fé⁵⁸.

Já a nova visão de mundo decorrente dos tempos modernos⁵⁹ parece apontar para a relação entre o ser humano e a natureza. Com a valorização da sua capacidade de raciocinar, o ser humano passa a ser considerado como agente transformador da realidade, e também, como responsável por suprir suas necessidades. O mundo agora organizado de forma antropocêntrica⁶⁰ apresenta a idéia do homem como “senhor do mundo”, que procura dominar e modificar a realidade. A responsabilidade pelos seus

⁵⁸ O pensamento de Tomás de Aquino é uma das mais importantes elaborações reflexivas da época medieval, quando se fala em termos educacionais. A sua concepção educacional está expressa na sua obra *De magistro* onde o “doutor angélico” através da *quaestio disputata* apresenta seu processo de ensino.

Podemos destacar também ALCUÍNO, pois é considerado como um dos homens mais eruditos do seu tempo, ensinava por meio de adivinhas, charadas e anedotas. E consubstancia formalmente seu princípio pedagógico numa carta dirigida ao imperador Carlos Magno: *Deve-se ensinar divertindo*. Professor e filósofo anglo-saxônico nascido em York, na Nortúmbria, região ao sul do rio Tâmis, que ia desde o rio Humber até o rio Forth, líder do reativação cultural da Idade Medieval na Europa. Estudou na Escola Catedral de York e formou-se na escola episcopal de Jarrow, fundada por Beda o Venerável. Posteriormente lecionou em York durante quinze anos e ali criou uma das melhores bibliotecas da Europa, tendo transformado a Escola em um dos maiores centros do saber. Chamado (782) pelo imperador Carlos Magno para cuidar dos interesses educacionais do Império, tornou-se seu conselheiro para questões de ensino e cultos. Foi o criador das universidades ditas *palatinas*, ou Palácio-escola, em Aix-la-Chapelle, sob encomenda do imperador Carlos Magno, seu idealizador, na qual eram ensinadas as sete artes liberais: o *trivium*, gramática, lógica e retórica, e o *quadrivium*, aritmética, geometria, astronomia e a música. SEVERINO BOÉCIO (480-524), formado em Atenas, teve uma cultura enciclopédica e chegou a acalentar o sonho de uma filosofia romanizada. Criou sem dúvida uma obra notável, principalmente pela influência histórica exercida até à maturidade da Escolástica. É considerado como o último filósofo romano e o primeiro escolástico. Ele faz a ligação entre a filosofia precedente e a posterior. Isso não significa dizer que foi apenas um intermediário para a escolástica. Do ponto de vista literário, era colocado no mesmo nível de Virgílio e Estácio; do ponto de vista filosófico, é equiparado a Agostinho, Platão e Aristóteles. (Cf. MONDIN, 1981: 151-153).

Por fim, vale a pena lembrar do interessante reflexão elaborada por L. Jean Lauand, intitulada “*Deus ludens* – o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval”. Neste seu estudo o autor apresenta razões para a lúdico na filosofia medieval, aponta notas interessantes para a compreensão da cultura deste tempo, bem como, apresenta uma breve explanação a respeito de alguns autores que desenvolvem a temática em questão, antes de tratar do tema de forma mais elaborada na filosofia de Santo Tomás de Aquino.

⁵⁹ A idéia de progresso, que faz com que o novo seja considerado melhor ou mais avançado que o antigo; e a idéia de valorização do indivíduo, ou da subjetividade, como lugar da certeza e da verdade, e origem dos valores, em oposição à tradição, isto é ao saber adquirido, às instituições, à autoridade externa. (MARCONDES *apud* ZUCCO, 2008, 22).

⁶⁰ Olhando para o conjunto da filosofia moderna, esta apresenta um núcleo unitário de características: a) a procura por uma total autonomia do conhecimento filosófico em relação a teologia, procurando superar a idéia de a filosofia como uma base racional para a teologia (Idade Média); b) é um momento de um pluralismo de perspectivas filosóficas, onde os pensadores podem sustentar uma idéia com elementos racionais, sem recorrer à teologia para se chegar a uma “palavra final”; c) o progressivo desinteresse pela metafísica e a volta do pensamento para problemas da gnosiologia, da política e da ética. Aos poucos a metafísica, que no pensamento grego e medieval foi a “menina dos olhos” dos filósofos, cede lugar para o interesse pela epistemologia e metodologia.

atos faz com que o ser humano passe a ocupar-se com uma vida laica, mergulhada na cidade e envolta pelas questões políticas, mercantis e culturais.

Essa pretensa reviravolta na concepção de *ser humano* e de *formação/educação*, vai sedimentando-se até que se chega as pretensões de uma formação universal, de um sujeito livre, que se auto-determina e que desenvolve a consciência do outro. Trata-se da formação enquanto *Bildung*. E neste sentido, ao tratarmos da idéia de *formação/educação* podemos também fazer referência ao debate filosófico educacional que se estabelece em relação às categorias *formação* e *educação*. A tentativa de identificar cada uma destas categorias nos faz postular alguns esclarecimentos.

Em relação a *formação/educação* segundo a categoria de *Bildung* parece importante lembrar que autores como Nietzsche (1844-1900) e Benjamin (1892-1940) denunciaram uma espécie de uso utilitarista do conhecimento, dificultando o cultivo de uma essência que ofereça ao ser humano a capacidade de *formação/educação humana* e de uma orientação ética. Em momentos e circunstâncias diferentes estes filósofos aparecem, de certa forma, conectados em uma mesma linha de proposições em relação a *formação/educação*.

Neste sentido encontramos uma relevante reflexão apresentada por BOLLE *apud* GUIRALDELLI JR. (1997), onde o autor ao analisar a idéia de formação na modernidade apresenta a proximidade destas duas importantes perspectivas. Segundo ele, muitas das críticas apresentadas por Benjamin encontram um parentesco em Nietzsche, sobretudo no texto *Sobre o futuro das nossas instituições de ensino* de 1872. Nietzsche apresenta uma crítica à escola moderna, a qual, segundo o filósofo ocupa-se em estudar com uma intensidade cada vez maior, de modo que a cabeça fique cheia, evitando assim o ato de pensar.

Parece-nos que aqui podemos presenciar uma constatação de que o acúmulo de informações, exageradamente acentuado no processo de formação, não corresponde de forma exata com a categoria de *Bildung*. Na abordagem nietzscheana parece não haver uma fusão entre *formação* e *instrução*. A *instrução*, então, parece não se caracterizar como *formação* dentro da esfera de pensamento de Nietzsche. Nesse sentido, a *informação* estaria mais vinculada ao aparato prático de manutenção da vida. Isto é, aos mecanismos profissionais de garantia da sobrevivência. Em contra partida, a *Bildung* demonstra ser referência de “uma construção interior: mental, psíquica, espiritual”⁶¹.

O certo é que a *formação/educação*, no sentido de *Bildung*, apresenta-se como um dos conceitos fundamentais da pedagogia moderna, desenvolvido de forma particular na Alemanha a partir do século XVIII. Sua tradução para a língua portuguesa oferece dificuldades. Na época moderna a *Bildung* passou a ser um ideal formativo/pedagógico perseguido pelos povos de língua alemã, com significativa influência no mundo ocidental moderno. A noção de *Bildung* aponta para um ideal. Uma espécie de utopia da ação pedagógica que tem como meta a formação integral do ser humano, de forma harmoniosa. Transparece a idéia de uma formação interior, ou uma auto-formação, que não se dá somente pela educação.

Podemos intuir, então, que a categoria de *Bildung* conecta-se a de *emancipação*, apresentando como prerrogativas importantes a *independência*, a *liberdade* e a *autonomia*, como sendo frutos de um processo de *auto-formação*. Assim, verificamos que:

O vôo emancipatório da idéia de formação ocorreu com Herder. O conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à “educação”, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto. Herder opõe explicitamente a *Bildung* à educação e ao ensino, realçando que ela é “autoformação” e “atuação viva”. Não apenas de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e

⁶¹ BOLLE *apud* GUIRALDELLI JR., 1997:16).

mesmo da humanidade. No contexto do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de *Bildung* sofreu uma valorização e ampliação enormes. Ultrapassou as noções de “educação”, “progresso” e “Aufklärung”, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de “espírito”, “cultura” e “humanidade”. *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano. Com a secularização da idéia religiosa de que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, a *Bildung* passou a ser o que há de mais importante na história e nas atividades presentes. Com a modernidade chegaram “os tempos da formação” (“*Zeiten der Bildung*”). O desenvolvimento espiritual e ético é visto em analogia com o caminhar da humanidade. Herder concebe a história como um processo de formação da humanidade como espécie. (BOLLE *apud* GUIRALDELLI JR., 1997:17-18).

Diante disso, vemos que o conceito de *Bildung* parece transcender as noções de *formação/educação* e *ascensão social*. Transmite a compreensão de um aprimoramento espiritual e ético, apresentando-se como um ideal universalista a ser alcançado. É assim que a *Bildung* caracteriza-se como *auto-formação*; isto é, a busca da formação pessoal, tendo a própria pessoa como sujeito eficiente na perspectiva de um *auto-desenvolvimento*. E, desta maneira, se opondo a noção de *educação* que supõe o direcionamento de um agente exterior que atua no papel de condutor do processo formativo.

Mas se não quisermos esse vôo emancipatório podemos entender a *formação/educação* no sentido escolar, isto é, a *formação/educação*, como o processo de socialização que leva a pessoa a interiorizar os valores culturais e sociais, do mesmo modo que estabelece um contato com o conhecimento produzido e organizado ao longo da história da humanidade. Desta forma a *formação/educação* apresenta um vínculo em relação a sua estrutura e objetivos na realidade histórica de cada época e lugar. De certa forma, a *formação/educação* é vital para a organização de uma sociedade. Sendo assim, uma *educação* ideal, abstratamente organizada e desvinculada na realidade do tempo e do espaço, figurar-se-ia como um sistema educativo sem nada de real nele mesmo.

Para tanto, aqui nesta pesquisa, assumimos a compreensão da *formação humana*, dentro do âmbito pedagógico identificando-a com a categoria *formação/educação*. Essa identidade parece que se estabelece quando olhamos do ponto de vista de quem aprende,

quando entendemos que a *educação* não é um valor absoluto em si mesmo, mas um dos meios pelos quais uma pessoa pode identificar o sentido para a sua existência, da mesma forma, como o de reconhecer o que pretende fazer com este significado. Sendo, então, o espaço escolar dotado de uma porosidade a uma aprendizagem de aspectos da existência humana, além de seus objetivos nitidamente institucionais, o sistema pedagógico poderá assumir um valor formativo.

GUSDORF (1995), ao considerar a função docente entende que: “a educação tem por tarefa essencial a formação da personalidade e que essa formação, por tratar das atitudes fundamentais do homem face ao mundo e a si mesmo, não se compõem de conhecimentos intelectuais, de memória, mas de opções morais e de escolha de valores”⁶². Neste sentido a *educação*, enquanto *formação humana*, não assume caracteres estritamente intelectivos e conceituais, organizados em um currículo de temas. Junto a este cabedal de conhecimentos cientificamente organizado, se vincula a conteúdos de aprendizagem moral e axiológica.

Outro assunto que podemos inserir na pauta das discussões em torno da idéia de *formação/educação* é a relação existente entre a própria *formação* e a *informação*. Podemos afirmar que em sentido filosófico estas duas categorias podem até coincidir. No entanto, em sentido formativo a idéia de *informação* é, até com relativa frequência, entendida de modo pejorativo. Nos parece que não necessariamente precisamos considerar de forma rigorosa *formação* e *informação* como realidades antagônicas. Estas, a princípio diferentes esferas, podem ser entendidas como complementares, de maneira recíproca dentro da idéia de *formação/educação*.

Isso se dá pelo fato de que nenhuma sociedade parece poder sobreviver sem que exista entre seus membros uma relativa homogeneidade de conhecimentos e valores

⁶² GUSDORF, Georges. *Professores Para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 51.

culturais e morais. Isso porque, para a sustentação da vida coletiva se faz necessário que todos os participantes desse grupo social se apropriem de uma certa similitude de conhecimentos e valores que são necessários para a manutenção da vida social organizada. Aqui parecemos identificar os aspectos da *informação*.

Por outro lado uma absoluta homogeneidade do conhecimento entre os membros de um determinado grupo social não se sustenta. Porém, estas diferentes aquisições da formação/educação do indivíduo dependem daqueles conjuntos informativos que as precederam. Se pensarmos na atividade intelectual propriamente dita, por exemplo, esta sempre recai em dados informativos concretos. Então, no momento em que aprende, uma pessoa desenvolve valores que a fazem individualmente amadurecer a sua, pessoal, consciência cultural e moral. Assim, parecemos reconhecer os aspectos *formativos* que se dão a partir dos aspectos *informativos*. Desse modo, a *educação* parece não poder preceder tanto da *informação* quanto da *formação*.

Este processo pessoal parece denotar um caráter singular para o processo de *formação/educação*. No entanto, se este é um caminho de trabalho pessoal, como podemos pensar uma *formação/educação* com a proposta de formar a dimensão humana no indivíduo? Isso parece possível, pelo fato de que a subjetividade do indivíduo no processo formativo não exclui a objetivação desse mesmo crescimento formativo mediante o concurso de forças que são externas. A singularidade parece emergir na pretensão de universalidade de todo e qualquer processo formativo. Isso parece nos demonstrar FREITAG (1994: 19), quando afirma, ao esclarecer sobre a condição natural do ser humano, que este é um ser na condição de ser passível de aprendizado:

Cada indivíduo é um representante singular da espécie humana, que potencialmente é dotado de razão. Apesar das diferenças de cor, religião, classe social, nacionalidade, existe uma natureza humana comum a todos os homens. Esses são os pré-requisitos para que se possa pensar a questão da educabilidade do homem para a razão e para a virtude.

Assim, a formação apresenta-se como um caminho através do qual cada indivíduo segue para desenvolver potencialidades e atingir a maturidade humana. Com isto, tornar-se pessoa é desenvolver o que potencialmente podemos ser, através da *formação/educação*.

Através do que apresentamos acima podemos formular a seguinte concepção: que a *formação*, nos seus caracteres de *humana*, é o modo através do qual as gerações mais novas desenvolvem os seus aspectos físicos e intelectuais, para o cultivo da sua existência; bem como, preparam-se para a vida social, através do auxílio das gerações mais velhas. Com isto a *formação humana* parece cumprir uma dupla jornada de formar o *ser*, no seu aspecto humano pessoal e, ao mesmo tempo, o socializar de forma metódica, pois este não encontra na sua constituição primitiva o seu conjunto de sentimentos e costumes que moldam o seu caráter.

Podemos sugerir que a *formação humana* possui, também, no bojo da sua realização, uma característica transformadora. Espontaneamente o ser humano, mesmo sendo dotado de uma condição de sociabilidade, não se encontra naturalmente pronto para exercer uma vida moral e social. A esta condição o processo formativo cria dentro de cada pessoa um “novo ser”. Isso porque, desenvolve suas aptidões para a vida social e moral. Fato este que dota cada pessoa de uma virtude criativa, de aspectos estritamente humanos, já que tais possibilidades não se desenvolvem de forma natural ou orgânica. Tais eventos da *formação/educação* do ser humano se dão graças à ação formativa/educativa.

Desta forma, o processo formativo em sua modalidade institucionalizada leva à necessidade da construção de uma pedagogia. E todas as construções teóricas e práticas aí envolvidas seguem uma postura filosófica e epistemológica, que sustentam, por sua vez, esse tipo de ação especificamente humana, ou seja, formativa/educativa. No

entanto, mesmo tendo diferentes posições teóricas como fonte de inspiração, podemos constatar que todas têm como objetivo comum o próprio ser humano. Isso nos leva a pensar que a *educação* é, como dissemos acima, um fato tipicamente humano, tendo em vista a necessidade humana de desenvolvimento. Então, o processo formativo é constituinte da pessoa e não um acessório que serve de incremento ao ser humano. Educar-se é em outras palavras humanizar-se. “A formação da pessoa assegura em nós o valor humano”⁶³.

Ao afirmarmos o ser humano como sujeito da *formação/educação* e elucidarmos esse trabalho como uma ação pessoal, supondo o efetivo uso da liberdade, não consideramos que esse processo formativo aconteça de maneira exclusivamente individual, onde não há o reconhecimento da presença de um outro. A categoria *formação/educação* envolvida de caracteres éticos e morais possibilita à formação uma dimensão pedagógica de cuidado para com o próximo. E a responsabilidade do “outro”, na sua função de pedagogo, mestre e professor que ensina, surge como a ação de quem assiste de uma maneira ativa, metodologicamente organizada, o caminho formativo de “outros”, na medida em que estes precisem e/ou desejem.

A formação enquanto possibilidade de aperfeiçoamento do ser humano pode nos levar a pensar no desenvolvimento humano não somente nos que diz respeito a formação/educação intelectual. Aliás, já se fala em uma formação/educação que esteja além desta proposta, procurando elucidar a necessidade de um processo formativo que busque valorizar as outras dimensões do ser humano. Com a busca por uma efetiva formação/educação para a autonomia fala-se em uma *formação/educação integral*.

Quando pensamos na proposta de uma *formação/educação integral* não estamos nos referindo somente a uma tentativa de superação da formação/educação

⁶³ FRANCA, Leonel. *A formação da personalidade*. São Paulo: Agir, 1954. p. 11.

funcionalmente organizada. Isso quer dizer que não trataremos aqui das pertinentes discussões sobre a organização do espaço escolar em um período integral de atividades. Essa especificidade da instituição escolar mereceria um outro direcionamento investigativo. Aqui, falamos de *formação/educação integral* para fazermos referência a um processo formativo que contemple as diferentes dimensões do ser humano: a física, a intelectual, a ético-moral e a sensível.

A possibilidade de considerar uma *formação/educação integral* nos leva a pensar como o próprio nome já sugere, a formação do ser humano nas suas mais variadas dimensões. Assim, o processo de formação/educação deve contemplar todas essas dimensões do humano nos instantes do fazer educativo. Essa possibilidade formativa/educativa pode nos remeter a consideração de que uma formação/educação nesses moldes sugere a formação/educação como uma formação/educação humana, como uma atividade permanente e uma articulação entre individualidade e coletividade.

Como dissemos, a *formação/educação integral* tem como objeto o desenvolvimento das variadas dimensões do ser humano. Dentro da perspectiva que estamos investigando nos interessa de forma mais próxima a possibilidade do desenvolvimento da formação/educação ético-moral. Isso por que o filósofo que estamos estudando parece ter na reflexão ética um dos pontos capitais de sua proposta filosófica. Daí se justifica a nossa opção em nos ocuparmos de modo exclusivo com a formação/educação ético-moral.

2.2 A formação/educação ético-moral

No tocante aos conceitos *ética* e *moral*, podemos considerar que de forma habitual são usados como sinônimos, de modo que ambos fazem referência a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias e, portanto, válidas para a

convivência humana. Desde a antiguidade greco-romana esta sintonia parece aceitável, pois estas duas culturas antigas nomeavam deste modo o campo de reflexão sobre os costumes do ser humano, pensando sobre sua validade e legitimidade.

Segundo ABBAGNANO (2003), a ética, de modo geral é a ciência da conduta. Esta ciência apresenta duas acepções distintas. A primeira é a que considera como a ciência do *fim*, que serve como orientação para a conduta humana e, também, dos *meios* para se alcançar este *fim*. A segunda acepção é a que considera como sendo a ciência do *móvel* da conduta humana, que procura disciplinar e dirigir a conduta humana.

A *ética* enquanto referência aos costumes é a parte da filosofia prática que tem como objetivo construir uma reflexão sobre os principais problemas da moral, tendo por aprofundamento o estudo metafísico do conjunto de regras de conduta consideradas como válidas. A ética tem como preocupação detectar os princípios e elaborar uma reflexão, sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e a respeito dos meios para se alcançá-las.

De outra forma, a *moral* parece vincular-se mais com a preocupação com a construção de um conjunto de prescrições que se destinam a assegurar um vida em comum, de modo justo e harmonioso.

Novamente, segundo ABBAGNANO (2003), *moral* pode ser entendida de forma igual a ética. Mas em uma segunda proposição pode ser entendida como o seu *objeto*. Portanto, conduta que é disciplinada por normas.

A este respeito, LA TAILLE (2006), apresenta a seguinte argumentação:

A convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele. O fenômeno a que estou me referindo é o fato de todas as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas. Vale dizer que toda organização social humana tem uma moral. Mas, evidentemente, como fenômeno social, a moral suscita indagações. Como ela trata de normas de conduta, uma primeira indagação incide sobre suas origens, seus fundamentos, sua legitimidade: tem sido o trabalho da filosofia analisar essas

questões. No entanto, a moral também pode ser objeto de um estudo científico: pode-se procurar a história dos diversos sistemas morais (trabalho da história), pode-se procurar compreender as condições sociais que os tornam possíveis ou até necessários, (trabalho da sociologia), pode-se procurar desvendar os processos mentais que fazem com que os homens os legitimem (trabalho da psicologia), e assim por diante. A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma-se a dar o nome de ética. (LA TAILLE, 2006: 26).

Em sentido estrito podemos afirmar que a *moral* diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta, específicos de um grupo social ou cultura. Enquanto que a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo. De uma forma um tanto quanto simples, poderíamos afirmar que a *moral* é concreta, enquanto a *ética* possui um sentido mais genérico e teórico.

Se pensarmos em termos gerais a *formação/educação* como a execução do processo através do qual os mais novos se integram ao grupo dos mais velhos, já existente, vemos que uma das funções pedagógicas é situar os mais jovens dentro do horizonte cronotópico da vida do seu grupo social. De certo modo, a *formação/educação* é a maneira pela qual cada sujeito deve conquistar o seu espaço no mundo. Daí falarmos em *assimilação de valores*, de *auto-formação* e *desenvolvimento ético*. Inspirados nos propósitos formativos/educativos de parte do movimento sofista, poderíamos afirmar que “o objetivo de toda educação é formar o homem para a vida social, no seio da qual ele deve ser capaz de se firmar”⁶⁴.

Todavia, a crise ética que supostamente venha a pairar sobre a sociedade atual pode também, se dar no campo da *formação/educação*, pelo fato desta estar envolta pelas variantes sociais. Supostamente, porque podemos verificar dificuldades em relação a discussão ético-moral, no interior do processo formativo, se nos depararmos com um viés excessivamente pragmático de *formação/educação*. Podemos, desta maneira, nos defrontarmos com uma prática pedagógica que, em tese, advogaria uma

⁶⁴ GUSDORF, Georges. *Professores Para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.p. 188.

espécie de autonomia, de validade em si mesma, a cada matéria que é ensinada, e os resultados objetivos de aprendizagem como fim formativo maior. Desta maneira, o professor passa a ter um aceno mais forte na prática do ensino de uma matéria específica daqueles outros aspectos envolvidos no processo formativo/educativo. Assim, poder-se-ia prever a possibilidade de uma consideração periférica para a discussão ético-moral.

Poderíamos afirmar que a questão do ensino, então acaba se firmando de forma quase que exclusiva na meta do rendimento, e parece esfacelar a *busca pela verdade*, que possivelmente fique minimizada diante dos muitos subterfúgios técnicos da aprendizagem que focam de forma exclusiva a assimilação do conteúdo. (Cf. GUSDORF, 1995: 208).

É bem verdade que a *educação* precisa da *aprendizagem*. Não é nossa intenção questionar a validade, ou não, desta proposição. No entanto, esta categoria possivelmente não seja o substrato essencial do processo formativo/educativo. Isto é, parece que a *aprendizagem* não sugere necessariamente a *formação/educação*. Assim, uma possível procura de restringir a *educação* à *aprendizagem* seria na própria acepção semântica do termo estreitar e delimitar demais o conceito e a prática formativa/educativa, conforme já o demonstramos no item dedicado às acepções da idéia de formação/educação.

Dentro de um amalgama de situações, os sujeitos envolvidos no processo formativo, não em raras exceções, são agentes e pacientes de dificuldades em relação ao andamento do processo educativo. Tanto é, que podemos em diversos momentos testemunhar dificuldades em relação, por exemplo, na aceitação da diferenciada posição que ocupam mestres e discípulos no interior da prática pedagógica. Parece que aqui podemos ter o embrião de um problema ético-moral para a instituição escolar, porque se

refere à reflexão e a normas de conduta que devem orientar uma ação específica. Acentuando este conflito podemos afirmar que a diferença mencionada, ao contrário da ontologicamente legítima, ganha caracteres de rivalidade. A tal ponto, que este movimento, leva os indivíduos a estabelecer relações sociais marcadas por agressões e violência, tal como presenciamos atualmente em nossas escolas brasileiras.

Comentando sobre alguns casos de conflitos escolares MEKSENAS (2009), acena para um tipo de relação social a qual considera como “sociedade de duelos”.

As pesquisas que se fazem acerca da ocorrência de ações escolares violentas parecem indicar que o foco de tais ações não é o furto, mas tentativas de atingir a instituição e pessoas ligadas a ela. Ou seja, os discentes no Brasil duelam com outros discentes, com professores e também com funcionários das escolas, à medida que *um* se relaciona com o *outro* na perspectiva de defini-lo como inimigo. O que vemos é um padrão de sociabilidade em que o *eu* busca aniquilar o *outro*, seja física ou simbolicamente, e ambos correm o risco de se aniquilarem mutuamente. (MEKSENAS, 2009: 121).

Desta forma, podemos intuir que o cotidiano escolar poderá assumir uma realidade dissonante aos ideais formativos sob os quais foi pensado. Dentro do contexto que estamos procurando descrever, a existência de conflitos no interior da escola não são fatos restritos a este espaço. A instituição escolar enfrenta esses problemas como participante da esfera social. Por isso mesmo, a existência desses conflitos nos leva a pensar que a sociedade como um todo enfrenta situações conflitantes, que podem se extremar a duelos e até aniquilamentos, reais ou simbólicos, como bem observa Meksenas.

De quando em vez somos surpreendidos pela imprensa escrita ou falada, por informações demonstrando situações, no mínimo incomuns para a instituição escolar⁶⁵.

⁶⁵ Como um exemplo de verificação e análise de alguns desses fatos, encontramos o estudo realizado pelo Professor. Meksenas, Paulo. **Alegoria do duelo e os conflitos escolares**. *Educação e Sociedade*., Abr 2009, vol.30, no.106, p.111-129. Entre outras informações o estudo aponta dados relevantes que julgamos nos ajudar a descrever o que estamos tratando. “No site oficial do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP: www.apoesp.org.br; acesso em: 11 nov. 2007), os dados de uma pesquisa feita com 684 docentes revelaram a percepção dos professores em relação à violência no ambiente escolar. Nota-se que a violência atinge a todos, desde professores, discentes, passando por

Em muitas escolas são anunciadas as ações de gangues, tráfico de entorpecentes, violências verbais e físicas e depredações de todo tipo. Tais fatos propõem à escola uma reflexão despertando-a para a seguinte questão: existe alguma coisa errada?

A partir destes relatos podemos pensar então que o processo da *formação/educação*, e seus aspectos assumidamente pertinentes ao espaço escolar enfrentam dificuldades, que não devem ser ignoradas e sim tratadas numa perspectiva de se encontrar soluções que modifiquem esta realidade. Eles, os fatos, são apenas uma das ilustrações possíveis a indicar a necessidade de uma formação ética. Isso porque, as atitudes acima referidas nos levam a pensar nos riscos de degradação daquilo que defendemos, ainda que em termos normativos ou ideais como *humano*. Essa deficiência do *humano* nas pessoas poderia encontrar na *ética* um enfrentamento pertinente. Ao

funcionários até chegar à comunidade. De acordo com as informações publicadas no *site* indicado, 74% dos entrevistados disseram conhecer casos de professores ameaçados dentro da escola e 68% afirmaram conhecer situações em que alunos sofreram ameaças". (MEKSENAS, 2009: 128).

O site www.g1.com.br no dia 18/05/2010 noticiou que: "Educadores de todo o país estão tomando decisões extremas para tentar reduzir a violência nos colégios. As medidas pretendem combater o tráfico de drogas dentro das escolas, a formação de gangues entre alunos e até assassinatos nas salas de aula. A violência escolar é um problema em todo o país. A escola deixou de ser um local seguro. Gangues, rixas, tráfico, alunos armados, agressão e até assassinatos acontecem dentro do ambiente escolar. Mas o que fazer para acabar com a insegurança nos colégios? Pelo Brasil, existem diferentes projetos. Alguns polêmicos. No Amazonas, câmeras instaladas nas escolas de Manaus vigiam os alunos. Em Mato Grosso do Sul, alunos violentos cumprem medidas disciplinares. O rapaz que matou aula e discutiu com o professor vai ficar dez dias limpando o jardim. Outro jovem que bateu em um colega na aula vai capinar o pátio. Todo castigo é aplicado com a autorização dos pais. Na Bahia, em Itabuna, muros altos e grades protegem os alunos das ameaças externas. A mudança veio com a união de 70 parceiros com o Ministério Público e a polícia. Eles fazem visitas e, em caso de indisciplina ou violência, buscam juntos uma solução. Em Vila Velha, no Espírito Santo, as câmeras de segurança flagraram uma briga na quadra. Um aluno ameaça o colega com um canivete. Ninguém se feriu. A violência escolar levou à criação de um botão do pânico, instalados em 50 escolas. Em qualquer situação de perigo, basta apertar o botão e acionar a central de vigilância. Imediatamente a polícia é chamada. No Paraná, a hora do recreio era um perigo nesta escola no município de Toledo. Para acabar com as brigas e até o tráfico na escola, uma medida extrema. Há quatro anos, os alunos estão sem recreio. No intervalo, ficam em sala de aula. A medida foi tomada com aprovação dos pais".

pensarmos sobre os princípios e condutas sob as quais estabelecemos nossas relações sociais, poderíamos encontrar, quem sabe, diferentes possibilidades de atuação. Cabe-nos, então, questionar: será que o que falta para as pessoas hoje é a memória do que os antigos denominaram “virtude”?

Esta interrogação não é, certamente, uma novidade que agora se apresenta. Para lembrar, já entre os gregos havia a discussão em relação a possibilidade, ou não, de se ensinar as virtudes⁶⁶. Essa questão foi apresentada por Platão no diálogo *Protágoras*. O anseio do jovem Hipócrates em encontrar o mestre sofista Protágoras, faz aflorar dois paradigmas de educador. De um lado encontramos o sofista que “instila no espírito humano, o sabor da intuição, toda a sorte de conhecimentos”⁶⁷, e no outro extremo se encontra Sócrates, para quem o conhecimento é um alimento para a alma, sendo o saber ético que possibilita ao ser humano optar por aquilo que de alguma forma é proveitoso ou prejudicial. O que acabamos de afirmar não se trata de uma percepção que procura desabonar por completo a ação da escola sofista. No campo da *formação/educação* aparece de forma muito contundente a contribuição dos sofistas, como demonstra Jaeger.

É no tempo dos sofistas que a *paidéia* se converte pela primeira vez num problema consciente e se situa no centro do interesse geral, sob a pressão da própria vida e da evolução do espírito, que sempre colaboram. Nasce uma “cultura superior”, surgindo e se desenvolvendo, como representante dela, uma profissão especial: a dos sofistas, que se atribuem a missão de ensinar a virtude. (JAEGER, 1994: 645).

Sócrates não tinha a pretensão de oferecer o conhecimento para a outra pessoa, como uma realidade exterior a esta. Na sua percepção o conhecimento já estava no

⁶⁶ Uma interessante e valiosa reflexão sobre a questão da moralidade foi realizada por Freitag. Nesse texto a autora procura superar uma visão truncada da moralidade, buscando aproximações entre a filosofia moral, a sociologia moral e a psicologia moral. FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

⁶⁷ JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 624.

indivíduo. Com a sua afirmação de que ninguém pode ser mestre de alguém, a prática maiêutica de Sócrates, que buscava “parir” as idéias da pessoa, o coloca na condição de opositor do sistema sofista. A ele, Sócrates, não era qualquer conhecimento que se caracterizava como relevante, sobretudo quando se estava diante de um mestre estranho, de motivações desconhecidas, como observou em relação a Protágoras. Assim, declara que a virtude não é suscetível de ser ensinada, ao menos, nos moldes prescritos pelos sofistas.

Para Sócrates a virtude é um saber. Tese que procura defender, através da exposição da consideração de que todas as virtudes possuem uma essência comum⁶⁸. Que é justamente possibilitar o conhecimento do que é certo e valioso. Desta forma o problema moral fica restrito a um problema de saber. (Cf. JAEGER, 1994: 645-646).

Na perspectiva de Sócrates parece que o conhecimento é que possibilita o vislumbrar de um melhor modo de vida. Assim, o saber parece essencial para a reta conduta humana e, a realização de uma vida boa.

O Protágoras põe logo em relevo toda a tendência da investigação de Sócrates, encaminhada para o conhecimento dos valores supremos, como sendo fundamental para o problema da educação do Homem, mesmo que não nos informe ainda sobre a maneira de estruturar uma educação sobre esta base. A única coisa que nos dá a conhecer é a nova valoração do saber como caminho para a *arete* e o postulado de uma *techne* que sirva de base a uma conduta reta. (JAEGER, 1994:690).

Em um outro tempo, com diferentes acentos da discussão que acima verificamos, podemos nos deparar com a filosofia kantiana. Em relação a formação ética/moral Kant (1724-1804), parte do princípio que o ser humano, de forma natural,

⁶⁸ FREITAG (1994), elabora a seguinte argumentação: “Assim como a parte do rosto (boca, nariz, olhos etc.) só compõem a fisionomia quanto integradas em um todo, as virtudes isoladas não teriam sentido, desprendidas de uma concepção holística de virtude. Para Sócrates, o ‘rosto’ unificador da questão das virtudes é o *conhecimento*.”

O conhecimento, argumenta, se opõe à ignorância. O homem (a criança, o jovem, o político) pode superar sua ignorância e adquirir conhecimento, orientado por um mestre competente. O conhecimento é, por sua vez, a única via de acesso à verdadeira virtude: ‘o cultivo da alma’. A ensinabilidade das virtudes passa a ser uma questão da aquisição de saber ou, dito de outra forma, da transmissão (ensinabilidade) do conhecimento. (FREITAG, 1994: 32-33).

tem a sua vida regida por forças ditas como instintivas, que sem um direcionamento podem trazer efusivas conseqüências para a vida coletiva, e até mesmo, pessoal. Neste estado, o que é mais importante para o ser humano é a satisfação de suas vontades pessoais, fato que o leva até mesmo a se tornar um ser insociável, vendo o outro como um inimigo em vias até de ser eliminado, se for o caso. (Cf. BACELLAR, 2002:107).

Desta forma parece que Kant está atestando a necessidade do ser humano ser formado, como uma possibilidade de romper com este ditame instintivamente natural. Assim, nos termos de uma formação moral, o ser humano se dispõe a aprender e permanecer submisso a uma lei universal, contrariando as suas forças instintivas, adquirindo características, que o filósofo considera como humanas.

Com isto se quer dizer que somente uma educação que tenha como objetivo tirar o ser humano da selvageria animal ou estado de barbárie conseguiria protegê-lo contra a possibilidade de ser destruído por um membro da própria espécie. Somente uma educação que tivesse como meta tornar o ser humano livre de suas disposições naturais, deixando espaço para a sua capacidade de se autodeterminar, estaria objetivando formar o ser humano dentro do conceito moderno de formação, conceito este que o alemão moderno convencionou chamar de *Bildung*. (BACELLAR, 2002:108-109).

Em Kant o ser humano deve criar disposições para fazer o *bem*. Possivelmente seja esse o legado da formação em termos kantianos. Assim, o *autoconhecimento* é uma forma de se aproximar da autonomia e da verdadeira liberdade. Parece, então, que o filósofo não propõe simplesmente um aperfeiçoamento do ser humano. Este processo se mostra como uma verdadeira mudança de mentalidade, onde o ser humano abandona um estado primitivo, de caracteres animais, para assumir uma forma humanizada.

Na abordagem kantiana da formação podemos evidenciar que o ser humano deve aprender durante o seu tempo de formação a:

1. Ser disciplinado: disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.

2. Tornar-se culto: A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. Algumas formas de habilidades são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins.
3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertencente àquela chamada propriamente de civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim, prezavam-se, já faz alguns decênios, as cerimônias sociais.
4. Deve-se, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 2006: 25-26).

Podemos afirmar que na perspectiva da filosofia de Kant a *formação/educação* tem uma preocupação em relação da aprendizagem de valores éticos e morais. Parece-nos que a finalidade da *formação/educação* é a construção do ser *moral e livre*. É também, um processo formativo em vistas da preparação do cidadão, já que o indivíduo aprende os valores morais da cultura da qual faz parte.

Sem pretensões de análises com prerrogativas cabais, sinalizamos aqui apenas uma pequena passagem pela filosofia de Kant. Nosso principal intuito foi o de elucidar a possibilidade da *formação/educação* assumir dimensões que possam ser entendidas no plano ético/moral. Fazer o percurso da formação em Kant exigiria um esforço de uma nova, extensa e necessária pesquisa. No entanto, não nos cabe isso neste instante.

Cabe esclarecer que estamos nessa segunda parte do trabalho, procurando elucidar a possibilidade de *formação/educação humana*, bem como construindo nexos entre tal possibilidade e a constituição moral dos indivíduos. Aprofundaremos entre *formação/educação* e *ética* na terceira parte de nosso estudo. Lá, procuraremos trabalhar estas categorias de modo que possamos confrontá-las com a perspectiva ética apresentada por Emmanuel Lévinas.

Em acordo com isso, assumimos o risco de pensar que a *formação/educação* deve encarar a tarefa do desenvolvimento *ético-moral* nas pessoas. A *ética* como ciência, portanto sendo um conjunto de reflexões e discussões universalmente válidas, pode ser proposta como aprendizado. Os diversos e graves problemas sociais que podemos constatar em nossa sociedade, parecem nos autorizar a isso. Afinal, supor que a *moral* floresça nas pessoas, sem um estímulo exterior, não seria incorrer em uma passividade consensual diante dos dilemas éticos da sociedade atual?

Durante o século XX e XXI percebemos que a *formação/educação* convive com diferentes premissas, meios e fins. Com isto, se torna muito difícil uma única maneira de se pensar a *formação/educação*. Podemos, assim, postular esta categoria com novas interpretações, discussões e propostas. Entendemos este conceito, então, de forma plástica, dotada de possibilidades. E para nossa agradável satisfação, parece podermos pensar a *formação/educação* também para além da possibilidade de uma absorção técnica do saber cientificamente produzido e acumulado pela humanidade ao longo da sua história.

Diante da multiplicidade de enfoques e interpretações, considerando outra vez a necessidade da *formação/educação* de atender a uma necessidade social, no século XXI, alguns teóricos falam em *formação/educação integral*, na qual parece aninhar-se a possibilidade da formação ética e moral, como sendo parte do desenvolvimento humano. Considerando tais possibilidades, podemos afirmar que a escola frente as realidades contemporâneas, poderia ter como um de seus compromissos a *formação/educação* do ser humano na dimensão aqui apontada:

A formação ética. A formação ética é um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro. Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, do consumismo, do sexo da droga, da depredação ambiental, da violência, e diante, também, das formas exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo... A emancipação objetiva de todas as formas de dominação torna-se possível se os indivíduos desenvolverem capacidades de

aprendizagem baseadas numa prática comunicativa... Para que os indivíduos possam compartilhar de uma situação comunicativa ideal, recomenda: investimento na capacidade do indivíduo *em pensar em relação aos outros*. (LIBÂNEO *apud* GUIRALDELLI JR., 1997: 171, grifo nosso).

Considerando que a reflexão em torno da *ética* e da *moral* é uma necessidade real da atual sociedade, a *formação/educação* parece ter que assumir também tarefa de discuti-la. Soma-se a isto, o notório trânsito da palavra “ética” nos mais variados campos da vida social. Por um lado falamos de comissões de ética, de ética ambiental e trabalhista. De outro, nunca se questionou tanto o comportamento humano, em tantas vezes, negativamente emaranhado em corrupções, atentados, crimes diversos etc. Seria possível para a escola permanecer de fora deste debate? Sabendo que a reflexão ética percorre os campos da ciência e da filosofia em toda a sua diversidade, parece que podemos pensar a possibilidade de se discutir a *formação/educação*, numa dimensão ético-moral, em Lévinas. Como, então, partindo de algumas categorias do pensamento de Lévinas, pensar o processo formativo/educativo a partir do duplo alicerce *alteridade* e *ética*?

III CAPÍTULO

Ética e alteridade, no contexto da formação/educação humana.

Postular implicações da filosofia de Lévinas para a formação/educação nos leva ao tema da formação/educação ética. Após termos nos aproximado do pensamento filosófico de Lévinas e ainda, procurarmos discorrer sobre o conceito de formação humana, é chegada a hora de nos lançarmos a tarefa de pensar o conceito de formação mediante a filosofia lévinasiana.

Nunca foi possível fechar os olhos para a condição humana. Atualmente, frente ao amplo desenvolvimento tecnológico e científico, criamos a sensação de não haver limites para a ação do ser humano no mundo, bem como, para as muitas transformações pelas quais a existência humana passou ao longo dos seus dias. A cada instante surgem diferentes situações que permeiam decisivamente a vida das pessoas pelos “quatro cantos” do planeta.

Frente a todas essas modificações uma realidade insiste em permanecer: o próprio ser humano, sua incessante busca pela verdade e a sua capacidade de conviver com o seu semelhante. Este imperativo de sociabilidade nos leva a pensar em duas situações.

A primeira é o fato da vida humana não ser uma realidade fechada. Ao contrário disso, a condição humana nos afirma em um caminho de possibilidades. Não nos bastamos a uma existência instintivamente programada, mas nos configuramos como seres de potencialidades. Desta forma, cada pessoa traz em si o compromisso de construir e conquistar o próprio ser. Assim, nenhuma pessoa nasce pronta, mas se faz humana ao longo da sua existência. Isto é, mesmo sendo todos de natureza humana, a qual nos garante a possibilidade do uso da racionalidade, com o pensar criativo e a

capacidade de comunicação simbólica, da tendência à socialização, enfim, da possibilidade transformar a natureza que nos cerca e a nós mesmos, aprendemos comportamentos humanos ao longo do processo de educação.

Este compromisso de desenvolvimento e conquista não se dá de forma isolada. Verdadeiramente, é em um contexto de relações com o mundo que a pessoa enfrenta a trama e o drama da sua existência. Neste processo, se fazem presentes as instituições e os ensinamentos.

A segunda questão que podemos vislumbrar é o fato de sermos dotados de liberdade. Sem entrarmos no mérito da discussão se somos livres, ou não, de forma absoluta, a condição de livres nos autoriza à uma existência que não é limitada pela natureza instintiva ou determinada por uma idéia de destino. Desta forma, o modo como organizamos nossa vida, o sentido que a ela conferimos e as conseqüências de nossas atitudes, nos despertam para a temática da *responsabilidade*.

Estas duas situações nos remetem a pensar, então, sobre a possibilidade da aprendizagem ética. Se das nossas ações e atitudes dependem a convivência com o “outro” e a realização do *humano* de cada um, parece que devemos ser responsáveis pelas implicações de nossas atitudes. E esse intercâmbio de relações sociais não acontece de forma abstrata. Nessa vivência há uma identidade. O “outro” não é um espectro.

A partir deste ponto de vista a *formação/educação humana* pode passar pela discussão e o aprendizado da ética. Diante dos muitos problemas éticos atuais e das necessidades de mudanças, se julga difícil qualquer inteligência ignorar fortuitamente esta temática.

Na perspectiva da filosofia de Lévinas a ética é uma tentativa de recuperar o humanismo. Sua experiência o leva a propor situações que demonstram a necessidade

de resgatar valores humanos, perdidos nas ações dos indivíduos, grupos ou sociedades como um todo, ao longo da história.

Poderíamos questionar se a competência da *formação/educação* passa, ou não, pela formação ética e moral. Vemos que os caminhos e descaminhos da formação/educação ao longo do tempo, em alguns momentos, esta ação teve significativo destaque. Outras vezes, uma concepção de educação mais voltada para as especialidades, não estabelece a formação ética e moral como sua função primordial, nem se quer como parte. Todavia, nos parece que a divisão do trabalho formativo entre a escola e a família, onde a primeira é encarregada do ensino propriamente dito e, por outro lado, a segunda fica encarregada da tarefa de transmitir os valores morais, não está surtindo mais efeito. Desta forma, a preocupação com a formação moral parece-nos um aspecto relevante quando falamos de *formação/educação humana*.

A educação tem por tarefa essencial a formação da personalidade e que essa formação, por tratar de atitudes fundamentais do homem face ao mundo e a si mesmo, não se compõe de conhecimentos intelectuais, de memória, mas de opções morais e de escolha de valores. (GUSDORF, 1995: 51).

Não é o caso de afirmarmos que a escola deve apresentar uma lista de valores morais, pronta e acabada, a qual os estudantes devem assumir sem reflexão alguma. É certo que o processo de desenvolvimento moral é um dado pessoal. A consciência ética é uma instância pessoal. No entanto, se afirmamos um conceito de *formação/educação humana* parece-nos que a instituição de ensino, necessariamente, é um local de formação, também, do caráter de uma pessoa. Então, cooperar para que o indivíduo processualmente desenvolva o seu caráter, na dimensão ética e moral, parece ser também função da instituição de ensino.

Assim, a *formação/educação* parece não poder desvincular-se da questão dos valores e das opções éticas. Um modelo onde o estudante recebe uma educação calcada

exclusivamente na memória e nos conteúdos tem mostrado sinais de insuficiência. A realização pessoal pode, e deve ter na sua constituição a preocupação com o humanismo.

Como o processo formativo/educativo acontece na relação entre duas pessoas, este não se caracteriza como ação abstrata e estritamente conceitual. Assim, o *rostro* se torna um ponto de interrogação, fazendo uma provocação que clama por uma evocação das minhas atitudes.

Ainda assim, a busca por situar a filosofia de Lévinas parece não figurar como uma das atividades mais simples. É sabido que a construção do seu pensamento filosófico situa-se no enalço da fenomenologia de Edmund Husserl. Porém, intuímos que a sua filosofia não assumiu rigorosamente todos os atributos do método fenomenológico husserliano. Assim, mesmo tendo como método a fenomenologia, Lévinas apresenta-se como um autor que percorre vários caminhos de influência.

Lévinas compreende que a fenomenologia é um projeto a ser realizado. Com isto, mais do que uma idéia a ser desenvolvida ou uma teoria a ser aplicada, através do método fenomenológico é possível pensar a exterioridade, na qual o *ser* se encontra.

Lévinas procura na “abertura do Ser” ir “para além do Ser”. Não se trata de buscar um “outro Ser” fora do mundo ou para além do mundo, num outro mundo, mas de entender que o enunciado de “para além do ser” me faz mergulhar no “Outro”, na diferença do ser que é, para Lévinas, transcendência em relação ao “mesmo”, ou seja, “o ser para o outro”. Lévinas vai, no aprofundamento destas idéias, elaborar um puro humanismo ou uma “ética do outro”. (CAPALBO, 1998: 100).

Esta originalidade da filosofia de Lévinas conduz a reflexão para a sua crítica em relação a *totalidade*. Por *totalidade* podemos entender diferentes realidades que em um determinado momento unificam os seus significados. Recorrendo a uma imagem ilustrativa, podemos imaginar um jogo de quebra-cabeças no qual nenhuma peça tem,

sozinha, um valor considerável. No entanto, o extravio de apenas uma dessas peças já impossibilita a completude do todo. (Cf. PEREIRA, 2007: 52).

O *ser* como *exterioridade* rompe com a idéia de *totalidade*. “Os seres existem em relação, sem dúvida, mas a partir de si e não a partir da totalidade”⁶⁹. Aqui, podemos perceber em Lévinas a procura por demonstrar o fato da existência não necessariamente identificada com as proposições estabelecidas pela ontologia de Heidegger, onde o *ente* tem a forma de *ser* demonstrada no *dasein*. Na filosofia de Lévinas o *dasein* heideggeriano demonstra uma existência anônima que Lévinas expressa como o *il y a* (há). O “há”, originalidade do pensamento de Lévinas é o *ser* em forma *geral*.

A possibilidade de romper com a generalidade da existência está no conceito de *infinito*. Esta categoria transcende o significado da *totalidade*, demonstrando que “os seres existem em relação, sem dúvida, mas a partir de si e não da totalidade”⁷⁰. Desta forma o *infinito* ultrapassa a *totalidade*. Com isto, Lévinas parece se opor ao primado da ontologia, que, sem dúvida, apresenta-se como uma das mais luminosas construções do conhecimento. Na proposta apresentada por Lévinas a compreensão do *ser* não se limita a uma atitude teórica. Nesta perspectiva, em Lévinas, a filosofia primeira é a ética e não a ontologia. Enfim, “a exterioridade e a transcendência são, para Lévinas, aquilo que não pode ser englobado e que resiste à síntese. Segundo ele, deve-se substituir a noção de totalidade pela de separação”⁷¹.

As noções de *exterioridade* e *infinito*, na filosofia de Lévinas, concebem ao *ser* não a compreensão deste enquanto *ente*. Por não estar sintetizado na *totalidade*, o modo de *ser*, é infinito. Se manifesta, portanto, de forma separada nas categorias de “eu” e “outro”, com uma identidade infinitamente autóctone e subjetiva.

⁶⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 11.

⁷⁰ *Ibid.* p. 11.

⁷¹ COSTA, Marcio Luis. *Lévinas: uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 141.

Ser eu é, para além de toda a individualização que se pode ter de um sistema de referências, possuir a identidade como conteúdo. O eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece. É a identidade por excelência, a obra original da identificação. (LÉVINAS, 1988: 24).

No mundo não existe apenas um “eu”. Ao contrário, existem muitos “eus” que experimentam o mundo e dele compartilham. Experimentar o mundo é fazer dele o “meu mundo”. No entanto, nem todos experimentam o mundo da mesma maneira. Nem todos conseguem se apropriar daquilo que precisam para gozar o mundo. O risco da pobreza revela uma assimetria nas formas de “viver de” (a propriedade de algo que satisfaça as necessidades). No interior dessas relações assimétricas, para Lévinas, é que se constitui a ética.

A relação entre os entes humanos não é ontológica (constituição, posse, objetivação, exploração, etc.), mas ética. A ética, mais que uma relação, é experiência: experimentar na 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 idéia do infinito que é o outro” como limite do “eu posso poder”. (COSTA, 2000: 139).

A categoria *ética* na filosofia de Lévinas parece não ser um conjunto de normas morais, referendadas por um grupo social. O plano *ético* é, antes disso, um comportamento que apela para o acolhimento do “outro”. No entanto, este gesto se dá de forma original na filosofia lévinasiana. Acontece de modo que o “outro” se revela ao “eu”, através do seu *rostro*, que se apresenta como sua verdadeira carteira de identidade. Isto é, o *rostro* do “outro” é infinitamente transcendental em relação a percepção que o pensamento do “eu” possa compreendê-lo. O rosto desconcerta a intencionalidade que o visa⁷².

Diante do que estamos vendo, o pensamento de Lévinas parece estabelecer a subjetividade do *ser*, demonstrada nas categorias do “eu” e do “outro”. O “outro” que

⁷² LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p.52.

está diante de mim não é objeto da minha compreensão. Antes disso, é um “outro” aí diante de mim. Sendo assim, a filosofia de Lévinas revela-se como uma ética humanista.

No tocante ao *humanismo*, os últimos dois séculos, podem ser entendidos como um momento crítico. Dentro desta crise humanista dos séculos XX e XXI, a filosofia de Lévinas, parece poder ser uma nova forma de pensar a subjetividade. O contexto histórico, social e filosófico desta suposta crise está estampado em tantos acontecimentos no mundo contemporâneo. Para Lévinas este instante não se configura como crise dos valores morais. Para o filósofo em questão, esta crise, é verdadeiramente, um fator de desagregação que culmina em uma crise anti-humanista. As Guerras Mundiais já poderiam atestar este fato. (Cf. PEREIRA, 2007: 63).

A crise do humanismo em nossa época tem, sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficiência humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições. No mundo, em que as coisas estão em seu lugar, em que os olhos, as mãos e os pés sabem encontrá-las, em que a ciência prolonga a topografia da percepção e da práxis, mesmo ao transfigurar seu espaço; nos lugares onde se localizam cidades e campos que os humanos habitam, ordenando-se, segundo diversos conjuntos, entre os entes; em toda esta realidade “correta”, o contra-senso dos vastos empreendimentos frustrados – em que a política e técnica resultam da negação dos projetos que os norteiam – mostra a inconsistência do homem, juguete de suas obras. (LÉVINAS, 1993: 71).

Neste ínterim Lévinas apresenta alguns referenciais para tratar desta crise do sujeito, revelada na contemporaneidade. A crise da metafísica, oriunda da filosofia moderna, possivelmente tenha conduzido para este anti-humanismo. O ponto central desta discussão está ao entorno do método das ciências humanas, onde um espírito de pesquisa, preocupadíssimo com o rigor, gera uma suspeita em torno de um sujeito que não pode encontrar a sua verdadeira interioridade. Com isto, parece estar deflagrada uma crise de consciência.

Para Lévinas este problema parece ser mais do que uma carga tributária da crítica da metafísica, pois em seu pensamento também há uma correspondência de ordem metodológica. Este parece ser o ponto central da discussão. Assim o que estaria implícito nessa discussão sobre um anti-humanismo, ligado a esta crise da subjetividade, é uma discussão de ordem metodológica. Lévinas atribuirá este fato a um tipo de mentalidade e espírito das pesquisas elaboradas e desenvolvidas no século XX, pelas próprias ciências humanas. (PEREIRA, 2007: 63).

Lévinas está propondo um resgate do *humanismo* e não apenas estabelecendo uma crítica em relação as ciências humanas. Evidencia a necessidade de enfrentar este problema de ordem metodológica e conceitual, deixando a entender que muitas vezes o ser humano parece ficar de fora, destas discussões que ele próprio suscita. Assim, até mesmo nos assuntos relacionados ao ser humano, o destaque se dá para as identidades matemáticas, identificáveis fora da consciência do “eu”. (Cf. LÉVINAS, 1993: 93).

O estudo do homem, imbricado numa civilização e economia que se tornaram planetárias, não se pode limitar a uma tomada de consciência: sua morte, seu renascimento e sua transformação acontecem, doravante, longe dele mesmo. Daí a aversão a uma pregação em que caiu – apesar de sua ciência e suas audácias de antanho – o humanismo ocidental ao se estabelecer na ambigüidade notável das *belas palavras*, das “belas almas”, sem atingir o real da violência e de exploração. Todo o respeito pelo “mistério humano” é denunciado, conseqüentemente, como ignorância e opressão. (LÉVINAS, 1993: 92).

Lévinas através da sua filosofia, então, está propondo uma nova proposta para o humanismo. Se perguntarmos então, o que é o humano em Lévinas? Possivelmente estaremos diante de uma resposta emblemática. Isto porque, na compreensão do filósofo, parece difícil traduzir a *humanidade* do homem através de uma elaboração conceitual. Segundo Lévinas, autores como Marx e Hegel, denunciaram a problemática da alienação e a sua solução, através da insistência do debate a seu respeito. No entanto no período de guerra e no pós guerra, o mundo vislumbrou filosofias que desembocaram em atitudes totalitárias, que em tantas vezes, culminou em violência com o ser humano. (Cf. Pereira, 2007: 66-67).

A pretensa saída para esta crise em relação a subjetividade e ao humanismo, proposta por Lévinas, está na ética. Não significa afirmar que a relação entre os seres

humanos se resume na comunhão e na solidariedade. Para Emmanuel Lévinas a verdadeira relação ética não é a união entre as pessoas. Mas, sim, o fato de estar diante do “outro” que, assim, interpela o “eu” e, desse modo, faz surgir do fundo da sua interioridade a responsabilidade pelo “outro”.

O Mesmo e o Outro não poderiam entrar num conhecimento que os enlaçasse. As relações que o ser separado mantém com o que o transcende não se produzem tendo a totalidade como fundo, não se cristalizam em sistema. Mas não as denominamos de fato em conjunto? A síntese *formal* da palavra que as denomina em conjunto faz já parte de um discurso, ou seja, de uma conjuntura de transcendência, que rompe a totalidade. A conjuntura entre o Mesmo e o Outro, em que já se mantém a sua proximidade verbal, é o acolhimento de *frente* e de *lado* do Outro por mim. Conjuntura irreduzível à totalidade, por que a posição de “frente a frente” não é uma modificação do “ao lado de...”. Mesmo quando tiver ligado Outrem a mim pela conjunção “e”, esse Outrem continua a fazer-me frente, a revelar-se no seu rosto. (LÉVINAS, 1988: 66).

É certo então, que esta relação de responsabilidade pelo “outro”, o *frente a frente*, é o fundamento de toda relação social autêntica. É válido lembrar que na concepção lévinasiana, não se pode aplicar à categoria *rostro* a análise fenomenológica de Husserl. Pois, em Lévinas, o *rostro* não torna-se um objeto de domínio e atribuição dados pelo sentido da consciência. O “outro” não é fenômeno porque não é objeto intencional da consciência do “eu”.

Lévinas parece não se ocupar da moral como um sistema de ordens e mandamentos que devam ser realizados. Para ele, o que conta, parece ser o nascimento da consciência ética nas relações entre o “eu” e o “outro”. A relação ética, então, se dá como linguagem, no fato de se comunicar no *face a face*. Com isto, no seu pensamento não se encontra um fim para a responsabilidade ética. A perfeição moral lança o ser humano em um movimento dinâmico ininterrupto. A *alteridade* do “outro” se constitui pelo fato deste ser sempre *infinito*, traço que garante a sua singularidade. Desta forma, na filosofia de Lévinas, a ética e a filosofia primeira e sempre está voltada para o “outro”. A relação interpessoal, então, acontece frente à *ética da alteridade*, pois se relacionar com o “outro” é sempre o considerar como autêntico, na sua identidade de si

mesmo, não como uma compreensão através da consciência do “eu”. (Cf. CAPALBO, 1998: 104-105).

Lévinas não propõe um abandono da racionalidade. As transformações ocorridas no mundo através do desenvolvimento racional são inegáveis. No entanto, parece que na medida em que a ciência vai assumindo os caracteres da tecnologia vai minimizando o interesse pelos conteúdos humanísticos.

Lévinas coloca-se em uma posição contrária a daqueles que percebem o *ser* a partir da análise estritamente ontológica. A consciência individual não tem a prioridade em relação a natureza exterior. O filósofo entende que há, na sua percepção, um conjunto de idéias envoltas em um tipo de legalidade. Este afirma que existe uma,

Oposição à tendência de toda uma parte da filosofia contemporânea, que pretende ver no homem mera articulação ou simples momento dum sistema racional, ontológico, que não tem nada de humano; mesmo em Heidegger, o Dasein é, no final das contas, uma estrutura do ser em geral obrigada a sua faina de ser, “a sua gesta de ser”, a seu acontecimento de ser. O humano não é, até o fim, o sentido do ser: o homem é um ente que compreende o ser e, neste sentido, é sua manifestação e só assim ele interessa à filosofia. (LÉVINAS, 1997: 152-153).

Na sua postura filosófica Lévinas procura desvincular a idéia de conhecimento com a noção de contemplação. Diferente de um pensamento de bases teóricas. Supomos, assim, que a *formação/educação*, se pensada a partir de Lévinas, parece acontecer de modo que o “eu” rompa com a estrutura totalizante e se abra ao diferente. Segundo o filósofo em questão:

Compreender o instrumento não consiste em vê-lo, mas em saber manejá-lo; compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva; compreender o ser é existir. Tudo isto está a indicar, ao que parece, uma ruptura com a estrutura teórica do pensamento ocidental. Pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado – acontecimento dramático do ser-no-mundo. (LÉVINAS, 1997:23).

Sendo assim, é possível compreendermos, juntos com Lévinas, que a *formação/educação* pode ser encarada com perspectivas transformadoras. Pode identificar-se como uma ação que não se limita em contemplar. Mas, em uma trajetória que leva a pessoa a trilhar um caminho de mudanças através de iniciativas engajadas. Ou seja, a formação/educação acontece na perspectiva da mudança. Não queremos afirmar com isto uma noção de militância para a prática formativa. Se considerarmos as palavras de FREITAG (1994: 29-30), quando salienta que “a pedagogia refere-se ao esforço de moldar o caráter humano segundo um ideal, orientando-se o pedagogo por um princípio moral superior”, poderíamos pensar que esta orientação viria do compromisso ético de acolher o “outro” na sua subjetividade e, não, pela vontade intencional da consciência do “eu”.

A *pedagogia* traz consigo a idéia de *condução*, portanto a de uma ação mediada pela intenção de um elemento extrínseco ao indivíduo. Desta forma, como podemos pensar a categoria de *alteridade* dentro da prática pedagógica e junto dela, pensar a questão da autoridade? Teria o modelo ético fundado na alteridade proposto por Lévinas encontrado um ponto de confronto? Até que ponto esta categoria, *alteridade*, pode ser levada adiante dentro de uma idéia de *formação/educação humana*?

Com Lévinas e sua proposta de alteridade a consciência não permanece fechada em si. O “eu” rompe com a *totalidade* e acolhe aquele que é estranho a si, na sua própria identidade de diferente. Isto é, não busca identificá-lo a partir de sua consciência. Uma importante consideração a respeito da razão na perspectiva lévinasiana nos é apresentada por FABRI (2001), quando apresenta a seguinte argumentação:

Em Lévinas, a razão é inspirada pelo Desejo como ruptura da imanência, como inquietude e não-indiferença. Nesse sentido, a prioridade do saber e da tematização do ser é posta em questão. O Mesmo, que desperta com a vinda do Outro, cura-se da embriaguez de sua identidade abrindo-se para a ordem do *além do ser*. Sem esta ruptura da primazia ontológica, o Mesmo não poderia libertar-se da violência provocada pelo seu sono, pela sua embriaguez. É por meio dessa ruptura da imanência do ser que a razão se torna possível, que a Ética pode revelar o sentido da própria atividade teórica e das construções ontológicas. É também a partir daí que se

pode pôr em questão a conquista do repouso como objetivo último do pensamento significativo e racional. (FABRI, 2001: 265).

Parece-nos que Lévinas procura demonstrar a presença do “outro” e o seu significado de forma independente de uma compreensão intelectual e abstrata. Enfatiza que “nossa relação ontológica fundamental não é com o intelecto, com a atividade de representação, mas com nossa condição de encarnados no mundo”.⁷³

Na perspectiva filosófica apresentada por Lévinas podemos, então, encontrar a busca por um humanismo. Nosso autor estabelece uma procura pela valorização da subjetividade, ao evocar a responsabilidade ética. O sujeito que conhece não é desfigurado nem mesmo neutro. Deste modo,

A responsabilidade não é uma assinatura conceitual, mas unicidade insubstituível do nó subjetivo, o momento em que o sujeito se ausenta de uma generalidade conceitual em que se alienaria no risco da indiferença. Um conceito de Eu não responde senão a uma coerência lógica e sistemática, totalidade sem infinito ético. Pela responsabilidade o sujeito se retira dessa lógica, se desaliena do Todo, convocado que está, desde sempre, à aventura sem retorno do infinito ético. (FARIAS, 2008: 24).

Pensar a *formação/educação* sob o ponto de vista ético, dentro da reflexão lévinasiana, nos leva questionar sobre esta decisão em se responsabilizar pelo “outro”. Parece-nos que esta não é uma decisão realizada deliberadamente pelo sujeito.

Segundo COSTA (2000), Lévinas estabelece um nível pré-originário, anterior a racionalidade científica, ontológica ou filosófica, que norteia a minha responsabilidade pelo “outro”. A obrigatoriedade de minha responsabilidade ética está muito aquém de minha decisão livre de responsabilizar-me pelo “outro”.

O humano não se constitui pré-originariamente nem como consciência, nem como dobrar-se da consciência sobre si mesma e nem de alguma aventura de tipo empírico, ontológico ou transcendental. Tampouco pelo desdobrar-se de algum tipo de vontade cega e plenipotenciária ou de algum tipo de fluido vital psíquico ou místico... Relacionar-se com o

⁷³ SANTUÁRIO, Luiz Carlos. Filosofia e psicanálise: a questão da alteridade em Lacan e Lévinas. *Em Veritas*. Porto Alegre, v. 2, n° 44, p. 370, 1999.

outro não é senão recebê-lo passivamente por atribuição e não por opção. (COSTA, 2000: 174-175).

Essa “racionalidade ética” desperta o “eu” para a sensibilidade. Antes mesmo de conhecer o “outro” o “eu” o recebe, de forma que o acolhe como “estranho” e não de forma tematizada. “Para Lévinas a subjetividade está pré-originariamente constituída como sensibilidade, uma sensibilidade que a singulariza sem individualizá-la”.⁷⁴

Pode-se pensar que a *formação/educação* em Lévinas fundamentalmente se dá a partir de um humanismo que procura a expressão da subjetividade tanto do “eu” quanto do “outro”. Longe de uma concepção fundada na consideração ontológica, procura desvencilhar o *ser* de uma compreensão estritamente organizada pela racionalidade analítica desta proposta. A identidade do *ser* parece não se resumir a identificação fenomenológica. Conhecer o “outro” é acolhê-lo com o seu significado autêntico e não, através da percepção intencional do “eu”. A relação de conhecimento se dá entre diferentes, onde o poder do “eu” não significa ser superior ao “outro”, nem mesmo de dominação. O poder do “eu” está na ordem da possibilidade, nos termos do que o “eu” *pode fazer* em relação ao “outro”.

Aparentemente Lévinas demonstra uma preocupação com as formas de pensar que estabelecem, quase que de modo exclusivo, a humanidade nos aspectos exteriores ao sujeito. Permitindo deste modo uma espécie de fracasso do subjetivo, da realidade interior. O cultivo da interioridade é para Lévinas um forte elemento de compreensão do ser humano. Não queremos aqui fomentar a possibilidade de uma visão dualista aos moldes cartesianos. Outrossim, queremos ressaltar o destaque apontado por Emmanuel Lévinas de que o racionalismo lógico e matemático, levado ao extremo, pode deixar de consolidar os conteúdos da interioridade subjetiva, os verdadeiramente humanos, e que são constitutivos da sua visão antropológica. (VAZ, 2001: 16).

Lévinas quer lembrar que o “eu” e o “outro” são constituídos a partir da interioridade de cada qual. Não há elementos que formulem os seus conteúdos de forma conjunta. O *ser* é exterioridade na medida que se mostra como “eu” e como “outro”. Escapando assim, de uma visão que possa estabelecer uma totalidade nesta relação.

⁷⁴ COSTA, Marcio Luís. *Lévinas: uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174.

Ao passarmos pela filosofia de Emmanuel Lévinas necessariamente nos deparamos com a questão da *alteridade*. Este é um dos conceitos primordiais no interior do edifício filosófico lévinasiano.

Na filosofia de Lévinas quando o “outro” se apresenta através do seu *rostro* e como não é percebido por uma imagem criada pela consciência do “eu”, o *rostro* é entendido como manifestação. “Na expressão um ser apresenta-se a si mesmo”⁷⁵. E este cartão de visitas do “outro” figura-se como a base do conhecimento e da relação entre dois *seres*.

Nesta perspectiva o “eu” não deseja o “outro” no sentido de necessitar dele para satisfazer uma vontade individual. O “desejo metafísico” apresentado por Lévinas faz referência àquela “razão ética” que faz do “eu” naturalmente acolhedor do “outro”. Para tanto, o filósofo nos lembra que somente um “eu” saciado pode desejar o “outro” de forma metafísica. Segundo ele, “na base do desejo comumente interpretado encontrar-se-ia a necessidade; o desejo marcaria um ser indigente e incompleto ou decaído da sua antiga grandeza”⁷⁶.

O “desejo metafísico” não carrega consigo a procura pela satisfação. Diferente é o desejo comum que parece sempre buscar uma satisfação imediata. Neste direcionamento é que podemos perceber o cultivo da *interioridade*.

Podemos dizer que uma formação utilitarista pode não favorecer o desenvolvimento dos conteúdos ligados a ética e os conteúdos humanísticos em geral. Disto, pode-se notar uma forma de conceber a formação, bem como a própria antropologia, através de bases tecnicistas, de controle e exploração da natureza e do ser humano. CARVALHO salienta que:

⁷⁵ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 178.

⁷⁶ Id. p. 21.

O que presenciamos é uma agonia planetária, comandada pela robótica, pelas máquinas artificiais e pela tecnociência, perdendo-se, a cada dia, o sentido da verdadeira vida. Conformados com essas idealidades, e com o caráter inovador dessas “tecnologias da inteligência”, alargamos a expectativa de vida, mas com paixões a cada dia mais fracas e vícios mais fortes. Por esse motivo, é sempre assustador quando nos defrontamos com diagnósticos que ainda insistem em atrelar o sentido do futuro ao desenvolvimento técnico, à capacidade do homem em dominar a natureza e a ação do Estado como gestor global da cultura e depositário de anseios coletivos indiferenciados. (CARVALHO *apud* GHIRALDELI, 1997: 37).

Essa velocidade na qual o mundo nos faz correr em nossos dias pode nos colocar neste movimento de fugacidade em relação a vida. Quais seriam os riscos de uma *formação* desse tipo? Não é o caso de fazermos terror da existência humana atual, contudo é inegável a velocidade e a quantidade de informações que são produzidas, da mesma forma, a nossa capacidade de acessar e processar a tudo isso. Parece-nos que apesar das investigações que podemos notar, não temos ainda uma resposta cabal sobre esta característica da vida na atualidade.

Uma *formação/educação* nesses moldes sugere uma perda em relação ao interesse pela dimensão interior do ser humano. A *formação/educação* a partir da proposta filosófica de Lévinas parece não se enquadrar neste esquema de pensamento. Em Lévinas o conhecimento não está assentado no “eu penso” (consciência), mas sim, no “eu posso” (ética). “A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desembocou nem no número nem no conceito”⁷⁷. Talvez, contribuir para a formação da consciência ética seria, talvez, um dos legados de uma *formação/educação* aos moldes de Lévinas.

Em relação aos desafios da *formação/educação*, FERNANDES *apud* GHIRALDELLI, trata a questão, a partir da “anomia” como um desdobramento negativo da modernidade. Diante dessa crise na moralidade que abalou a consciência coletiva, faz romper um enfraquecimento da percepção do “outro” na sua subjetividade.

⁷⁷ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 173.

Com isto, o processo educativo passa a ter adjetivos moralizantes⁷⁸, com o intuito de sanar essa doença social. (Cf. GHIRALDELI, 1997: p. 61). De uma forma um tanto quanto diferente, Lévinas, postula a ética como uma forma de relação entre o “eu” e o “outro”. A *ética da alteridade* seria então, uma característica do ser humano e uma recuperação do humanismo.

O ideal de uma *formação* que busque moldar conteúdos de valores éticos e morais não poderia entender o “outro” se não de forma estranha ao “eu”, dentro do pensamento de Lévinas. Supomos que sua abordagem não entende a formação a partir da categoria *utilidade*. (PEREIRA, 2007: 72).

Não julgamos necessário um veredicto final em relação a idéia de formação/educação segundo a ótica filosófica de Lévinas. Quando tratamos da formação/educação e sua possível carência de conteúdos humanísticos, não se trata apenas de uma eufonia. LA TAILLE, (2006: 58), considera que “para que uma perspectiva de vida boa, para que conteúdos que ocupam o plano ético mereçam ser chamados de ‘éticos’, no sentido valorativo do termo, tal referência a outrem é incontornável, e o auto-respeito, conseqüentemente é condição necessária”.

Assim, na vivência dos dias atuais parece difícil para a *formação/educação* não levar em conta o “outro”. Então, o plano ético não poderia apenas perpassar os conteúdos escolares nos moldes interdisciplinares, que podem diluir-se em atividades pouco efetivas. Se for relevante pensar a *formação/educação* para a justiça e para a sabedoria, se faz mister considerar a relação entre o “eu” e o “outro”.

Ao considerarmos a possibilidade de pensar um conceito de *formação/educação* na filosofia de Lévinas, intuímos um processo formativo onde o sujeito encontra-se como fundamento primeiro. Então, teremos uma posição contrária a uma

⁷⁸ Aqui utilizamos esta expressão no sentido de moralizar em conotação de possibilitar a moralidade e, não, da forma como tantas vezes encontramos essa expressão empregada de uma forma negativa, carregada de preconceitos que afirmam, “moralizante” como sendo uma realidade com excesso de preocupação moral ou em termos de pregação.

formação/educação que postule uma primazia da sociedade em relação ao sujeito. Não seria o caso de estabelecer uma *formação/educação individualista*. (Cf. PEREIRA, 2007: 76). A filosofia de Lévinas, na sua preocupação em combater o anti-humanismo, pode sugerir uma *formação/educação* que se encarregaria de propiciar ao sujeito ações pautadas na responsabilidade. A *formação/educação* em Lévinas parece ser caracterizada por uma espécie de personalismo, procurando resgatar o sujeito, na sua condição de humano. Isso parece acontecer pelo fato de Lévinas estabelecer a ética como filosofia fundamental ou *primeira*.

Neste direcionamento, podemos pensar que a mestria em Lévinas sugere uma ação em favor do “outro”. Ao considerarmos essa condição do mestre, julgamos poder encontrar eco para nossa preposição nas palavras de GUSDORF (1995), quando afirma que “a força do mestre é uma responsabilidade assumida, responsabilidade para com os outros, pois o mestre descobre que tem responsabilidade de alma”⁷⁹. Aqui parecemos encontrar uma observação que a mestria parece ser, de certa forma, responsabilidade para com o “outro”. Isso porque a autêntica mestria, no plano que agora observamos, parece não se figurar como um fechamento na individualidade.

Clássico ou romântico, o mestre tem em si próprio o seu melhor inimigo. E as razões que dá a si mesmo, as obras que produz, embora elas se imponham aos outros, nunca puderam convencê-lo totalmente. O mestre é um mestre para os outros; se é um mestre autêntico, não tem ilusões a seu respeito. (GUSDORF, 1995: 89).

Nesse sentido, em Lévinas o mestre pode ser caracterizado com um mestre de *humanidade*. No mundo atual são inegáveis os muitos atentados contra o ser humano. Esse violento ataque ao humanismo, pode ter como uma de suas portas de saída, a

⁷⁹ GUSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins fontes, 1995. p. 86.

formação/educação da consciência ética. E no interior desta consciência parece estar o respeito pela autenticidade do “outro”. Em termos lévinasianos *alteridade*.

Uma educação que se pautasse nessas bases lévinasianas deveria velar pela ética da alteridade, esta que condena a segregação, a exclusão, os pré-conceitos e pré-juízos, e contempla o acolhimento do outro, a solidariedade, a diversidade e a justiça, não apenas como um discurso retórico, mas como atitude moral de comprometimento com o diferente, incluindo nesta classificação a nós mesmos, e conseqüentemente com o infinitamente outro. Contemplaria uma educação fundamental dos Direitos Humanos, na qual seriam priorizados os fundamentos éticos da autonomia da subjetividade. (PEREIRA, 2007: 84).

Assim, o mestre parece trazer na realização da sua função a possibilidade de resgatar o humano, dentro de cada sujeito. O mestre que de início empresta suas palavras, sua autenticidade ao discípulo. No entanto essa afirmação não é eterna. Aos poucos este deve ajudar o discípulo a tomar consciência da sua própria autenticidade. (Cf. GUSDORF, 1995: 128). Neste sentido a *alteridade*, enquanto consideração do “outro” como autenticamente separado do “eu” não se constitui como uma responsabilidade infinita. Ao contrário, parece ser um processo de acolhida do diferente, ao qual a *formação/educação* pode contribuir para a recuperação da sua dimensão humana.

Não consideramos a nossa reflexão como um ponto final em relação a filosofia de Lévinas, nem mesmo em relação ao conceito de *formação/educação humana*. Mais do que atingir proposições conclusivas buscamos colocar em discussão a pertinência, ou não, de implicações entre a filosofia de Lévinas e a idéia de *formação/educação*. Mesmo porque não encontramos na obra lévinasiana uma clara explicitação de uma idéia de *formação/educação*. Como em toda proposta filosófica, no pensamento de Lévinas encontramos possibilidades e limites. Percorrer estes meandros é nosso objetivo, sem necessariamente vislumbrar respostas conclusivas.

Retornemos ao problema da ensinabilidade das virtudes diante das dificuldades contemporâneas.

Aristóteles, no *livro X*, da sua *Ética a Nicômaco*, faz a seguinte afirmação:

Ora, alguns pensadores sustentam que a virtude é um dom da natureza. Outros pensam que nos tornamos virtuosos através do hábito. Outros (ainda julgam) que a virtude é sustentável. Sermos naturalmente dotados, por certo, não se encontra sob nosso controle; o dom é concedido aos afortunados, no verdadeiro sentido, mediante algum favor divino. Por outro lado, a teoria e o ensino não são, eu o receio, igualmente eficazes em todos os casos. O solo tem que ser previamente arado se quisermos que a semente germine, o intelecto do discípulo tem que ser previamente preparado através do cultivo de hábitos, de maneira que ele saiba e possa gostar do que é certo e desgostar do que errado; pois aquele que vive pelos ditames da paixão não ouvirá nem compreenderá o raciocínio de alguém que tenta dissuadi-lo. (ARISTÓTELES, 2002: 283).

Vimos que a problemática em torno da discussão em relação ao ensinamento da ética e da moral é um tema que vem ocupando a filosofia desde os seus primórdios. Pensar a reflexão ética parece ser uma das prementes tarefas da *formação/educação humana*. Isso por que, a ética se inscreve no campo das nossas interações sociais. É na identidade e na convivência com o “outro” que cada um é interpelado pela ética. Desta forma, vemos que ela está presente em todas as relações humanas, inclusive naquelas que se estabelecem na escola.

Ao entrar-se em uma sala de aula, de certa forma, desvelam-se vários mundos. Isso se dá pelo fato que cada pessoa que ali está, traz consigo o resultado de semelhantes e diferentes experiências culturais, psicológicas e afetivas. Com certeza isso não é um problema. Ao contrário, é uma riqueza incontável, pois tal situação é a oportunidade que se tem de socializar não só o conhecimento, mas também o que cada pessoa é⁸⁰. Saber lidar com essas diferenças é um desafio que os professores devem enfrentar na sua prática cotidiana. Respeitar e valorizar essa diversidade, por si só, já é um aprendizado.

⁸⁰ Em uma perspectiva sociológica pode-se afirmar junto com Oliveira que: “De fato, os seres humanos necessitam de seus semelhantes para sobreviver, comunicar-se, criar símbolos e formas de expressão cultural”. (OLIVEIRA, 2005: 23.).

Nessa perspectiva, o espaço escolar, bem com a sua função, parece que vai além da assimilação dos conteúdos de cada disciplina e a apreensão de fragmentos do conhecimento que a humanidade desenvolveu e conservou ao longo da história. Transcendendo ao conteúdo programático de cada disciplina, a escola pode ser um local onde o indivíduo desenvolve todas as dimensões do seu ser. Não identificado apenas como uma quimera, o desejo de fazer da escola o espaço do aprendizado da vida, em termos éticos e morais, poderia ser a baliza das práticas escolares. É evidente que isso não deve ser uma atitude exclusiva dos professores, pois estes já estão sobrecarregados. Tal disposição deve ser um desejo de toda a comunidade escolar, inclusive dos estudantes e das suas famílias.

Hoje se ouve tanto falar da *formação/educação* como um instrumento de autonomia de cada sujeito, bem como de que a *formação/educação* deva ser um processo de *formação/educação integral*, que busque formar a pessoa para a vida, que somos levados a querer compreender tudo isso. Ora, pois para qual vida estão sendo preparados os estudantes em nossas escolas? A partir da resposta dessa questão é fundamentada a postura dos educadores, dos pais e da instituição de ensino. Portanto, nesta perspectiva, a *formação/educação* deixa de ser uma discussão estritamente política, e como muito se vê atualmente, como uma discussão ideológico-sindicalista, e passa a ser uma questão antropológica. Diante disso, é imprescindível uma definição antropológica no processo formativo. Pois, esta, parece configurar-se como o alicerce para o significado da existência que a escola ajuda a cada pessoa a preparar-se.

Assim sendo, a *formação/educação* não deveria ser mensurada exclusivamente pelo valor econômico que ela pode proporcionar a cada pessoa. Ou ainda, pelos índices quantitativos, esperados por alguns governantes. A dimensão axiológica da *formação/educação* parece estar além da questão econômica. Infelizmente, parece que

temos a tendência de não vermos a *formação/educação* como um valor a ser incorporado ao ser. Quando tratamos de valores, podemos nos questionar sobre o que entendemos como uma vida realmente boa? “Se convocarmos os filósofos que se debruçam sobre o tema da ‘vida boa’, veremos que contemplam a vida como um todo, e não como fugazes momentos de prazer”.⁸¹ Das respostas a estas perguntas podem sair os verdadeiros objetivos, projetos e estratégias para vivenciar o processo de *formação/educação humana*.

Muito se fala, também sobre *formação/educação em período integral*. Isto é, que os estudantes permaneçam na escola em dois períodos, dividindo o seu tempo entre os conteúdos das disciplinas e atividades pedagógico-culturais. Muito mais do que proporcionar um tempo a mais na escola, é urgente proporcionar uma escola que tenha uma inferência significativa no processo de *formação/educação* da pessoa. Deste modo, a *formação/educação* torna-se integradora. “É necessário superar a visão da Educação Integral apenas quantitativa, ou seja, aumentar o tempo que os educandos passam na escola, e encontrar um viés mais qualitativo, que indique formas de educar a pessoa nas suas múltiplas dimensões”.⁸²

Assim sendo, o processo de *formação/educação* adquire uma perspectiva singular. Não há dúvidas de que a *formação/educação* deve oportunizar o saber.⁸³ Mas isso não parece se realizar desconectado do sabor de aprender. A ampla divulgação de que aquisição do conhecimento deva ser facilitada, criou a falsa idéia, amplamente disseminada entre muitos estudantes na atualidade, de que estudar é uma atividade fácil. Quase que uma brincadeira monitorada, fundada em opiniões pessoais, sobretudo em

⁸¹ LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 38.

⁸² ALMEIDA, João Carlos. *Léon Dehon: ideário pedagógico e missão institucional*. São Paulo, 2007, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. p. 24.

⁸³ “Se as escolas fossem capazes de ensinar nossos filhos a exercitarem um julgamento melhor, isto as protegeria contra aqueles que as inflamam com preconceitos e as manipulam com doutrinações. Isto faria com que se tornassem melhores produtores e consumidores, melhores cidadãos e melhores futuros pais”. (LIPMAN, 1995: 236).

relação às ciências humanas. Ao contrário disso, o processo de *formação/educação*, também na sua dimensão institucionalizada, é exigente e necessita de dedicação e esforço.

Com isto, o papel da *formação/educação* no mundo atual é imprescindível. Mas que horizonte de mundo contempla-se hoje no processo de *formação/educação escolar*? Para qual mundo formar-se-ão as pessoas que estão sentadas nas muitas cadeiras das escolas do Brasil? Se a contribuição da escola no processo formativo, não proporcionar à pessoa um aprendizado ético e moral, se poderia falar que a *formação/educação* ainda não realizou a sua nobre função de formar/educar. Descobrir e cultivar o saber e o sabor na educação é, com certeza, o caminho do sucesso para a comunidade escolar e o seu papel na sociedade. Neste ínterim, parece-nos que devemos pensar a *formação humana* e o seu vínculo com a *ética*.

Na cultura ocidental, a educação sempre foi vista como um processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é um processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. (SEVERINO, 2006: 621).

A pessoa no seu processo de *formação/educação humana* parece, então, ser também um *ser ético*. Assim, a ética pode configurar-se como um aprendizado que contribui para este caminho do devir humano natural, para o devir de uma pessoa cultural. Tendo em vista a condição de educabilidade do ser humano, a mediação formativa do professor, universalmente válida e necessária, coloca no interior da *formação/educação humana*, realizada nos seus moldes institucionais, a pertinência do vínculo da *formação/educação* com a *ética*.

Os alicerces da filosofia de Lévinas podem ser encontrados na sua manifestação da “ética como filosofia primeira”. Desta forma a ética pode ser vista, de fato, como o núcleo orientador da perspectiva filosófica em questão. Novamente nos deparamos com a crítica apresentada por Lévinas à cultura ocidental, que em tantas circunstâncias, parece reduzir tudo a uma questão de inteligibilidade através da racionalidade do “eu”. Na perspectiva filosófica de Lévinas, pensar uma *ética da responsabilidade*, parece colocar-se em um caminho onde a filosofia pode ser vista como um caminho que conduz à ética. Isto por que uma *formação/educação*, com implicações da filosofia de Lévinas parece postular como escopo da sua ação, uma *pessoa humanizada*. E isto se constitui, também através do aprendizado da ética.

Lévinas é considerado por tantos o filósofo do “outro”. Da mesma forma que por tantos outros é criticado pelo mesmo fato. O certo é que o filósofo é insistente nesta percepção, na qual ele acentua que o processo de *totalização*, empreendido pela metafísica na modernidade, com a redução de toda a possibilidade de diferença em uniformidade, foi uma maneira de afirmar este processo de racionalização, identificado como técnica. Tal disposição pode ter levado o ser humano na direção de um processo de não *humanização*, visto que tudo pode ser condensado em uma intervenção racionalista mecânica ou técnica, minimizando a validade da dimensão ética no ser humano.

Lévinas afirma que a filosofia ocidental – e, aliás, a própria civilização ocidental – exhibe uma tendência freqüente, e a seu ver terrível, de reduzir tudo o que é fortuito, estranho e enigmático a condições de inteligibilidade. Essa redução ocorre sob a instigação da moralidade que, segundo as famosas palavras iniciais de *Totalidade e Infinito*, pode nos estar “enganando”. O ocidente foge dos segredos obliterados do passado, dos eventos imprevisíveis do futuro e de qualquer coisa que não possa ser ordenada e manipulada racionalmente. É preciso que tudo seja conhecido, compreendido, sintetizado, analisado, utilizado; se alguma coisa não pode ser captada pela mente racionalista, ela é considerada irrelevante ou um mau presságio. Em virtude dessa ânsia perfeccionista de impor categorias racionalistas ao mundo a fim de realizar um estado futuro de inteligibilidade perfeita, nada parece poder resistir à ordem racional da ciência, à ordem tecnológica da utilidade e à ordem política da justiça. (HUTCHENS, 2007: 29).

Parece evidente que não podemos instaurar o *racionalismo* como o culpado pelos problemas éticos atuais. No entanto, na compreensão de Lévinas, este parece configurar-se como um dos mais graves problemas para a filosofia e cultura do ocidente. Por isso que podemos pensar que para Lévinas:

A ética não é apenas um seguimento da filosofia, mas o princípio norteador que se constitui no enraizamento da própria alteridade. Desta forma, a filosofia na sua face fenomenológica teria o papel de conduzir esta tarefa, trazendo elementos para uma caminhada educacional, o que possibilitaria refletir sobre o surgimento de um homem novo, humanizado, livre de quaisquer cadeias ideológicas ou sociopolíticas, que têm como paradigma não somente o legal, mas a justiça e a solidariedade. (PEREIRA, 2007: 77).

Na elaboração do seu pensamento filosófico Lévinas parece não se remeter diretamente em relação à *educação*. Mas isso não nos impossibilita de pensarmos de algum modo sob as implicações da sua filosofia para a *formação/educação humana*. O fato de o filósofo propor uma ética da *responsabilidade* nos faz ensaiar outras possibilidades para a educação. Daí, pensarmos que o processo de *formação/educação humana* na sua possibilidade de “criar um novo ser humano”, diferente daquele *natural*, mas *humanizado* através da cultura deva incluir no bojo da sua realização a necessidade de refletir e ensinar a temática da ética. Deste modo, podemos arriscar a afirmação de que a pessoa *humanizada* é, também, uma pessoa solidária e justa.

Lévinas na sua argumentação ética propõe a defesa do “outro”. Ao compreendê-lo como alteridade absoluta desautoriza o “eu” de qualquer tipo de instrumentalização, domínio ou negação. Esta autêntica relação que se estabelece a partir do *rosto* do “eu” e do *rosto* do “outro”, em um *frente a frente* dialogal, os remete a uma condição de autêntico respeito e consideração. E é nesta relação de respeito que surge a compreensão da identidade de ambos. E assim, é o reconhecimento da identidade do ser humano que conduz a pessoa ao agir moral. (Cf. COELHO, 2004: 133).

Possivelmente aqui parece que podemos afirmar um desdobramento do aprendizado ético. A saber, o reconhecimento da identidade do “outro”, diferente do “eu”, como uma forma de possibilitar a ação moral. Agir de uma forma ética é reconhecer a dignidade da diferença do “outro” e, desta forma, possibilitar uma maior tolerância nas relações sociais. Mesmo não concordando com o pensamento e com ação do “outro”, posso aceitar que ele pense e aja de forma diferente. Eis aqui a possibilidade de uma lição do aprendizado formativo da ética.

Mesmo com este esforço, parece fato patente, que existem dificuldades em relação a este tema. Isto pode se dar pelo fato de não estarmos acostumados a pensar a ética em nosso cotidiano. Tal atividade, com frequência encontra-se restrita aos meios teóricos. De modo prático, as pessoas respondem à ética através de um “senso comum”, que nos alivia da responsabilidade de tomarmos uma atitude diferente das tomadas por outros indivíduos.

Até um tempo atrás pensávamos a ética de modo restrito. Isto é, com as pessoas que estavam a nossa volta. No entanto, de uns tempos para cá, a partir do fenômeno da mundialização, a preocupação ética transcende as questões ligadas às pessoas que estão ao nosso entorno. Podemos notar ainda, que anteriormente havia a preocupação com os indivíduos que já existiam. De outro modo, os problemas ligados ao aquecimento global, e as questões ecológicas, nos levam a pensar que se preocupar com todas as pessoas inclui também, o cuidado com as gerações futuras.

De frente a este panorama cabe-nos a pergunta: *o que devo fazer?* E o ato de perguntar nos remete diretamente à filosofia. Aí podemos afirmar que o problema ético sempre existiu. Isso por que, desde a Grécia no seu período clássico, a preocupação com a ética ocupava um lugar central. Em um tempo, a pesquisa grega procurou a

formulação de uma investigação sobre a natureza do bem moral e, ainda, pela procura de um princípio absoluto da condição humana.

A resposta ao questionamento *o que devo fazer?*, é um sentido pelo qual falamos de *aprendizagem e formação/educação ética*. Isto é, devemos ser responsáveis pelas conseqüências das nossas ações e atitudes. Isto por que, são delas que dependem nossas relações sociais.

A responsabilidade pelo nosso futuro, e por que não dizer de toda a humanidade, pode nos trazer inseguranças.

Por isso é muito tentador acreditar que as nossas vidas já foram predestinadas pela vontade divina, ou pelo destino, ou pelos caminhos da humanidade. Mas isso é covardia, alienação, perda da identidade. É necessário e urgente criarmos consciência de que somos responsáveis pelo mundo que temos, que ele somente será melhor se nos empenharmos nesta construção. (FÁVERO in PHILOS, 1998: P. 41).

Como a tarefa ética não se restringe àqueles que ocupam cargos políticos, ou postos públicos, mas constitui-se como compromisso de todo cidadão, todos necessitamos desenvolver nossa consciência em relação à ética.

A necessidade e a urgência da *formação/educação ética* se tornam relevantes também, pelo fato de que muitos simplesmente preferem não se ocupar com estas questões, ou imitar o que os outros fazem, desenvolvendo a reprodução de valores e normas morais vigentes na atual sociedade. Desta forma, pode-se perceber a falta de preocupação de muitos indivíduos, que não se ocupam com esmero para conquistar o próprio *ser* e, ainda, não procuram mensurar as futuras conseqüências das suas ações pessoais e coletivas.

O desenvolvimento da formação/educação ética nos orienta para a possibilidade de intuirmos uma diferença entre o *ser* e o *dever ser*. Se considerarmos a possibilidade desta segunda realidade, possivelmente, podemos transcender a visão da realidade atual

como absoluta e inquestionável, abrindo espaço, por outro lado, à perspectiva de pensar sobre uma outra, diversa e melhor. Ao estarmos profundamente envoltos em uma determinada realidade, a impossibilidade de haver um espaço de reflexão consciente, pode nos fazer acostumados com as injustiças. E ao que ainda parece pior, a plena convicção de que não há outra possibilidade.

Diante dos muitos problemas éticos que vislumbramos nos dias atuais, podemos afirmar a possibilidade de a sociedade estar diante de uma crise de valores, que se materializa na aparente dificuldade de se estabelecer critérios entre o que é certo e o que é errado. Assim, “se a ética é a dimensão que nos permite o questionamento sobre as práticas, atitudes, regras e ações humanas, quando a sociedade não consegue mais definir suas ações em favor da justiça, já é um sintoma de que há problemas na definição dos valores”.⁸⁴

Uma das possíveis conseqüências desse mecanismo é que, a cada ano, a escola libera um grupo de egressos, que desconhece os mecanismos da sociedade da qual são partes integrantes. Nesse contexto, muitas vezes, falar de valores éticos pode soar como um fato obsoleto e, portanto, pode ser desconsiderado.

Ora, não levantamos a causa de que a escola sozinha irá conseguir mudar o mundo. Mas, também parece verdade, que pensar uma sociedade mais justa e solidária, enfim, diferente, sem a contribuição da escola é, aparentemente, tarefa impossível de se realizar.

Assim, a escola apresenta-se como um dos locais, nos quais acreditamos, serem espaços privilegiados para a vivência dos valores, e a sala de aula, um dos locais por excelência da discussão ética.

⁸⁴ FÁVERO, Altair Alberto. *A responsabilidade ética na produção do conhecimento*. Em PHILOS: Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau. Florianópolis, nº 9, p. 42, 1998.

É evidente que isso não significa considerar que a escola deva privar-se de trabalhar com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Estes poderiam até ser discutidos e “reinventados” sob a inspiração da ética.

Assim sendo, a escola pode contribuir para a discussão do conhecimento, da ética e das relações sociais, propiciando um sentido transformador para a realidade atual.

A perspectiva ética de Lévinas nos conduz para o tema da *responsabilidade*. Isso nos faz constatar que nascemos em um determinado mundo de relacionamentos sociais, aos quais não podemos escolher ou ignorar. A nossa própria liberdade individual é descoberta em resposta às exigências da existência humana, com um destaque para os relacionamentos com os outros. (Cf. HUTCHENS, 2007: 35-36).

Desta forma, parece-nos que temos uma parcela de responsabilidade frente aos problemas éticos da atualidade. Assim, em Lévinas, a *responsabilidade* adquire um status de *indeclinável*. Ou seja, é uma *responsabilidade* da qual o “eu” não pode fugir. Mesmo que sua reação seja “não”, mesmo assim, já está respondendo ao questionamento feito pelo “outro”. Segundo o filósofo, a descoberta da nossa liberdade, para nós mesmos, só acontece se as nossas responsabilidades nos exigirem isso. Surge então, um vínculo entre *liberdade* e *responsabilidade*. Não seríamos responsáveis se não tivéssemos a oportunidade de livre escolher sê-lo. De certa forma, na medida que nos reconhecemos livres, podemos despertarmo-nos para a nossa *responsabilidade*.

O caminho que até aqui percorremos parece nos autorizar a estabelecer um possível vínculo entre *formação/educação humana* e *ética*, na perspectiva de Lévinas. A ética enquanto filosofia primeira possivelmente conduza o ser humano para o interior de um processo de recuperação do *humanismo* do homem. Neste aspecto o *dever ser* também parece oportunizado pelo processo de *formação/educação humana*.

O propósito de refletir sobre o estrito vínculo entre a *formação/educação* e a *formação ética* não é uma novidade dos tempos atuais. Ao contrário disso, vimos que ao longo do tempo parece que podemos notar um esforço da filosofia para elucidar esta tarefa do processo formativo/educativo. Em alguns instantes isso parece ficar mais contundente, bem como, em outros tal aspecto permanece latente, portanto, não muito declarado. Neste sentido a Grécia antiga e o mundo medieval latino figuram-se como contundentes exemplos da *formação ética* como meta da *formação/educação*. Nestes momentos da história, a ética se encontra como eixo modelador da *formação/educação humana*. “O ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação”⁸⁵. A *formação/educação humana* parece visar, com este propósito, a formação de um *sujeito ético*.

O testemunho da história da filosofia autoriza afirmar que a educação foi primeiramente pensada como formação ética. De fato, o discurso filosófico da Antiguidade e da medievalidade sempre concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. De imediato, essa proposta se radica na pressuposta universalidade da natureza humana e a educação é vista como formação ética. (SEVERINO, 2006: 623).

A *ética* enquanto categoria filosófica apresenta-se como uma possibilidade humana de ser sensível aos valores que norteiam a sua existência. A consciência subjetiva é levada através destes valores que pautam as ações das pessoas durante o percurso da sua vida, a considerar o que é certo ou errado; válido ou inválido; bom ou mau. A consciência pessoal com suas características axiológicas é uma faculdade estritamente do ser humano. Deste modo, ela precisa ser cultivada, em outra palavra, *formada*, pois não se dá através da naturalidade das forças instintivas. Assim sendo, a *formação/educação* recebe a incumbência de também contribuir para *autoformação* da pessoa, como sujeito ético. (Cf. SEVERINO, 2006:623).

⁸⁵ SEVERINO, Antônio Joaquim. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação*. Em Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 32 n° 3, p. 622, set./dez. 2006.

O processo reflexivo que estamos percorrendo nos leva a pensar que a *formação/educação humana* pode dispor a pessoa a um percurso através do qual ela passa de um estado de potência para o estado de ato, em relação a sua *humanidade*, através da *formação/educação*. Se assim for podemos intuir que a *formação/educação humana* tem a prerrogativa, também, de *humanização*. E este processo tem como uma das suas evidências o *ser ético*. Ou seja, na medida em que uma pessoa age de forma ética está demonstrando a sua *humanidade*.

Todavia, se falamos de um processo de *humanização*, em contra partida, precisamos reconhecer que houve, de alguma forma, algo que tenha maculado esta característica humana, fazendo com que as pessoas estivessem, então, “deformadas”. Ou seja, não lapidadas nesse aspecto da sua existência. Arriscamos pensar que a desumanização é uma condição que descaracteriza a pessoa enquanto tal, de maneira que é possível afirmarmos, que a desumanização leva a pessoa a um estado inautentico de vida. (Cf. MENDONÇA, 2006: 56).

Poderíamos citar como exemplo desse processo de desumanização a perspectiva da massificação do ser humano. Na medida em que a pessoa ingressa nesse processo de “perda de identidade”, vai, de certa forma, desfigurando-se como pessoa. De modo que a sua singularidade vai cedendo espaço para a despersonalização oferecida pela universalização. Neste aspecto, poderíamos reconhecer que existem estruturas sociais que não atuam em favor desse processo de construção da *humanidade* da pessoa.

Do mesmo modo, parece-nos que o acento dado à perspectiva que estamos investigando, nos faz pensar que a falta de atitudes *éticas* nos autoriza a falarmos de desumanização. Assim, a atitude *ética* seria a grande manifestação da *humanização* de uma pessoa. Através do processo formativo, *ser ético*, então, significaria *ser humano*.

A violência da vida urbana e todos os seus desdobramentos parecem caracterizar a vida social das grandes e pequenas cidades. A insegurança desencadeada por este fator faz com que as pessoas afastem-se uma das outras. A quebra dessa conexão com os demais torna também a vida social fragmentada, a ponto de testemunharmos muitos abusos em relação ao outro.

Quando Lévinas pensa em relação ao uso da tecnologia expõe a verificação de que ela é um elemento de fomento da vida humana, contribuindo para uma vida eticamente construída. No entanto, quando essa mesma tecnologia está a serviço de ideologias⁸⁶, torna-se funesta, promovendo um verdadeiro genocídio da responsabilidade ética. Desta forma, o uso ideologicamente orientado da tecnologia, parece contribuir para este processo de desumanização, já que não favorece o desenvolvimento da ética, como responsabilidade genuína dos seres humanos.

A *humanização* enquanto processo formativo faz referência à tentativa grega de descobrir no homem não a sua forma de *eu subjetivo*, mas da descoberta da essência do ser humano, na sua forma verdadeira e autêntica. É evidente que esta é uma perspectiva ideal. No entanto não a apresentamos como uma realidade quimérica. De outro modo, a colocamos no interior da possibilidade de conceber o processo formativo como uma espécie de aperfeiçoamento e melhoria do ser humano.

Na filosofia de Lévinas o ser humano *humanizado* parece ser uma pessoa ética. Um “eu” que desce do apogeu da sua individualidade e do seu imperialismo egocêntrico, para perceber a precariedade do “outro” que se revela. No entanto, o filósofo parece considerar que o humanismo contemporâneo, algumas vezes, parece

⁸⁶ Lévinas classifica essas ideologias como “pagãs”. Verdaderamente o filósofo censura o uso ideológico da tecnologia. Na sua percepção o paganismo empresta um espírito de crueldade e xenofobia á tecnologia. Por si só, a tecnologia poderia promover paz e justiça. É verdade que o seu pensamento parece ocupar-se mais com uma observação positiva, que promove a responsabilidade ética. Lévinas faz referência em relação a um *tecnologismo* pagão do movimento nacional-socialista. Enfim, para ele a tecnologia deve ser recomendada porque ela encoraja os valores liberais democráticos que normalmente estimulam a responsabilidade e a justiça.

estar restrito aos discursos metodicamente organizados, que não atingem de fato as situações de opressão que ferem o *humano* das pessoas. “Apesar de sua ciência e suas audácias de antanho – o humanismo ocidental ao se estabelecer na ambigüidade notável das belas palavras, das “belas almas”, sem atingir o real de violência e exploração”⁸⁷.

Com isso, vemos que o *processo formativo/educativo* demonstra ter o caráter de *humanização* da pessoa. Uma vida *humanizada* é uma vida *ética* por revelar uma modificação no indivíduo. Este deixa de ser potencialmente direcionado para a possibilidade de uma vida ética, passando a concretizar nos seus atos uma vida responsável, na sua para sua existência de forma estrita, bem como, para a responsabilidade por preservar o *humano* de toda a humanidade em geral. Parece que estamos em vias de uma “ética do cuidado”.

Em relação a categoria de *alteridade*, Lévinas na apresentação da sua filosofia, entende que a presença do “outro”, é independente de qualquer ato de compreensão intelectual, seja ela abstrata ou representacional. A única significação possível é o fato da existência, onde o filósofo insiste na pura *presença* do “outro”. (Cf. SANTUÁRIO, 1999: 370).

Neste sentido, o *rosto* marca a *presença*. O “outro” não é um conceito abstrato. Parece fugir a qualquer possibilidade de imagem plástica que dele possa se pretender. O outro não se manifesta dependente de qualquer qualidade que o distinguiria do “eu”, pois uma distinção desse tipo poderia anular a *alteridade* absoluta do “outro”.

A proposta lévinasiana pretende prestigiar a *ética* como relação primeira. É o “face-a-face”, ou seja, estar diante do “outro” que é igual a mim. Deste modo, a sua percepção de *ética*, entende que a *responsabilidade* orienta-se como uma estrutura essencial, primeira e fundamental, da subjetividade.

⁸⁷ LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 91-92.

Segundo Lévinas, permanecer defronte a um “outro” nos leva a uma atitude ética que produz uma reflexão e a uma especulação. Segundo o filósofo, o *rosto* revela a singularidade infinita do “outro”. Lévinas parece apresentar um “novo jeito” de postular a metafísica, possivelmente não mais como ontologia, mas como manifestação do “outro”.

Levando a fundo a idéia de responsabilidade infinita proposta por Lévinas, poderíamos dizer que no desejo metafísico pelo infinitamente “outro” a minha responsabilidade torna-se irrestrita. Particularmente, isso soa de um modo que causa um estranhamento. Por que eu deveria responsabilizar-me pelo “outro” de forma ilimitada? Não estaria o “eu” sendo subjugado pelo “outro”?

Outro ponto que poderíamos ressaltar em relação a formação ética no interior da reflexão filosófica apresentada por Lévinas é a questão da *linguagem*. Parece que esta categoria garante a possibilidade da relação “face-a-face” no qual a *alteridade* se afirma.

A exterioridade do ser não significa, de facto que a multiplicidade não tenha relação. Só que a relação que liga a multiplicidade não preenche o abismo da separação, antes o confirma. Nessa relação, reconhecemos a linguagem que só se produz no frente a frente; e na linguagem reconhecemos o ensino. O ensino é uma maneira para a verdade se produzir de forma que não seja obra minha, que eu não a possa manter a partir da minha interioridade. (LÉVINAS, 1988: 275).

Parece que para Lévinas o essencial da linguagem é a sua capacidade de interpelação. E a linguagem, neste contexto, supõe-se não se reduzir a palavra. Como expressão que gera uma interpelação a *linguagem* apresenta algo a mais.

Sem a presença de um mestre, daquele que se apresenta significando, tudo estaria condenado a uma anarquia, a um sem-começo, a uma ausência total de atualização. Pela presença de um rosto, o mundo se abra para nós, ele vem à significação. A relação com Outrem é, assim, a obra da linguagem que vem antes da objetivação nas obras da cultura. O mundo da objetivação supõe o frente a frente da linguagem humana, o apresentar-se do Outro como rosto. A expressão é a origem de toda comunicação. Conseqüentemente, a linguagem tem o poder de instaurar um tipo de relação irreduzível à dicotomia sujeito-objeto. (FABRI, 2001: 251).

Supostamente estas observações feitas por Lévinas em relação ao conhecimento, apresentam-se como referenciais válidos em relação ao conhecimento do “outro”, no sentido de assimilar a presença deste que se manifesta de forma independente do “eu”. No entanto, nos parece que o filósofo não está fazendo referência, de forma direta, em relação ao *conhecimento* escolar. De uma forma metafísica, o “outro” parece mestre por que revela interpela o “eu” para o conhecimento. Apresenta-se ao “eu” obrigando-o a reconhecê-lo como diferente, sob o qual irrompe a responsabilidade ética.

A *linguagem* então, não se constituiria apenas como possibilidades sobre o nomear, explanar um tema, ou alcançar o conhecimento. Ela tem sua origem no relacionamento “face-a-face”, onde a outra pessoa se mostra e esse seu aparecimento surge a exigência de uma resposta. De certa maneira a *face* do “outro” já fala antes que qualquer palavra seja emitida. (Cf. HUTCHENS, 2007: 72-74).

O diálogo com os outros, assevera Lévinas, é um comando da outra pessoa e um apelo por parte dela. Embora falemos com alguém sobre alguma coisa, a linguagem que enunciamos não consiste unicamente na temática “sobre” aquilo que parece ser transmitido para frente e para trás entre interlocutores dizendo “Sim, mas eu acho...” (Embora a maioria dos diálogos acadêmicos assumam essa forma!) Na verdade, nunca podemos falar sobre o outro já que a face é um enigma. A outra pessoa é sempre *mais* que aquilo que dizemos que ela é – e também diferente. Falar sobre o outro é apenas falar a esse outro e nunca oferecer uma idéia adequada daquilo que ele é. (HUTCHENS, 2007: 76).

A *alteridade* entendida como o absolutamente “outro”, como uma manifestação independente do “outro”, infinitamente separado do “eu”, nos faz pensar que o próprio Lévinas afirma que a relação de *alteridade* não se dá entre iguais.

Em relação à afirmação Lévinasiana de uma *responsabilidade infinita* do “eu” em relação ao “outro”, poderíamos nos defrontar com a questão relacionada ao tempo da mestria. Se levarmos em conta a idéia de uma responsabilidade infinita, no sentido de durar eternamente, supostamente não estaríamos compreendendo uma condição de provisoriedade para a ação docente. Desta forma, parece que estaríamos entrando em

uma difícil equação entre a *educação* em vistas da formação para a autonomia e, por outro lado, a suposta dependência que a idéia de *responsabilidade infinita* pode promover. Em GUSDORF (1995), nos deparamos com a afirmação que a “condição de discípulo é provisória, uma situação passageira, que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a se conduzir a si próprio”⁸⁸.

Assistir ao “crepúsculo do ídolo” é devolver a esse ídolo a palavra emprestada, substituindo-a pela própria. É conquistar a autonomia. Conclui-se, pois, que o mestre – bem como sua autoridade – é um meio e não um fim: é alguém necessário durante os anos de aprendizagem, um interlocutor válido, sem o qual se torna impossível a condição de discípulo e, portanto a possibilidade de deixar de sê-lo. (DOZOL, 2003: 13).

Por outro lado, se considerarmos a idéia de *responsabilidade infinita*, a partir de uma conotação de uma responsabilidade que se renova a cada chegada de uma nova geração, poderíamos supor que seríamos responsáveis pelo mundo que vivemos. De forma indistinta todos teríamos a responsabilidade de cuidar do nosso habitat. No entanto, parece que, se considerarmos este prisma de observação, estaríamos nos afastando da responsabilidade do mestre inerente ao processo formativo. De certa forma, poderia a ação do mestre, ou a condição do discípulo padecerem de uma patologia. Isso pelo fato de que pode ser perigoso ser discípulo *ad eternum*, pois se incorreria na possibilidade de continuar entrelaçado na armadilha do perigo de se atrelar de forma definitiva nos ensinamentos recebidos. (Cf. GUSDORF, 1995: 124).

A categoria de *alteridade* segundo os moldes apresentados por Lévinas, a princípio, não parece oferecer empecilhos para a idéia de *formação/educação*. Mesmo porque, o autor não parece ter estabelecido sua proposta de *alteridade* através de uma menção direta em relação a *formação humana*, sobretudo nos moldes institucionalizados pela escola. Então, supostamente a aplicação das categorias “eu” e “outro”, para “mestre” e “discípulo” não parecem ser de todo dissonantes.

⁸⁸ GUSDORF, Georges. *Pedagogia para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins fontes, 1995. p. 81.

Porém, quando falamos da idéia de *responsabilidade infinita* frente ao “outro”, possivelmente, não teríamos como aplicar esta categoria de uma forma direta em relação a *formação*. A provisoriedade do discipulado parece marcar a relação com mestre pela *brevidade* e não pela *infinitude*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta filosófica de Emmanuel Lévinas estabelece que o fundamento da ética assenta-se sobre o critério da *alteridade*. O “outro” é considerado como infinitamente separado do “eu”. Podemos dizer, que a filosofia de Lévinas, estabelece uma compreensão autóctone de ambas as manifestações do ser. Isto é, como “eu” e como “outro”. Essa busca de Lévinas parece expressa através dos termos que utiliza para tentar designar essa relação entre “eu” e “outro”. “*Outro*” *infinitamente* “outro”, “outro” *como infinito*, “outro” *como transcendente*. Tais expressões supostamente figuram-se como tentativas dentro da filosofia de Lévinas, em demonstrar a *alteridade* absoluta do “outro”.

Lévinas parece apresentar uma “nova maneira” de compreender a filosofia. Procura estabelecer algumas críticas ao pensamento de algumas vertentes ocidentais, as quais afirma serem propostas que desembocam em uma suposta *totalidade*⁸⁹ da relação entre o “eu” e o “outro”, pois poderiam reduzir a compreensão do *ser* a uma análise categoria ou conceitual. Segundo Lévinas, este tipo de compreensão não esgota a compreensão de que é o “outro”.

A Totalidade é o conceito-chave para se compreender o processo da História do Ocidente, marcado pela neutralização da Diferença através de uma dialética auto-compreensiva e auto-legitimadora.(...) Em nossa perspectiva, Lévinas entende que o primado do saber, presente em nossa tradição filosófica, não está imune a um tipo de petrificação e aprisionamento bem próximos do fechamento do mundo mítico. Em certo sentido, a filosofia sempre representou o esforço para libertar-se deste aprisionamento. Porém, em nossa perspectiva, quando fala de uma desmistificação da linguagem, Lévinas pretende questionar tanto o valor incondicional de uma suposta unidade da razão quanto os perigos de um mundo que se caracteriza pelo abalo dessa mesma unidade. O significado do pensamento de Lévinas encontra-se, assim, não numa recusa

⁸⁹ Neste sentido, HUTCHENS (2007), faz a seguinte constatação: “ Observamos que, em toda a sua obra, Lévinas repetidamente condena a totalização, a racionalidade temática ou qualquer outra forma de ‘reduzir o Outro à Mesma Coisa’ que faça com que qualquer coisa estrangeira ou específica por natureza seja reduzida a algo familiar e similar. Para ele, a cultura ocidental está associada a um esforço inexorável para que um paradigma ontológico da realidade abarque o mundo todo. Lamentavelmente, Lévinas sobrecarrega sua crítica quando aplica a um número excessivo de níveis conceituais. A ‘ontologia do poder’ parece estar em todas as partes e em tudo”. (HUTCHENS, 2007: 213).

da razão, mas na intenção de preservá-la da sua mistificação sempre possível e, por conseguinte, de libertá-la do fechamento ontológico a partir de uma significação irreduzível a esta prisão. Com isso, ele abre vias para se pensar os desafios do pensamento contemporâneo, marcado pela crise da unidade da razão e pela conseqüente destituição de toda e qualquer subjetividade soberana, recolocando desta sorte a urgência de um sentido ético num mundo que, segundo ele, é puro encantamento. (FABRI, 2001: 246-247).

Desta forma, Lévinas tem na ontologia de Heidegger e na fenomenologia de Husserl, sua principal esfera de interlocução. Mesmo reconhecendo que na base da sua caminhada de proposta filosófica encontram-se estes dois filósofos, Lévinas propõe pontos que soam como diferentes em relação aos dois pensadores citados. Sobretudo no modo de compreender o *ser*. Parece que não seria o caso de afirmarmos que Lévinas responsabilize estes autores como representantes característicos daquilo que Lévinas entende como *totalização*. No entanto, parece que o filósofo lituano parece utilizar as propostas destes dois autores, como uma espécie de mola propulsora, ou plataforma, sob a qual procura acentuar a sua proposta filosófica.

Ao nos depararmos com a filosofia de Lévinas parece podermos afirmar que uma das suas mais significativas contribuições para a reflexão ético-filosófica é a noção de *rostos*. Ao fundar a proposta ética sobre o *rostos*, Lévinas supostamente rompe com a tendência individualista que pode perpassar a vida do ser humano. Ao ser confrontado e acolher o *rostos* do “outro”, ou “eu” deve entrar em crise diante da situação precária pela qual o “outro” se apresenta, atuando diretamente na consciência do “eu”. O *rostos* parece então, ser a expressão da subjetividade absoluta do “outro”, e não o modo como o “eu” o quer considerar.

Ao estudar Lévinas poderíamos afirmar uma certa dificuldade em lê-lo em um nível satisfatório de compreensão. Mesmo tendo uma escrita esclarecedora, sua sabedoria é de difícil compreensão. Ao mesmo tempo em que goza de uma reputação de altruísta e de bondade, parece violento e insistir sobre a necessidade de um mundo mais ético. Isso porque propõe onerosas exigências para a presença do “eu” no mundo. Sua

visão ética não se vislumbra como uma acomodação confortável do ser “eu” no mundo. Pois, supostamente o “eu” está constantemente sendo interpelado pela presença do “outro”, ao qual deve responder, através do cuidado, se for preciso.

Considerando a filosofia de Lévinas de outra maneira, com um aceno mais positivo, poderíamos pensar que ele propõe uma possível avaliação da filosofia. De certa forma, através da suposta originalidade de seus escritos, poderia caber uma possível intenção do filósofo de propor uma renovação a tradição intelectual através da discussão. (Cf. HUTCHENS, 2007:10).

Como muitos outros filósofos da tradição moderna francesa, Lévinas resiste tenazmente às inconstantes correntes intelectuais do Ocidente. Sua obra não deprecia as filosofias tradicionais individualmente e sim em movimentos empolgantes e de alcance em geral. Apesar de sua natureza vertiginosa, ela propõe um novo paradigma para a investigação filosófica que Jacques Derrida, no panegírico funéreo a Lévinas, afirma estar mudando o curso da restauração filosófica. O fato de a obra propor um paradigma indica que uma revisão radical da filosofia é necessária. Conhecida em contextos diferentes como “ética da ética”, “ética da responsabilidade”, “metafísica ética” e “transcendentalismo ético” ela exige insistentemente que a filosofia considere as enormes perspectivas alternativas sobre a natureza da ética, religiosa e estética do eu e de seu relacionamento com as outras pessoas, com o mundo em geral e com Deus. (HUTCHENS, 2007: 10).

Pode ser relevante também a consideração da pretensa originalidade do pensamento lévinasiano, rico em expressões e termos próprios, apresentando-se como uma visão antropológica extremamente positiva do ser humano. Positividade esta, que faz o autor afirmar que o existir humano não se dá nos moldes de “um ser para a morte”; porém refere-se à existência humana como a experiência de um “ser para o outro”.

Na filosofia de Lévinas o “eu” parece agir voltado para duas dimensões: uma interior e outra exterior. A primeira figura-se como a preocupação do “eu” em construir a sua vida particular, isto é fazer com que a sua existência tenha condições de verdadeira felicidade. Ou na expressão do autor “gozo de vida”. Com isto, o alimento que ingerimos, a música que ouvimos e que deleita nossa alma, o livro que lemos, não são momentos que ocupam a vida. São, pois, conteúdos da vida. Ou ainda, a vida

propriamente dita. Vive-se disso, afirma Lévinas. Tudo isso, em certa medida, forma o “eu”.

A outra dimensão, a exterior, parece apresentar-se como a interação do “eu” com o “outro”. Característica marcante deste relacionamento supostamente é a *liberdade*. A própria exterioridade e a independência do “outro”, possivelmente, corroborem a tendência do “eu” em desejar o “outro” metafisicamente falando. Ora, se o “eu” pode interessar-se pelo “outro”, não pareceria preocupado exclusivamente consigo próprio. Mas poderia estar aberto ao apelo feito pelo *rostro* do “outro”.

Na reflexão apresentada por Lévinas, a *liberdade* do “eu” parece condicionada apenas pelo *rostro* do “outro”. A “voz” da sua face, apresentada através da linguagem da relação “face a face”, supõe-se, acabar com a tirania dominadora do “eu”. Neste direcionamento, parece não haver maneiras através das quais o “eu” não se renda ao clamor do “outro”. Segundo Lévinas, a única forma através da qual se poderia tentar livrar-se da responsabilidade ética frente ao “outro”, seria o assassinato. Desprovido de meios para fugir da súplica feita através do *rostro* do “outro”, sentindo que a sua liberdade frente ao “outro” está ameaçada, e que a pretensa missão de responsável vai exigir atitudes para superar a fraqueza do “outro”, o “eu” pode querer aniquilá-lo. Destruindo um *rostro* carente, suplicante e sem condições de “fruição”, não haveria mais com o que se preocupar. Desta maneira, aniquilar o “outro” poderia ser uma forma de ignorar o seu *rostro* e buscar a negação completa da responsabilidade pela sua vida.

Porém, caberia agora o questionamento a respeito da validade dessa proposição de responsabilidade pela vida da outra pessoa. Ao levarmos isso a cabo não estaríamos postulando uma ação irrealizável para a vida humana? De que modo eu posso ser responsabilizado pelos crimes cometidos por outras pessoas? Na perspectiva supostamente apresentada por Lévinas, parece-nos um pouco complicado

estabelecermos uma condição limítrofe para as minhas responsabilidades e as responsabilidades das outras pessoas. Agindo desta maneira não estaríamos colocando em condições de igualdade criminosos e pessoas corretas e de ilibada reputação? Por vezes, somos surpreendidos pela tentação de pensarmos que *responsabilidade infinita* não poderia colocar em suspensão a própria idéia de *alteridade*, enquanto marca representativa da diferença insuperável entre o “eu” e o “outro”? Isso por que, o fato de sermos responsabilizados infinitamente sobre as condições de vida do outro, parece nos colocar de forma igual nestas mesmas condições.

A responsabilidade infinita pelo Outro acontece através do questionamento moral estabelecido pelo *rostro* do “outro”. O autor desenvolve esta tese através do que ele considera como a *metafísica do rosto*. Dentre outras implicações de tal consideração, o “eu” responde a este apelo porque deseja metafisicamente o “outro”.

Por vezes, a filosofia de Lévinas pode conter um caráter ingênuo ao considerar o “eu” responsável infinitamente pelo “outro”. O certo é que a vida humana, através deste pensar filosófico, pode ser vista como muito mais comprometedora, frente ao “outro”. Desta forma, poderia o pensamento lévinasiano ser considerado como inspirador. Pois, viver para o “outro” irá requerer um novo direcionamento, tanto da vida particular quanto da vida comunitária. Deste modo, é que se poderia supor uma aceitação da filosofia de Lévinas⁹⁰ em contexto latino-americano, onde se falam em pedagogia, filosofia e teologia, com um viés de *libertação*.

A filosofia de Lévinas sugere uma visão na qual as teorias éticas precisariam dar uma ênfase maior para a *responsabilidade* do que para a *liberdade*. De certa forma,

⁹⁰ Um autor que tem utilizado a filosofia de Emmanuel Lévinas, na procura por estabelecer uma Filosofia da Libertação no contexto latino-americano é o filósofo argentino Enrique Dussel. Nascido em 1934, radicado no México desde 1975, por muitos, é considerado como um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação. Autor de uma grande quantidade de obras, seu pensamento discorre sobre temas como: filosofia, política, ética e teologia. Tem se colocado como crítico da *pós-modernidade* chamando por um novo momento denominado *transmodernidade*. Tem mantido diálogos com filósofos como Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty e também Lévinas. É um crítico do pensamento eurocêntrico contemporâneo.

parece que seria necessária até mesmo uma maior valorização da ética propriamente dita, do que a filosofia. Isso por que, se Lèvinas estiver certo em suas afirmativas a ética tida como tradicional, supostamente deveria procurar um novo modelo para fundar os seus valores. Pois a categoria responsabilidade ganharia uma surpreendente força na elaboração da reflexão ética. Com o auxílio de Hutchens, poderíamos considerar que a proposta de Lèvinas, supostamente traria como pontos que careceriam de revisão.

- 1) A relação entre o eu e uma outra pessoa é o contexto básico em que os problemas éticos devem ser examinados.
- 2) A responsabilidade do eu pelo outro é mais básica (“pré-originária”) que sua liberdade e vontade.
- 3) O Bem a que é dirigida a responsabilidade pela outra pessoa tem prioridade sobre a Verdade que ou eu livremente decide buscar.
- 4) Uma ética da responsabilidade, e não a “ontologia” da liberdade, deve ser a “primeira filosofia” que inspira o resto da investigação filosófica. (HUTCHENS, 2007: 18-19).

Parece digno de reconhecimento o esforço empreendido por Lèvinas na tentativa de estabelecer a possibilidade de uma ética da responsabilidade. Tanto isso é possível, que provavelmente ele seja um dos mais discutidos filósofos franceses do século XX. Mesmo com a notoriedade dos seus livros durante a década de oitenta, foi a partir da publicação de *Totalidade e Infinito* em 1961, e das críticas a ela subseqüentes que o pensamento lévinasiano passa a ser reconhecido com maior vitalidade. (Cf. HUTCHENS, 2007: 19).

Um dos críticos⁹¹ da ética da responsabilidade pretendida por Lèvinas parece ser Paul Ricoeur (1913-2005). Sua possibilidade crítica, supostamente se estabelece na noção de *assimetria*. Para ele parece que o pedido de ajuda, manifestado pelo “outro”,

⁹¹ No texto de Hutchens podemos encontrar outros críticos do pensamento de Lèvinas. Tais como: Slavoy Zizek, Alaina Badiou. Não nos julgamos suficientemente seguros para enfrentar um debate teórico entre o filósofo em questão e seus críticos. Mesmo por que não parece ser este o nosso intuito principal, neste instante. Por sua vez, Ricoeur anuncia que a sua tentativa é de compreender Lèvinas a partir da sua maior dificuldade. Por isso, salienta que um dos seus desafios é o “de ligar o destino da relação a ser estabelecida entre ética da responsabilidade e a ontologia”. (RICOEUR, 2008: 15).

pode ser entendido como um modo de se atestar a evidência da outra pessoa. O pedido impositivo do “rosto” do “outro” pode oferecer ao “eu” já uma consciência prévia.

Uma consideração a esse respeito nos é possível fazer com o auxílio de Hutchens.

Isso implica que já deve haver um eu plenamente determinado ali, capaz de dizer “eu sou” a fim de ouvir a injunção. Se isso não ocorre, continua ele, isto é, se não há nenhum eu lá para ouvir a injunção e responder ao outro, não seria possível qualquer relacionamento assimétrico. O eu deve ter uma capacidade de recepção, discriminação e reconhecimento que lhe permita responder, e isso, afirma ele, está ausente na descrição que Lévinas oferece. (HUTCHENS 2007: 217).

Isso poderia nos conduzir a observação de que a ordem do “outro” ajuda a reconhecer o “eu”, poderíamos afirmar que a consciência daquele se dá através da presença deste. E se assim fosse, teríamos uma certa dificuldade de validar a *assimetria*.

Não pretendemos levar a diante as críticas feitas por Ricoeur ao pensamento filosófico de Lévinas. Enfrentar esta questão exigiria de nossa parte agora um renovado fôlego de investigação, pois teríamos que adentrar a categorias profundas e originais de Lévinas, para que pudéssemos repetir este mesmo processo diante da filosofia de Ricoeur e, desta forma, os colocarmos em interlocução, o que justificaria uma outra pesquisa.

Ao considerarmos, segundo a perspectiva filosófica de Lévinas, o “eu” infinitamente responsável pelo “outro”, em vistas da educação, poderíamos nos perguntar: qual a responsabilidade do “outro” sobre si mesmo? Ainda, qual a sua margem de liberdade de escolha? Assim, como se dá o papel do mestre frente ao “outro” (discípulo) que está diante de si? Em que momento acontece a vinculação/desvinculação entre eles?

A tentativa de nos fazer pensar a possibilidade de um conceito de *formação/educação humana* em Lévinas nos levou à percepção de que a idéia de

formação/educação, ao longo da história recebeu diferentes e significativas abordagens. Concebe-se de forma vultosa e importante a trajetória feita pela idéia de *formação/educação*, desde a noção de *paidéia* na antiguidade grega até os nossos dias. Fato singular e típico da realidade humana, a discussão sobre o tema da *formação* ocupou o trabalho de muitas inteligências, e continua gerando discussões, que atuam, sobremaneira, de modo a contribuir para a compreensão da vida humana e do seu papel no mundo.

Dentre as múltiplas formas de se tentar cercar o conceito de *formação/educação*, procuramos estabelecer nossa investigação de modo que ela pudesse, ainda que de maneira imperfeita, possibilitar-nos pensamentos em torno deste tema, de modo que o pudéssemos verificar a partir da contribuição de um filósofo preocupado com a validade da ética, e com o resgate do humanismo. Longe de pretensões com finalidades conclusivas, entendemos nosso trabalho de maneira aporética, fazendo eco às palavras de GUSDORF que afirmam que “o professor de filosofia lá está somente para ensinar que a verdade é a procura”⁹². De forma nenhuma entendemos este fato como uma falta de compromisso com o conhecimento.

Considerando a gravidade dos problemas éticos enfrentados pela sociedade atual, poderíamos nos referir a ADORNO (2006), quando este parece considerar que o mundo moderno tem como uma das possibilidades da racionalidade moderna na idéia de *máquina*. Alinhavada a pensamentos com caracteres de uma racionalidade tida como burguesa, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”⁹³. Instalada então estaria a barbárie. Isso poderia nos levar para uma radicalização, e poderemos constatar que quanto mais técnica, pretensamente, mais bárbara seria a sociedade.

⁹² GUSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia?*, São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 209.

⁹³ ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Jorge Zahar editor, 2006. p. 46.

Não nos parece plausível que apenas o desenvolvimento da técnica seja responsabilizado, pela possibilidade de o ser humano estar diante de situações que nos levam a falar de barbárie. A bem da verdade, o fato é que parecem inegáveis os problemas éticos que se acumulam na sociedade. São situações que se expressam nas muitas notícias sobre a criminalidade nas suas mais variadas formas. Desde a corrupção até o assassinato, perpassando todas as estruturas da vida social.

A proposta ética de Lévinas pode ser compreendida como um pano de fundo para a ação formativa. Não significa a mesma coisa que pressuposto pedagógico. Mesmo assim, se a ética for um pressuposto educativo-filosófico, a proposta de Lévinas poderia contribuir para esta reflexão. Mas, por hora, não afirmariamos ser a filosofia de Lévinas um método formativo/educativo aos moldes da *formação/educação escolar*.

Possivelmente a proposta ética de Lévinas poderia ser uma espécie de “antídoto” contra a barbárie, na medida que promovesse a reflexão sobre o outro, e nos ajudasse a tratar da validade da ética. Como todo sistema filosófico, o de Lévinas pode ter pontos de confrontos, críticas e de interlocução. Parece que não é o caso de estabelecermos uma condição da apologia em relação a filosofia Lévinasiana em função do conceito de *formação/educação humana*.

Se considerarmos que mesmo nossa civilização estando em momentos de significativos desenvolvimentos em relação à tecnologia, testemunhamos problemas em relação a ética e a moral. De certa forma, poderíamos dizer que tais dificuldades figuram-se como empecilhos em relação a própria idéia de civilização⁹⁴. Uma proposta

⁹⁴ No texto “Educação e Emancipação” encontramos a seguinte reflexão: “Uma proposição básica de pedagogia recorrente na Alemanha, a de que a competição entre crianças deve ser prestigiada. Aparentemente aprende-se latim tão bem assim por causa da vontade de saber latim melhor do que o colega na carteira à nossa direita ou à nossa esquerda. A competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos com um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar – e me interessa saber sua opinião a respeito – que a competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie. (ADORNO, 1995: 161).

formativa que procure superar idéias que possam conduzir a barbárie parece ter que enfrentar a discussão em relação a ética e a moral, contribuindo para que o indivíduo forme o seu próprio caráter.

Se pudermos caracterizar, não de forma exclusiva, o mundo de hoje como competitivo, poder-se-ia ver também a escola como um espaço de competição. No entanto, de outra forma, a instituição escolar, pode contribuir para que as pessoas tenham nas suas relações interpessoais, e nas relações com tudo mais que a cerca, uma relação a partir de questões ligadas aos valores. E não direcionadas por situações pré-estabelecidas por um modismo que insiste em se instaurar. A competição pode ceder espaço a cooperação. A formação de redes de atuação onde as pessoas não encaram-se como rivais mas, sim, como co-participantes de uma mesma realidade.

O ser humano pode desenvolver-se nas suas mais variadas dimensões. Daí pensarmos a possibilidade de uma *formação/educação integral*. Isso não significa somente mais tempo na escola. Formar o ser humano na sua integralidade parece ser a possibilidade de contribuir para as suas dimensões física, intelectual, estética e ética, atinjam a maturidade que se procura. Isto é, tornem-se efetivamente o que podem ser.

Enfim, parece que de fato o que se evidencia é a necessidade humana de *formação/educação*. Esta parece ser a maneira pela qual o ser humano se desenvolve em sua plenitude. Mesmo sendo este um ideal, parece ser o itinerário para a autonomia e o desenvolvimento humano. E este ideal se supõe, aparentemente, se realizar através da mediação de um agente exterior ao indivíduo. A formação/educação pessoal aparentemente se dá com a solidariedade de um mestre.

Acreditando na força restauradora da *formação/educação* não podemos deixar de considerá-la fundamental para a vida humana. As investigações em torno do tema nos ajudaram a reconhecer essa força.

ANEXO I

Vida⁹⁵ e obras de Lévinas

Emmanuel Lévinas nasceu em Kaunas, na Lituânia, em dezembro de 1905⁹⁶. Seu pai era papelheiro e livreiro. Desde muito jovem, portanto Lévinas teve meios de familiarizar-se com os grandes escritores da literatura russa: Dostoiévski, Pulskin e Gogol. Com 12 anos está na Ucrânia, adolescente e testemunha da revolução russa.

Em 1923 Lévinas se transfere para a França; e em Estrasburgo segue os cursos de filosofia. Remonta a esse período a amizade entre Lévinas e Maurice Blanchot. Sucessivamente, em 1928-1929, Lévinas dirige-se para Friburgo na Brisgóvia para assistir aos cursos de Husserl. Em Friburgo teve meios de conhecer Heidegger. Tanto de um como do outro, Lévinas estará entre os primeiros a tornar conhecidas as obras e o pensamento na França. Traduz, juntamente com a srta. Peiffer, as *Meditações Cartesianas* de Husserl. Influenciado pelo “rigor radical” de Husserl, não o foi menos por *Ser e Tempo* de Heidegger. E o primeiro estudo em francês sobre Heidegger é justamente de Lévinas: *En découvrent l’existence avec Husserl e Heidegger*, onde aparecido na “Revue philosophique de la France et de l’étranger”. Lévinas jamais desconheceu sua dívida em relação a Heidegger. Todavia, não conseguiu perdoar-lhe seu comportamento com o nazismo. Dirá Lévinas: “A muitos alemães se pode perdoar, mas há alemães aos quais é difícil perdoar. É difícil perdoar Heidegger”.

Depois da guerra⁹⁷, Lévinas dirige a Escola Normal Israelita Oriental. A partir de 1957 Lévinas comenta o Talmud no decorrer dos “Colóquios” dos intelectuais hebreus e franceses. Sua grande obra *Totalité et infini (Totalidade e infinito)* sai em

⁹⁵ Quase todas as informações foram extraídas de: REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia, 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. São Paulo: Paulus, 2006. p.423.

⁹⁶ SUSIN, 1984:12. Afirma que Lévinas nasceu aos 12 de janeiro de 1906.

⁹⁷ Lévinas permaneceu cinco anos, praticamente toda a II Guerra Mundial, em Campos de Concentração na Bretanha e na Alemanha.

1961. Ensina primeiro na Universidade de Poitiers e depois, a partir de 1967, na de Nanterre. Desde 1973 foi professor na Sorbonne. De 1974 é *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Diversamente que ser ou para além da essência). De 1982 é *De Dieu qui vient à l'idée* (De Deus que vem à idéia).

Outras de suas obras poderiam ser citadas. No entanto, escolhemos aquelas mais diretamente relacionadas ao tema proposto por essa pesquisa.

Lévinas faleceu em Paris no dia 25 de dezembro de 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

ALMEIDA, João Carlos; Luiz Jean Lauand (orientador). *Léon Dehon: Educação Integral: ideário pedagógico e missão institucional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BACELLAR, Anita; Selvino José Assmann (orientador). *Os caminhos e descaminhos do conceito de formação humana. Com ênfase na perspectiva de Immanuel Kant e Theodor W. Adorno*. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

COSTA, Luis Márcio. *Lévinas, uma introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COELHO, Mário Marcelo. *Xenotransplante ética e teologia*. São Paulo: Loyola, 2004.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ESTRADA, Paulo César Duque. A questão da alteridade na recepção levinasiana de Heidegger. *Em Veritas*. Porto Alegre, v. 51, nº 2, p. 29-35, 2006.

FABRI, Marcelo. Linguagem e desmistificação em Levinas. *Em Síntese: revista de filosofia*. Belo Horizonte, v. 28, nº 91, p. 245-266, 2001.

FARIAS, André Brayner de. A anarquia imemorial do mundo – Levinas e a ética da substituição. *Em Veritas*. Porto Alegre, v. 53, nº 2, p. 18-34, 2008.

FRANCA, Pe. Leonel. *A formação da Personalidade*. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Itinerários de Antígona – A questão da moralidade*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

FÁVERO, Altair Alberto. A responsabilidade ética na produção do conhecimento. *Em Philos: Revista brasileira de filosofia no 1º grau*. Florianópolis, ano 5, nº 9 p. 37-44, 1º semestre 1998.

GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba, PR: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. (org.) *O que é filosofia da Educação?*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

GUSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HUTCHENS, B.C. *Compreender Lévinas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HEGEL, G. W. F. Trad. Antonio Pinto Carvalho. *Introdução à História da Filosofia*. 3. ed. Coimbra: Armênio Amando Editor, 1974.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HUSSERL, Edmund. *Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Em LOPARIC, Zelijko e LOPARIC, Andréa M. A. de C. *HUSSERL*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 5. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2006.

LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEKSENAS, Paulo. Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. *Em BIANCHETTI, Lucídio & MEKSENAS, Paulo. A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2008.

MEKSENAS, Paulo. Alegoria do duelo e os conflitos escolares. *Em Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 30, nº 106, p. 111-129, 2009.

MENEZES, Magali. A mulher, entre linhas. *Em Ciência & Vida e Filosofia*. São Paulo, nº 29, p. 7-9, 2009.

PEREIRA, Marcelo Fernandes; Martha Rosa Pisani Destro (orientadora). *A filosofia humanista de Lévinas e as suas implicações com a educação*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Jorge Zahar, 1994.

REALE, G., ANTISERI, D. *História da filosofia, 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. São Paulo: Paulus, 2006.

RICOEUR, Paul. *Outramente*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTUÁRIO, Luiz Carlos. Filosofia e psicanálise: a questão da alteridade em Lacan e Levinas. *Em Veritas*. Porto Alegre, v. 44, nº 2, p. 369-374, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Em Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 32, nº 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SUSIN, Luis Carlos. *O homem messiânico – uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre, RS: STSLB, 1984.

TOMÁS DE AQUINO. *De magistro*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUCCO, Jucilaine; Marlene de Souza Dozol (orientadora). *A idéia de autoridade em educação: uma perspectiva arendtiana*. Dissertação de mestrado – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.