

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON CARVALHO GUEDES

**ALTERIDADE E DIÁLOGO:
UMA META-ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO
A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

JOÃO PESSOA

2007

EDSON CARVALHO GUEDES

**ALTERIDADE E DIÁLOGO:
UMA META-ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO
A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do Título de doutor em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand

JOÃO PESSOA
2007

EDSON CARVALHO GUEDES

**ALTERIDADE E DIÁLOGO:
UMA META-ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO
A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do Título de doutor em educação.

Aprovado em: ___/___/___

Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Pelizzoli
Examinador externo - UFPE

Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior
Examinador externo - UFCE

Profa. Dra Windyz Brazão Ferreira
Examinadora

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Examinador

Ao meu Pai,
que partiu enquanto eu fazia esta pesquisa e
à minha Filha,
que chegou nesse mesmo período.

Agradeço a Ana Raquel,
por sua presença amorosa e paciente.

Agradeço a Washington,
por sua solidariedade e incentivo.

Agradeço, ainda, à
Profa. Dra. Edna Brennand
pela orientação, disponibilidade e
pela sua preciosa amizade.

Um homem precisa viajar para lugares que não conhece,
para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como
imaginamos e não simplesmente como ele é ou pode ser.
Que nos faz professores e doutores do que não vimos,
quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

Amy Klink

RESUMO

A meta-arqueologia da Educação, proposta neste trabalho, toma como referência Emmanuel Lévinas e Paulo Freire e quer orientar uma reflexão filosófica sobre as questões colocadas pela necessidade de olhar o Outro como fonte de uma aprendizagem que possibilita o ser humano *ser mais*. O *problema* desta pesquisa pode ser explicitado da seguinte maneira: Como a Filosofia de Lévinas, em diálogo com a Teoria da educação de Paulo Freire ajudam a delinear “princípios” ou “fundamentos” de relações intersubjetivas presentes na educação? Consideramos que as relações intersubjetivas, no universo educacional, são construídas sobre dois grandes “fundamentos” ou sobre um fundamento propriamente dito e sobre algo que está para além do fundamento. Uma contribuição que esta pesquisa traz e que revela uma possível originalidade no campo educacional refere-se à desconstrução da categoria que se convencionou chamar de *fundamento* ou *princípio*. Ancorados na filosofia de Emmanuel Lévinas, apresentamos uma perspectiva acerca da filosofia ocidental que constituiu, na maioria das vezes, fundamentos totalitários, preocupados com a unidade, coerência e síntese, destituindo, por conta disso, as singularidades, as contradições e as diversidades. Propomos o termo *meta-arqueologia* para designar uma realidade que principia, mas que permanece aberta à diversidade, à diferença, resistente a se apresentar como paradigma. A *hipótese* que marcou o início de nossos trabalhos, já influenciados pela filosofia de Emmanuel Lévinas e pela epistemologia da educação de Paulo Freire, traz como resposta ao nosso problema de tese a seguinte afirmação: A relação de alteridade e o exercício do diálogo permitem e marcam uma meta-arqueologia da educação emancipatória, para além dos limites identitários. Por outro lado, é a racionalidade autológica que principia e sustenta, no interior dos processos educativos, as relações interpessoais excludentes e resistentes à diversidade. Para construir uma metodologia que *organizasse* a abordagem de um sujeito acerca de um fenômeno e, ao mesmo tempo, oferecesse elementos suficientes para [des]arrumar e [re]organizar o discurso em vista de futuras construções teóricas e práticas, julgamos mais conveniente abordar as questões postas pela *hermenêutica fenomenológica* de Paul Ricoeur. A tese alicerçou-se em quatro categorias centrais: *saber* e *autologia*, de um lado, e *alteridade* e *diálogo*, de outro. São dois cortes que se tensionam reciprocamente. A compreensão do primeiro grupo de categorias favorece a compreensão do segundo e vice-versa. O primeiro grupo é compreendido como *fundamento* ou *princípio* para a educação; o segundo, como uma *meta-arqueologia*, algo que está para além do princípio (*archê*). O conjunto de categorias levinasianas tem *alteridade* como categoria central e articuladora das outras: ética e filosofia primeira, linguagem, subjetividade, *autrement* (de outro modo que ser). O conjunto das categorias freireanas tem *diálogo* como categoria central e articula as outras: liberdade, social e político, justiça, cultura. Com essas categorias, buscamos construir uma teoria educacional que possa viabilizar processos de aprendizagens éticos de *acolhimento* e *compromisso* com o outrem e ainda propiciadora de uma aprendizagem para a *suspeita*, refratária à vontade de poder.

Palavras-chave:

Meta-arqueologia. Alteridade. Diálogo. Ética. Filosofia da Educação. Emmanuel Lévinas. Paulo Freire.

ABSTRACT

The meta-archeology of Education, suggested in this work, refers to Emmanuel Lévinas and Paulo Freire and wants to orientate a philosophical reflection about the questions raised by the necessity of looking at the Other as a source of learning that enables the human being *to be more*. The *problem* concerning this research may be explained as follows: How can Lévinas' Philosophy, in a dialog with the educational Theory by Paulo Freire, help defining "principles" or "bases" of intersubjective relationships present in education? We consider that the intersubjective relationships, within the educational universe, are built over two great "bases" or over a basis properly defined and over something that is beyond the basis. A contribution that this research brings and that reveals a possible originality within the educational field refers to the deconstruction of the category that is conveniently referred to as *basis* or *principle*. Supported by the philosophy of Emmanuel Lévinas, we present a perspective concerning the Western philosophy that comprised, most of the times, totalitarian bases, concerned about the unit, coherence and synthesis, dismissing, because of that, the singularities, the contradictions and the diversities. We suggest the term *meta-archeology* to indicate a reality that begins, but that is open to diversity, the difference, resistant to presenting itself as a paradigm. The *hypothesis* that determined the beginning of our works, already influenced by the philosophy of Emmanuel Lévinas and by the epistemology of the education of Paulo Freire, brings as an answer to our thesis problem the following statement: The relationship between the alterity and the exercise of the dialog enable and emphasize a meta-archeology of the emancipative education, beyond the identity limits. On the other hand, it is the autological rationality that begins and sustains, within the educational processes, the interpersonal relationships excluding and resistant to diversity. In order to build a methodology that would *organize* the approach of a subject in regards to a phenomenon and, at the same time, offer sufficient elements to [dis]organize and [re]organize the speech in view of future theoretical and practical constructions, we considered it is more convenient to approach the questions raised by the *phenomenological hermeneutics* of Paul Ricoeur. The thesis was grounded on four main categories: *knowledge* and *autology*, on the one hand, and *alterity* and *dialog* on the other hand. These are two cuts that tension each other reciprocally. The comprehension of the first group of categories favors the comprehension of the second one and vice-versa. The first group is understood as the *basis* or *principle* for the education; the second one, as *meta-archeology*, something that is beyond the principle (*arché*). The set of Lévinas categories has *alterity* as its central category and articulator of the others: ethics and philosophy first, language, subjectivity, *autrement* (different than being). The set of Freire categories has *dialog* as its central category and articulates the others: freedom, social and political, justice, culture. With these categories, we tried to build an educational theory that may enable ethical learning processes of *reception* and *commitment* with others and even enable learning for the *suspicion*, refractory to the will of power.

Key words:

Meta-archeology. Alterity. Dialog. Ethics. Education Philosophy. Emmanuel Lévinas. Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A DEMARCAÇÃO DE UM ITINERÁRIO	16
1.1 ACERCA DA PESQUISA	16
1.1.1 Um perguntar sobre a educação.	16
1.1.2 O problema e as hipóteses	20
1.2 A CONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA	23
1.2.1 O humano, criador de sentido	26
1.2.2 Por uma ontologia do texto e do leitor	32
1.3 UMA EPISTEMOLOGIA AUTOLÓGICA	38
1.3.1 Ontologia e verdade platônica	43
1.3.2 A racionalidade moderno-cartesiana	49
1.3.3 A ontologia de Martin Heidegger	53
1.4 A TENSÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O PODER E O CUIDADO. . .	59
2 ALTERIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS	68
2.1 EMMANUEL LÉVINAS – UMA BREVE APRESENTAÇÃO	69

2.2	A ÉTICA COMO FILOSOFIA PRIMEIRA	73
2.3	A LINGUAGEM ENQUANTO EXPRESSÃO AO/DO OUTRO	80
2.4	A SUBJETIVIDADE EM FAVOR DO OUTRO	87
2.4.1	O problema do eu e do existir	87
2.4.2	A subjetividade	98
2.5	ALTERIDADE: APELO E RESPOSTA	103
2.6	DE OUTRO MODO QUE SER: <i>AUTREMENT</i>	115
3	UMA HERMENÊUTICA ACERCA DO DIÁLOGO EM PAULO FREIRE	118
3.1	O DIÁLOGO COMO EDUCAÇÃO E PRÁTICA DA LIBERDADE	122
3.2	O DIÁLOGO COMO RELAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA	127
3.3	A JUSTIÇA COMO CONCRETIZAÇÃO DO DIÁLOGO	133
3.4	O DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÕES INTERCULTURAIS	138
4	EDUCAÇÃO: <i>AUTREMENT</i> E <i>DIALOGANTE</i>	148
4.1	<i>OUTRAMENTE QUE SER</i> EDUCACIONAL	150
4.1.1	O movimento em favor do <i>idêntico</i> na educação.	153
4.1.2	O movimento em favor da <i>alteridade</i> na educação	155
4.2	EDUCAÇÃO E ETICIDADE	157
4.3	UMA EDUCAÇÃO <i>OUTRAMENTE QUE SER</i> E <i>DIALOGANTE</i>	161
4.2.1	O <i>acolhimento</i> do outrem	162

4.2.2 O <i>compromisso</i> com o outrem	163
4.2.3 Uma aprendizagem para a <i>suspeita</i>	165
CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

Foram muitas as vozes que se levantaram ao longo do estágio civilizatório que chamamos de Modernidade para falar das possibilidades e dos limites da humanidade a fim resolver seus próprios problemas. Numa delas, o sociólogo Max Weber discute esse estágio da civilização como uma época que marcada por um grande “desencantamento” do mundo, isto é, pela perda da fé nas metanarrativas que a construíram. Esse desencantamento foi tratado de diferentes formas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais por pensadores renomados, como Nietzsche, Heidegger, Foucault, Habermas e outros. Apesar das peculiaridades de cada um, encontramos, entre eles, um ponto em comum: a desconfiança quanto aos seus fundamentos, ou seja, suas metanarrativas fundadoras. A realidade não nos oferece a possibilidade de construção dos fundamentos de forma imediata, essa é uma tarefa realizada por seres humanos e, nesse sentido, podemos dizer que não apenas o mundo foi desencantado, mas o nosso olhar em relação a ele.

A partir da segunda metade do século XX, foram ricas as possibilidades de identificação das crises pelas quais passa a humanidade, seja de ordem social, política, econômica, ambiental ou educacional. As “visões de mundo”, entendidas aqui como a trama de representações, conceitos e valores, que dominaram o século passado, parecem estar esgarçadas. O século XXI inicia-se com um forte apelo, vindo dos mais variados recônditos do planeta, explicitados por textos acadêmicos, documentos de órgãos estatais e organismos internacionais para análise dessas crises. Todos eles chamam a atenção para a necessidade de reexaminar, repensar e [re]fundar nosso processo civilizatório. Em outras palavras, é preciso [re]encantar o nosso olhar.

Nesse processo, a educação desempenha um papel privilegiado. Não se trata de depositar na educação a responsabilidade da construção dessa revisão dos fundamentos, mas contribuir para formar um novo olhar e criar alternativas de superação das crises. Contudo, como bem lembra o Relatório Jacques Delors (1996, p. 11), “a educação surge

como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dois ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. O que os cientistas sociais enfatizam é que não se transforma uma sociedade e não se constróem novos horizontes culturais sem processos pedagógicos, sem educação das gerações de hoje e de amanhã.

Estamos sendo desafiados continuamente a repensar as metanarrativas sobre a educação, seus modelos, seus fins e meios. Dispomos, hoje, de um saber científico-tecnológico extraordinário, como nunca se viu na história da humanidade. Todavia, é possível constatar, tanto através das leituras proporcionadas pelos meios de comunicação quanto pelas experiências do nosso cotidiano, que o “saber conviver com o outro” ainda carece de incentivo, “fundamentos” e perspectivas.

Assim, nossa pesquisa nasceu da seguinte inquietação: como a educação pode contribuir para repensar e reconstruir as relações entre as pessoas, numa perspectiva mais solidária, de maior respeito às diferenças, de maior cooperação, com mais justiça e paz?

Perguntando sobre as causas das dificuldades dessa reconstrução, iniciamos uma investigação filosófica acerca de referências teóricas que fundamentam o agir educacional, de modo especial, no que toca às relações intersubjetivas. Reorganizando estudos e experiências, encontramos dois autores que, de certo modo, partilharam dessa mesma inquietação: o filósofo Emmanuel Lévinas e o educador Paulo Freire. O primeiro, inquieto com o “esquecimento do outro” na tradição filosófica; o segundo, inquieto diante dos mecanismos sociais, políticos e educacionais causadores de inúmeras formas de opressão. Em diálogo com esses Autores, iniciamos a nossa pesquisa. E o problema que orientou nossa investigação foi: *Como a Filosofia de Lévinas, em diálogo com a Teoria da educação, de Paulo Freire, ajuda a delinear “princípios” ou “fundamentos” e transcendê-los nas relações intersubjetivas presentes na educação?*

Optamos por desenvolver uma reflexão que, ao tempo em que contemplasse a importância dos fundamentos, também pudesse indicar os seus limites. Trabalhamos com a hipótese de que as relações intersubjetivas, no universo educacional, são construídas sobre dois grandes movimentos: um, que chamamos de ontológico, preso aos fundamentos; outro, que denominamos “meta-arqueológico”, que transcende a qualquer princípio. O primeiro movimento aponta para o fortalecimento do próprio, da identidade; o segundo, para o desenvolvimento de relações dialógicas e de alteridade.

Acreditamos que esta pesquisa vem somar esforços no sentido de buscar uma maior e melhor compreensão do que seja uma ação pedagógica atenta aos saberes acumulados pela humanidade, aos que ainda estão em construção e, ao mesmo tempo, estejam sensíveis às demandas sociais e consciente de sua responsabilidade em promover relações de solidariedade e de justiça.

Os textos de Lévinas e Freire foram trabalhados mediante a hermenêutica sugerida por Paul Ricoeur. Assim, nosso trabalho foi o de descobrir o sentido que esses Autores buscaram imprimir aos textos escritos sem, contudo, deixarmo-nos aprisionar por eles. Seguindo as suas pegadas, construímos novos sentidos, em vista de tratar o problema levantado.

Tanto o problema quanto a hipótese demandaram argumentações e justificativas, que procuramos desenvolver ao longo dos três primeiros capítulos. O primeiro foi subdividido em quatro partes: um esclarecimento acerca do problema e da hipótese da pesquisa e uma exposição acerca da hermenêutica ricoeuriana. A terceira, mais importante, apresenta o que nós chamamos de *epistemologia autológica*, responsável pela construção de discursos totalizantes. Por fim, ainda no final do primeiro capítulo, fazemos uma breve digressão histórica, para situar como o movimento em favor do próprio e de cuidado com o outrem adquiriu feições pedagógicas.

O segundo capítulo trata de uma categoria central em nossa pesquisa: a *alteridade*. A reflexão que construímos acerca da alteridade ancorou-se na filosofia de Emmanuel Lévinas. Nesse sentido, acabamos desenvolvendo, também, uma crítica aos fundamentos e à ontologia, nos moldes da filosofia levinasiana. A concepção de ética apresentada por Lévinas é original e foi ela que nos serviu ao longo da tese. De modo que, para a compreensão do conjunto de nosso discurso, tal categoria é imprescindível. Lévinas desenvolve um humanismo, enquanto subjetividade aberta e em favor do outro. Talvez seja essa a contribuição mais rica de sua filosofia.

A alteridade inaugura uma modalidade metafísica que permite ao sujeito transcender a própria identidade sem cair numa realidade imaterial ou sobrenatural. Esse movimento transcendente remeterá o sujeito ao encontro com o outrem, numa relação de acolhida e responsabilidade. Lévinas acaba construindo uma filosofia que subverte o movimento ontológico de apropriação da diversidade. O movimento que ele chamou de

autrement (outramente), entendido como “outro modo que ser”, reflete a busca incansável de fugir de uma filosofia que a todo tempo procura aprisionar o Outro no discurso. A relação de alteridade constitui uma relação ética, de relação comprometida com o outrem, que não tem origem numa certeza objetiva ou verdade demonstrada. A responsabilidade para com o outrem é, nesse sentido, anterior a toda verdade e toda certeza.

O terceiro capítulo foi dedicado à hermenêutica acerca do *diálogo* em Paulo Freire. Resgatar um sentido oferecido por esse educador acerca do diálogo não foi tarefa fácil. O contexto social, político, cultural e filosófico em que os textos foram escritos coloca, para o estudioso de Freire, um desafio de grande monta. Nossa preocupação foi a de buscar um sentido que não se limitasse aos contextos históricos específicos, onde os textos foram produzidos e, tampouco, situá-lo nessa ou naquela corrente filosófica. Qualquer tentativa de categorizar o pensamento de Paulo Freire implicaria em reducionismos inapropriados. Buscamos, então, uma compreensão da teoria freireana a partir da perspectiva prática. A questão a ser posta não devia ser mais “o que é educação?” ou, “o que é diálogo?”. A pergunta a ser feita é: “Para que educação?” ou, “para que dialogar?”. A partir dessa hipótese, de que os textos freireanos poderiam ser compreendidos a partir do mundo prático, de homens e mulheres vocacionados ao compromisso de uns para com os outros, nos contextos históricos em que se encontram, foi possível avançar e adentrar na obra freireana, transcendendo, inclusive, os contextos específicos com os quais ele esteve envolvido.

A partir daí, a categoria *diálogo* foi desdobrada em quatro outras categorias: educação e prática de liberdade; relação social e política; promoção da justiça e, por último, construção intercultural. Tais categorias não foram construídas em separado. O leitor terá oportunidade de perceber que, na reflexão que construímos, a pedagogia freireana dialoga com a filosofia de E. Lévinas.

Encerramos nossa pesquisa arriscando apresentar uma teoria educacional a partir de aprendizagens que superem o limite identitário dos modelos tradicionais, marcados pela busca de fundamentos e pela racionalidade autológica. A educação que julgamos necessária para o nosso tempo é aquela que fomente relações dialógicas, que promovam responsabilidades singulares e coletivas, que propiciem experiências inclusivas e interculturais. Nesse sentido, apresentamos três aprendizagens que, a nosso ver, podem

desencadear processos dialógicos de compromisso com o outrem: aprender a *acolher*, aprender a se *comprometer* com o outrem e, finalmente, aprender a *suspeitar* dos conhecimentos que se apresentam como totalizantes, resistentes à diversidade.

Esperamos que esta investigação seja propiciadora de reflexões, debates, inquietações e críticas. Que possa servir para repensar projetos e políticas educacionais, em vista do comprometimento por aqueles e aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, sob o risco de serem excluídos da possibilidade de uma vida digna e boa devido à ausência de responsabilidade dos(as) que partilham esse mesmo mundo e dão sentido a ele.

CAPÍTULO 1

A DEMARCAÇÃO DE UM ITINERÁRIO

1.1 ACERCA DA PESQUISA

1.1.1 Um perguntar sobre a educação

Ao longo das últimas duas décadas, temos presenciado uma preocupação constante, por parte de vários países, em conceber a educação como espaço para o aprendizado/construção de saberes que possibilitem uma vida digna e justa. O relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors, um dos mais importantes documentos sobre a educação, no final do século XX, enfatiza o papel fundamental da educação para a superação das crises contemporâneas e para a construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

Nesse relatório, a educação é vista, mais uma vez, como aquela capaz de conduzir um desenvolvimento de consciências e sociedades mais sensíveis e mais aptas a fazerem recuar a pobreza, a exclusão social, as opressões, as guerras... Num mundo complexo e constantemente agitado, caberá à educação fornecer, de algum modo, os mapas e a bússola que permitam navegar através dele, em vista de um tempo em que homens e mulheres possam compreender melhor o outro, construindo uma “aldeia global” mais solidária.

Delors (1986, p. 87) salienta que a educação do futuro deveria estar assentada sobre quatro pilares para ser capaz de responder a esses desafios. Portanto, educação

deveria se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais. A Comissão,¹ autora do documento, deu mais importância a um dos quatro pilares, considerados por ela as bases da educação. A ênfase foi dada ao “aprender a viver juntos”, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, de tradições e espiritualidade, de modo a possibilitar projetos comuns apaziguadores. Os outros três pilares “aprender a conhecer”, que diz respeito às capacidades e aptidões para a aquisição dos saberes codificados; “aprender a fazer”, uma aprendizagem que faz do ser humano um contínuo aprendiz; e, por último, “aprender a ser”, que visa a “realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos”, enquanto “indivíduo, membro duma família, duma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”. São quatro aprendizagens interdependentes umas das outras. Entre esses quatro pilares, é possível estabelecer múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Não há como passar por despercebida para o filósofo da educação a correspondência desses pilares com as célebres questões kantianas: O que posso saber? O que devo fazer? O que me é permitido esperar? O que é o homem? Com exceção da terceira, as outras questões estão intimamente ligadas aos quatro pilares da educação afirmados pelo Relatório J. Delors. O último pilar, assim como a última questão kantiana, é central para a filosofia e para a educação. O ser humano, nesse sentido, pode ser compreendido como aquele que está em processo de conhecer, de fazer, de esperar e, por último, resumindo os três processos anteriores, de *ser*.

Há que se perguntar sobre os fundamentos desses processos, que a nosso ver, constituem o papel da Filosofia da Educação. É um esforço teórico de tentar responder sobre o lugar do ser humano na formação de referências intelectuais que permitam aos aprendentes compreenderem o mundo onde estão inseridos e a se comportarem nele como atores responsáveis e justos, com liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação.

Do ponto de vista conceitual, a educação é, aqui, entendida como sendo um conjunto de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

¹ Utilizamos, ao longo de nossa pesquisa, as expressões “Comissão”, “Delors” e “Relatório” para nos referirmos ao texto encomendado pela UNESCO, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*.

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sua característica principal é a de ser um fenômeno intersubjetivo, permeado por relações de ensino-aprendizagem, por meio da qual o diálogo encontra sua expressão maior.

A educação põe o sujeito em relação com o conhecimento, com o mundo social e com o mundo subjetivo, com suas potencialidades individuais para a aprendizagem, para o trabalho, para o exercício da cidadania e para as relações entre os outros seres humanos.

Nosso propósito, então, é proceder a uma reflexão filosófica acerca da alteridade e do diálogo no campo educacional. Num sentido amplo, podemos compreender a Filosofia da Educação como um saber que interroga, desenvolve críticas e desperta inquietações no interior do campo educacional. Trata-se de buscar e construir fundamentos que possam legitimar os valores, os objetivos e as ações educacionais. E é nessa perspectiva que empreendemos a tarefa de pensar a alteridade e diálogo, enquanto realidades indispensáveis às ações educativas.

Entendemos a filosofia como a reflexão do ser humano, através da análise e da crítica, sobre o significado e os fundamentos de conceitos, crenças, convicções e pressuposições básicas, aceitos por ele próprio ou por outros seres humanos. É comum, para muitos autores da teoria da educação, concebê-la reduzida à ação escolar. Nossa compreensão é de que a educação é algo que transcende os limites da escola e nosso propósito ao defender essa transcendência é contribuir para a elucidação e a clarificação dos principais conceitos de educação, que busca o aprender a *conhecer*, a *viver com o outro* e a, ainda, aprender, como já ensinara Paulo Freire, a *ser humano*.

A meta-arqueologia (termo que será esclarecido mais adiante) da Educação proposta neste trabalho, tomando como referência Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, objetiva orientar uma reflexão filosófica sobre as questões colocadas pela necessidade de olhar o Outro como fonte de uma aprendizagem que possibilita o ser humano a ser mais.

Tentaremos dialogar a filosofia de Emmanuel Lévinas com a Teoria da educação e, por que não dizer, visto que Freire desenvolveu uma reflexão de caráter sociológico, didático, político, antropológico, relacionando-a sempre aos processos de ensino-aprendizagem. Daí a conveniência de chamar de Teoria freireana, pois esta, apesar de incluir a reflexão filosófica, incluiu outros saberes constituídos.

Contudo, é apenas no contexto de discussões acadêmicas acerca do *conceito* de Filosofia da Educação que faz alguma diferença designar posições que tratam da teoria da educação e da Filosofia da Educação. É bastante problemático estabelecer os liames entre esses dois saberes. Mesmo assim, consideramos importante e singular que indiquemos claramente em que sentido um filósofo pode contribuir para esse debate.

Entendemos que a "educação" é um vasto processo através do qual indivíduos adquirem domínio e compreensão de certos conteúdos considerados significativos para sua existência, e que todo processo educacional implica, por definição, a aprendizagem de algum conteúdo, ou seja, envolve, necessariamente, alguma forma de aprendizagem. Mas essa compreensão está fortemente ancorada à defesa de que a tarefa principal da Filosofia da Educação seria munir o teórico da educação, independente de qual seja a área, de instrumentos conceituais primordiais para que a teoria que está sendo construída não deixe de ignorar questões fundamentais relativas ao mundo educacional.

Quando nos referimos à Filosofia da Educação, não estamos aludindo àquele menu de correntes filosóficas, associadas às outras tantas tendências pedagógicas, apresentadas como conteúdos prontos e acabados, ligados a um passado distante, como se fosse um museu de conceitos e teorias.

O nosso fazer Filosofia da Educação não tem a pretensão de apresentar um conhecimento enciclopédico e, tampouco, de responder a todas as perguntas que brotam no campo educacional. Nosso propósito é o de *pensar* a educação. Um pensar radical (que busque a raiz) acerca de problemas presentes nas diversas práticas pedagógicas.

Temos consciência de que o pensar questionante não se faz fora da história da educação, portanto não podemos ignorar perguntas e respostas de pensadores que nos antecederam. Contudo, o recorte que fazemos das filosofias passadas é no sentido de ajudar a compreender as causas, os fundamentos de problemas presentes e atuais, dos problemas que emergem das práticas educacionais.

Nosso interesse, ao tratar das *relações intersubjetivas*, em direção ao *aprender a viver juntos*, é o de identificar alguns dos elementos ou "princípios" que promovem o reconhecimento e o compromisso com o diferente, com o outrem, e quais os princípios que promovem relações intersubjetivas, mas, ao invés de se voltarem para o outrem, voltam-se e centram-se no próprio Eu e no conhecimento afirmado por ele.

De modo que as *relações intersubjetivas*, poderão ser dialógicas e abertas às diferenças ou autológicas, resistentes a qualquer racionalidade que se apresente como outra. *O nosso objeto, portanto, refere-se às relações intersubjetivas presentes no universo da educação formal que ora se fundam no exercício do saber e de “empoderamento”² do próprio, ora se “fundam” no exercício de compromisso e solidariedade para com o outrem, em outras palavras, no exercício da alteridade.*

A perspectiva aqui trabalhada compreende a realidade de forma dinâmica. Nossa pretensão não é de criar uma dicotomia ou dualismo entre dois fundamentos (uma meta-arqueologia da educação, de um lado, e uma teoria da educação, de outro), mas indicar uma antinomia. Por antinomia queremos dizer que o exercício do saber, atrelado ao poder, e o exercício da alteridade não estão sempre em oposição, como se um excluísse o outro. Eles revelam movimentos distintos e que precisam ser identificados no processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2 O problema e as hipóteses

O *problema* de uma pesquisa científica é a exposição clara de uma pergunta acerca de um objeto. Nesta pesquisa o problema foi apresentado partindo da seguinte pergunta: *Como a Filosofia de Lévinas, em diálogo com a Teoria da educação de Paulo Freire, ajuda a delinear “princípios” ou “fundamentos” e transcendê-los nas relações intersubjetivas presentes na educação?*

Trabalhamos com a hipótese de que as relações intersubjetivas, no universo educacional, são construídas sobre dois grandes “fundamentos” ou sobre um fundamento propriamente dito e sobre algo que está para além do fundamento. As aspas presentes nos termos “princípios” e “fundamentos” indicam uma particularidade. Tais termos, como veremos mais adiante, não esgotam a realidade que promove relações de alteridade. É

² Empregamos o termo *empoderamento* no sentido de “dotar de poder”. É utilizado numa perspectiva crítica de revestimento de poder do sujeito sobre o outrem. Não ignoramos o significado dado, na década de 70, pelos movimentos sociais e, posteriormente, pelas ONGs no sentido de superação das injustiças e das várias formas de tiranias. Esse mesmo termo tem sido utilizado pelas agências de cooperação e organizações financeiras, a exemplo do Banco Mundial, no sentido de uma racionalidade instrumental a ser ensinada para a superação de situações limites. Sobre esta categoria no âmbito dos movimentos sociais vale a pena consultar o artigo de Jorge O. Romano, “Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza”, In: *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

preciso outro, que indique esse algo que é anterior ao princípio. Como dirá Lévinas, algo *an-árquico*, no sentido de se referir ao que está para além do princípio.

Acreditamos que esta pesquisa vem somar esforços no sentido de buscar maior e melhor compreensão do que seja uma ação pedagógica atenta aos saberes acumulados pela humanidade, aos que ainda estão em construção e, ao mesmo tempo, sensíveis às demandas sociais, consciente de sua responsabilidade em promover relações de solidariedade e de justiça.

Uma contribuição que esta pesquisa traz e que revela uma possível originalidade no campo educacional refere-se à desconstrução da categoria que se convencionou chamar de *fundamento* ou *princípio*.

Ancorados na filosofia de Emmanuel Lévinas, apresentamos uma perspectiva acerca da filosofia ocidental que constituiu, na maioria das vezes, fundamentos totalitários, preocupados com a unidade, coerência e síntese, destituindo, por conta disso, as singularidades, as contradições e as diversidades.

Portanto, seguindo as pegadas deixadas por Lévinas, julgamos que os termos *fundamento* e *princípio* revelam-se inapropriados para se referir à realidade que sustenta a ação pedagógica promotora de relações de alteridade. Isso porque todo o esforço teórico de se buscarem os princípios de alguma coisa já se instalará como *modelo*, *paradigma* e, por isso, refratário à diferença.

Propomos o termo *meta-arqueologia* para designar uma realidade que principia, mas que permanece aberta à diversidade, à diferença, resistente a se apresentar como paradigma. Tal *meta-arqueologia* não poderá ser, pelo limite do discurso, um evento teórico, mas prático. Melhor dizendo, *ético*. O evento ético, e aqui nos reportamos mais uma vez à filosofia levinasiana, é esse ir além ou aquém do fundamento que prima pela identidade.

Preferimos o termo *meta-arqueologia*, e não, *arqueologia* porque o prefixo *meta* detém um sentido que aponta para uma realidade que está *para além*, *transcendente*. Não o utilizamos aqui com o sentido, apenas, que aparece, por exemplo, em *meta-ética*, *meta-linguagem*, entendendo-o como uma reflexão crítica acerca do discurso que se construiu a partir desses saberes. Queremos conservar o caráter transcendental desse prefixo, mas no sentido de ir além da ontologia, dos fundamentos ou dos princípios. A partir da filosofia

de E. Lévinas, é possível vislumbrar um *além* que, mesmo que sinalize uma referência ao Infinito, não se perde num idealismo. Esse Infinito se manifesta no presente, no rosto do outrem. Então, esse ir além não é apenas uma crítica aos fundamentos, embora também seja assim como a *arqueologia*, no sentido foucaultiano. Queremos enfatizar que o ontológico, de afirmação dos fundamentos, é próprio da filosofia, portanto, mesmo que os fundamentos possam se encontrar em crise, e se apresentar de forma polivalente ou plural, a filosofia continuará sendo, em última análise, uma reflexão crítica acerca dos fundamentos.

A filosofia levinasiana não nega, ao contrário, afirma, o caráter próprio da filosofia e, nesse sentido, seu caráter ontológico. Contudo, alerta que é possível um ir além desse movimento ontológico, além dos fundamentos. A intencionalidade desse *ir além* não se constitui na construção de um *discurso* crítico a esses fundamentos pois, assim, continuaria no âmbito ontológico. A proposta levinasiana é transcender à ontologia, *ir além do discurso*. O que, na perspectiva levinasiana, significa uma relação de responsabilidade entre o Eu e o outrem. Um evento, eminentemente, *ético*.

Ao aproximar o prefixo *meta* do substantivo *arqueologia*, queremos ter em evidência tanto a crítica aos princípios e fundamentos, presente na filosofia levinasiana, como também a intencionalidade de *ir além* do próprio, ao encontro do outrem, um movimento não mais ontológico, mas ético. Portanto, ao conceber uma *meta-arqueologia* da educação, propomo-nos a elaborar uma crítica aos seus fundamentos e, nessa mesma reflexão, apontar uma possibilidade de fazer educação, de ir além dos princípios e das identidades (sem ter que negá-las), construindo relações de compromisso e responsabilidade social. A pedagogia freireana, nesse sentido, apresenta-se, aqui, como uma dessas possibilidades.

A hipótese que marcou o início de nossos trabalhos, já influenciados pela filosofia de Emmanuel Lévinas e pela epistemologia da educação de Paulo Freire, traz como resposta ao nosso problema de tese a seguinte afirmação: A relação de alteridade e o exercício do diálogo permitem e marcam uma meta-arqueologia da educação emancipatória, para além dos limites identitários. Por outro lado, é a racionalidade autológica que principia e sustenta, no interior dos processos educativos, as relações interpessoais excludentes e resistentes à diversidade.

Apesar da existência dessa oposição, não é nossa pretensão construir uma teoria que classifique a educação emancipatória, de um lado, e a excludente, de outro. Essa oposição é compreendida enquanto antinomia, própria do agir humano e educacional. Nosso objetivo é trazer elementos teóricos no sentido de construir projetos e ações educativas que incluam o diferente, que instiguem ao diálogo e ao compromisso com o outro. Pretendemos, sobretudo, contribuir para que o *evento ético*, na perspectiva de Freire e de Lévinas, possa ser uma realidade mais comum em nossas práticas pedagógicas.

De modo que o que está em jogo na trama de construção de sentidos para a educação não é apenas a sociabilidade, a transmissão/construção de saberes ou culturas. É preciso que dotemos tais elementos de uma intencionalidade voltada para o compromisso e a solidariedade, para a justiça e a promoção humana, razão por que não é suficiente qualquer sociabilidade, saber ou cultura. O nosso tempo nos desafia a ser com o outro, responsabilizando-nos por ele; desafia-nos a criar um saber que promova a vida de todos, e não, a de alguns apenas; desafia-nos a construir uma cultura que seja acolhedora às diferenças, dialeticamente marcada pela justiça e pela paz.

1.2 A CONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA

Para construir uma metodologia que *organize* a abordagem de um sujeito acerca de um fenômeno e, ao mesmo tempo, ofereça elementos suficientes para [des]arrumar e [re]organizar o discurso em vista de futuras construções teóricas e práticas, julgamos mais conveniente abordar as questões postas pela *hermenêutica fenomenológica* de Paul Ricoeur.

A escolha se justifica pelas seguintes razões: primeiro, porque Ricoeur é herdeiro da tradição fenomenológica, iniciada por Husserl e Heidegger. Sua forma de conceber o termo *fenômeno* muito se aproxima da compreensão que fazemos acerca do fenômeno educacional, enquanto realidade que, ora se mostra, ora se oculta, sujeita a uma explicitação, a uma interpretação (RICOEUR, 1989, p. 71). Segundo, porque, apesar de reconhecer a validade e a importância da fenomenologia, Ricoeur não se recusa a apontar

os seus limites. Chama a interpretação husserliana de interpretação idealista (RICOEUR, 1989, p. 49).

Outra riqueza que enxergamos na teoria hermenêutica de Ricoeur diz respeito à possibilidade de construir uma *ontologia do texto*, distinta de uma *ontologia do leitor*. O texto, para Ricoeur, “é todo discurso fixado pela escrita” (RICOEUR, 1989, p. 141), ou seja, antes de ser texto, existiu enquanto fala de um sujeito, situado historicamente, com intenções e interesses, o qual imprime um sentido particular. O leitor, ao tomar um texto nas mãos, encontra-se em um outro contexto histórico e, possivelmente, com outras intenções e interesses, com outro sentido. Por isso “não poder dizer que a leitura é um diálogo com o autor através da sua obra; é preciso dizer que a relação do leitor com o livro é de uma natureza completamente diferente” (RICOEUR, 1989, p. 141). Essa dupla ontologia do texto e do leitor permitiu-nos uma leitura dos textos (de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire) sem que ignorássemos sua importância exegética, possibilitando-nos uma perspectiva mais voltada para o nosso problema de tese.

Por último, uma outra razão que permite justificar o uso da hermenêutica ricoeuriana como método da atual pesquisa é a possibilidade posta por Ricoeur de uma hermenêutica da ação. Essa possibilidade, embora não tenhamos explorado, visto que nossa pesquisa é de natureza teórica, sem um campo concreto a ser analisado, permitiu-nos olhar para o universo educacional, mais especificamente, para as relações intersubjetivas no processo pedagógico, e elaborar uma interpretação que permitisse identificar alguns sentidos que se afixaram no agir educativo, fazendo parecer que, sem eles, em vão seria o esforço pedagógico. Referimo-nos ao caráter epistêmico de exploração e construção do saber, no processo de educação formal. Assim, teremos oportunidade de expor a interpretação que fazemos dessa “razão de agir” educacional, que está, na maioria das vezes, ancorada a um princípio que não acolhe o diferente nem se responsabiliza pelo outro. Isso porque, apesar de o diálogo, enquanto encontro entre falantes, fazer parte de todos os processos educacionais, o diálogo acaba, muitas vezes, servindo de instrumento de dominação do outro, daquilo que ele é, pensa e sente.

A tese alicerçou-se em quatro categorias centrais: *saber* e *autologia*, de um lado, e *alteridade* e *diálogo*, de outro. São dois cortes que se tensionam reciprocamente. A compreensão do primeiro grupo de categorias favorece a compreensão do segundo e vice-

versa. O primeiro grupo é compreendido como *fundamento* ou *princípio* para a educação; o segundo, como uma *meta-arqueologia*, algo que está para além do princípio (*arché*). Trata-se de uma antinomia, cujo fundamento revela um movimento de volta a si, evento ontológico; e a meta-arqueologia indica um movimento de saída de si, em favor do outro, um evento ético.

A reflexão construída a partir das categorias *saber* e *autologia* teve outro objetivo: o de situar o leitor menos familiarizado com a filosofia levinasiana acerca da crítica feita por Lévinas à filosofia ocidental.

A pesquisa centrou-se, mais propriamente, no segundo grupo de categorias, que tem *alteridade* e *diálogo* como bases que sustentam e articulam, a exemplo de um leque, um conjunto de categorias levinasianas, e outro conjunto de categorias freireanas.

O conjunto de categorias levinasianas tem a *alteridade* como categoria central e articuladora das outras: ética e filosofia primeira, linguagem, subjetividade, *autrement* (de outro modo que ser). O conjunto de categorias freireanas tem, por sua vez, o *diálogo* como categoria central, que também articula as demais categorias freireanas: liberdade, social é político, justiça, cultura.

Tais conjuntos de categorias são organizados na presente pesquisa, em princípio, separadamente. Trabalharemos as categorias levinasianas num primeiro momento e, em seguida, as categorias freireanas, sem uma articulação direta entre elas, o que se fará somente ao final de nossa reflexão, permitindo ao leitor uma compreensão mais apurada da tese que defendemos.

1.2.1 O humano, criador de sentido

O drama humano acerca do sentido da vida conta dos primórdios da sua existência. Se nos reportarmos a alguns dos mitos da criação, veremos que, em grande maioria, o ser humano buscou dar sentido à própria vida e ao mundo que o cerca. Esse sentido estava

fora. Ora, presente numa divindade, ora presente na força da natureza, ambas vistas com poderes ocultos e extraordinários.³

A novidade da modernidade foi situar esse sentido, não mais fora, mas na própria humanidade. O advento do que se convencionou chamar *tout court* de modernidade pode ser datado de 1629, ano em que Descartes escreveu as *Regulae ad directionem ingenii* (Regras para a direção do espírito), ainda que viessem a ser publicadas somente depois da morte do filósofo.⁴ Nessa obra, encontram-se as premissas do que entendemos de modernidade. Descartes, a partir da estrutura do “Eu penso”, instala o sujeito como fundamento de toda realidade. O fundamento *onto-teológico* da metafísica clássica é transformado em onto-antropológico, inaugurando um novo tempo filosófico, de compreensão da realidade. Manfredo A. de Oliveira (1993, p. 73), citando Hegel, dirá que “tudo na modernidade é *concretização do princípio da subjetividade* e passa pela mediação subjetiva. Assim, todas as dimensões da vida do homem – a religião, a economia, a política, a moral e a arte – foram radicalmente transfiguradas a partir do princípio da subjetividade, horizonte fundante da cultura moderna”.

A partir daí, o homem já não precisava buscar o sentido da vida num deus transcendente ou ficar amedrontado diante da fúria da natureza. A modernidade exilou as divindades num panteão transempírico e acreditou ter subjugado a natureza, controlada pela ciência a partir de então.

A ciência moderna fez questão de afirmar o seu poder em desvelar os segredos da vida e do universo. O encanto parecia ter se quebrado. Já não havia segredos, mistérios, poderes ocultos, tudo estava sob a lente crítica e impiedosa do poder científico.

O homem moderno, quando se instaura como princípio fundante, assume sobre os próprios ombros o poder de dar sentido à própria existência. O sentido da vida não viria mais do exterior, mas do próprio esforço. Sua mente, suas mãos, seus olhos e todo o seu ser assumiam o poder de *[re]encantar* o mundo, a história.

³ A título de exemplos, cito o mito do *Gigante do Gelo, Ymir*, da Escandinávia; *Num*, mito da Sibéria; *Os astros do quinto mundo*, da América Central; *Muluku e os homens-macacos* da África, e até mesmo o mito adâmico dos judeus (Cf. RAGCHE, Claude-Catherine; LAVERDET, Marcel. *A Criação do Mundo: Mitos e Lendas*. São Paulo: Ática, 1989).

⁴ Hegel reconheceu o surgimento da filosofia moderna a partir de Descartes (HEGEL, *Lições sobre a história da filosofia*. Col. *Os Pensadores*, III, 2). Também Heidegger, nas suas lições sobre Nietzsche (HEIDEGGER, M. *Nietzsche*), reafirmou o pensamento cartesiano como aquele que dá início ao pensamento moderno.

Não faltaram vozes, como a de David Hume⁵, para denunciar o caráter metafísico do projeto moderno. Segundo Hume, tal racionalidade não repousava sobre um fundamento empírico, o entendimento humano fazia, mais uma vez, um ato de fé numa realidade não matematizável. A modernidade criara uma nova crença, carente de ser demonstrada em seus fundamentos.

De qualquer forma, o projeto moderno, apesar de continuar com fundamentos metafísicos, foi capaz de criar, no presente, os próprios fundamentos. Não precisava mais recorrer às crenças herdadas de tradições passadas. A modernidade, desse modo, não se livrou do mito, mas teve o orgulho de ter um mito criado por ela mesma. L. Feuerbach foi um desses autores que conseguiu, com o uso da pena, deixar registrado esse novo idealismo.⁶

O projeto racionalista permitiu-nos muitos avanços: foi capaz de salvar muitas vidas com o desenvolvimento das ciências, sobretudo as biológicas; trouxe mais segurança com a capacidade tecnológica de calcular a realidade presente em vista de inferir sobre o futuro; o iluminismo conseguiu derrubar os regimes absolutistas, ancorados no poder religioso; as ciências humanas e sociais conseguiram revelar muitas das artimanhas que nos deixavam acorrentados, impossibilitados de agir por conta própria.

Se há um legado deixado pela razão moderna, do qual não podemos nos livrar, é a consciência de que somos *criadores de sentido*. Não somos dos que caracterizam a modernidade tardia de niilista, mas acreditamos na capacidade humana de criação *ex-nihilo*, a partir do caos.

O esforço humano de dotar de um novo sentido o mundo, num projeto de reecantamento da realidade, visto que não conta mais com o encanto oferecido pela tradição religiosa, leva-lo-á a desenvolver um olhar sobre o mundo, que permita construir interpretações que dêem sentido à vida humana. Esse olhar e essas interpretações estarão sustentados pelo poder do *cogito*, pela própria subjetividade.

O Eu instala na realidade um sentido, posto por ele próprio. O exercício de filosofar se atrela ao exercício hermenêutico e dele não conseguirá mais se afastar. A filosofia moderna, nas teias do *cogito* cartesiano, revela-se, assim, como um enorme

⁵ Ver *Sobre o Entendimento Humano*, Seção IV.

⁶ Ver L. FEUERBACH, *A Essência do Cristianismo*.

movimento de interpretação do mundo pelo sujeito. Contudo, esse movimento hermenêutico não foi uniforme. É mais apropriado falar de *hermenêuticas* (no plural). Podemos identificar uma hermenêutica romântica, em Schleiermacher, uma histórica de Dilthey, uma ontologia hermenêutica de Heidegger, uma hermenêutica filosófica de Gadamer, uma hermenêutica crítica de Apel e Habermas e também uma hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, com a qual trabalhamos nesta pesquisa.

Esses esforços ou movimentos interpretativos da realidade têm por finalidade compreender o sentido oculto ou revelado existente nos seres ou, até mesmo, alterar ou dotar de sentido algo que se apresenta ao sujeito. Daí poder ser possível dizer que o ser humano é criador de sentido. Ele organiza, articula, separa, classifica, responde, pergunta, sintetiza, do modo como mais lhe convém, para encontrar ou dotar de sentido uma realidade.

O exercício de leitura do mundo é um exercício hermenêutico, interessado no sentido, no significado das coisas. Não se trata apenas de compreender os sentidos, os processos e as razões que nos levaram às crises atuais, mas, e, sobretudo, de erigir um sentido que seja novo. Trata-se de perguntar: que sentido podemos criar a partir da crise em que nos encontramos, a partir do caos que muitas vezes se revela?

O panorama político, educacional, social, econômico, ecológico e antropológico revela-se, aos nossos olhos, carregado de desilusões. Ficamos, muitas vezes, atordoados diante de tamanha desordem. Porém, uma hermenêutica que nos faça mergulhar no sentido de tal crise poderá nos ajudar a compreender as suas causas, mas pode nos sujeitar à mesma ordem ou lógica que deu origem à tal crise.

A tese que desenvolvemos aqui faz uso da hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, pela qual optamos, devido ao modo como ele relaciona o sentido do *texto* (oferecido pelo autor) e o sentido da *leitura* (construído pelo leitor). Para Ricoeur, a interpretação é um caso particular de compreensão, é a compreensão aplicada às expressões escritas da vida. A vida se expressa também através da escrita, e o discurso é entendido como um *evento* (manifestação do ser), portador de sentido.

Sua hermenêutica, no entanto, não se limita a um vasculhar do texto em busca de um sentido que lhe é inerente, embora isso também seja necessário. Ricoeur chama a atenção para o sentido que brota do outro que faz a leitura do texto. Compreender,

portanto, não é apenas repetir o *evento* (o da escrita) por um outro *evento* (o da leitura) com o mesmo significado. Trata-se, sim, de *gerar* um *novo* acontecimento (ou evento), um novo *sentido* (RICOEUR, 2000, p. 83ss).

Para construir uma hermenêutica sobre o fenômeno desta pesquisa, servimo-nos de várias obras de Paul Ricoeur, contudo, vale destacar duas: *Teoria da Interpretação* (original de 1976), tida como a que oferece uma explicação da unidade da linguagem humana, não apenas a discursiva, como também *Do Texto à Ação* (originalmente publicada em 1986), obra que melhor recolhe o seu pensamento sobre hermenêutica.

A teoria hermenêutica ricoeuriana permite-nos uma leitura dos textos e da realidade em vista da criação de sentido, e não, apenas, no aprisionamento de um sentido oculto do texto ou do fenômeno analisado. Não que o sentido do texto não tenha sua importância, mas porque tal sentido não é suficiente para responder aos desafios que se descortinam em meio à crise de nosso tempo, entre eles, a crise dos fundamentos da educação. É mister uma criação de sentido em meio ao caos que, muitas vezes, emblema o nosso presente.

O mundo educacional contemporâneo impõe sobre as populações uma gama enorme de problemas. No século XXI, ainda nos deparamos com o drama do analfabetismo, o acesso das crianças e dos adolescentes brasileiros ao ensino público e gratuito de qualidade é uma reivindicação antiga, a natureza e a intencionalidade dos currículos escolares continuam sujeitas às lógicas dominantes da economia, e a gestão, desconstruída da educação pública nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Essas e tantas outras demandas revelam a amplitude e gravidade da crise na educação.

Diante de tantos problemas, nossa opção foi nos concentrarmos num problema que, a nosso ver, é fundamental. Trata-se das relações intersubjetivas e da relação interpessoal entre educador-educando, educando-educando e educador-educador, o que nos leva a tratar do fenômeno educacional a partir de uma perspectiva ética. Acreditamos que a educação não pode ser dissociada da esfera ética. Isso porque toda ação pedagógica é teleológica, tem em vista um *fim*, um objetivo, que, em última análise, refere-se à formação e/ou transformação do ser humano, um *dever ser*, enquanto indivíduo e como ser social. O ser humano cresce e se desenvolve na relação com o outro. Trata-se, portanto, de um fenômeno eminentemente ético. De modo que, qualquer que seja a crise

ética, estará ela intimamente associada a uma crise educacional; uma crise que se refere não apenas aos elementos operacionais, transitórios ou secundários, mas que se encontra no cerne da educação. A nosso ver, a educação padece de um equívoco ético fundamental, que consiste numa dialética que põe o conhecimento como elemento determinante e fundante da relação humana. O Bem, supostamente objetivo ou objetivado, impôs ao sujeito uma ordem ética universal que nega as responsabilidades e peculiaridades do sujeito ético, em sua singularidade. Na nobre intenção de relações intersubjetivas justas, construímos uma objetividade que oprime as subjetividades.

Não queremos, com isso, defender o anarquismo enquanto ausência de princípio objetivo. Contudo, julgamos que esse bem objetivo precisa passar pelo crivo da responsabilidade ética do sujeito diante do outro. Nossa tese é de que o “bem” que afasta o sujeito do compromisso com o outro é suspeito. É mister uma nova leitura acerca do outro (ou uma releitura) na dialética educacional. A educação terá que conceber uma dialética triangular entre *subjetividade-conhecimento-alteridade*, sendo que a relação desses elementos, assim como procuraremos demonstrar, a partir da filosofia levinasiana, não é simétrica. O outro assume lugar de preponderância. A ética, nesse caso, não é apenas o desdobramento do Bem em normas, leis ou interditos, mas os transcende. O Bem, aqui, transforma-se em responsabilidade, em bondade, em compromisso com o outro.

Assim como já foi dito, a teoria hermenêutica, utilizada para trabalhar as fontes textuais de Lévinas e de Freire, não teve como pretensão apenas compreender o significado de categorias presas a textos passados. Nosso propósito foi estudar algumas obras de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire com os olhos, mãos e pés e por que não também o coração, presos no presente, em vista de arriscar um novo sentido que nos permita enxergar e responder, de modo original, ao desafio ético-educacional que o nosso tempo nos impõe. Para tanto, algumas categorias assumem maior relevância: *Alteridade*, *Ética e Filosofia Primeira*, *Linguagem*, *Subjetividade*, *Autrement* (de outro modo que ser), na filosofia de Lévinas; e *Diálogo*, *Liberdade*, *Social e Político*, *Justiça*, *Cultura*, na teoria de Paulo Freire.

Estamos convencidos de que a filosofia levinasiana e a pedagogia freireana podem nos ajudar no projeto de teorização de uma educação mais comprometida com o outro.

Primeiro, porque a filosofia erigida por Emmanuel Lévinas nos ajuda a vislumbrar o problema ético de uma nova perspectiva. Ao questionar a filosofia clássica, põe em dúvida o primado e o poder da filosofia do Ser, ou seja, da Ontologia. Para ele, o Outro se manifesta anterior a qualquer discurso ou conhecimento e, desse modo, será o evento ético o elemento fundamental. A primazia encontra-se, portanto, no Outro, e não, no Ser. É sobre essa alteração de princípio que se construirá toda a filosofia levinasiana.

A pedagogia de Paulo Freire exigiu de nós um cuidado especial, visto que, ao se apresentar espaçosa e historicamente mais próxima, concorria com hermenêuticas mais historiográficas, com cortes que não se conformavam com a leitura que nos interessa. Procuramos, com todo o risco que isso implica, pôr entre parênteses os *acontecimentos* sócio-políticos que cercam a pedagogia freireana para que pudéssemos resgatar um sentido de educação, política e sociedade que atravessasse as várias fases de sua vida e de suas obras. Com esse propósito, servimo-nos da categoria *diálogo* para construir nossa hermenêutica e alinhar os textos separados pelo tempo. E, apesar da distância temporal entre *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Esperança* (1992), por exemplo, elas conservam um núcleo que, a nosso ver, refere-se ao problema ético de cuidado e responsabilidade do sujeito diante do outro, e desse, com os demais. A concepção de coletividade e sociedade está fundada num humanismo ainda pouco cultivado entre nós: do humano que se ocupa de seu semelhante e se responsabiliza por ele. Defendemos a tese de que o diálogo, na pedagogia freireana, não é simplesmente uma troca de idéias, conhecimentos e projetos, mas, antes de tudo, um compromisso com o outro e, mais especificamente, com o outro “oprimido”, vulnerável humana, sócio e politicamente.

A filosofia de Emmanuel Lévinas e a pedagogia de Paulo Freire, apesar de um passado próximo, não nos habilitam a responder aos problemas de hoje se ficarmos presos às letras que eles nos deixaram. A riqueza de ambos os autores consiste em nos permitir vislumbrar um novo horizonte a partir do sentido que pudermos dar à vida de hoje, a partir do texto de ontem. Como bem adverte Paul Ricœur, “o texto é mudo” (1976, p. 87). A resposta que o presente nos cobra depende do sentido que nós formos capazes de criar hoje, da compreensão do problema que hoje nos aflige e da resposta que hoje formos capazes de dar.

O texto que o leitor tem em mãos traz a ousadia de apresentar uma compreensão e uma resposta nova. Não tem a pretensão de ser a única nem a melhor compreensão. Contudo arrisca-se a oferecer um estudo aprofundado e crítico acerca do problema das relações intersubjetivas, no seu desdobramento ético-educacional. Caberá, pois, ao leitor avaliar se tal propósito foi alcançado a contento.

1.2.2 Por uma ontologia do texto e do leitor

Emmanuel Lévinas, em *Ética e Infinito*, levanta uma questão que pouco foi explorada pela Filosofia, a ontologia do livro ou do texto. Ele concebe que o livro está longe de se limitar a uma fonte de informações, a um “utensílio” para aprender e, muito menos, a um manual. O livro é, na sua concepção, “uma modalidade do nosso ser” (LÉVINAS, 1988, p. 15), ou seja, o ser humano se revela, manifesta-se e atualiza o seu ser *também* pela escrita e pela leitura.

É evidente que essa ontologia não está dissociada de uma ontologia da linguagem. O iletrado ou analfabeto revela-se, atualiza-se enquanto ser humano por meio da linguagem, não exclusivamente por meio da linguagem escrita. Como afirmava Aristóteles, “o ser se diz de muitas maneiras”. Nesse caso, a escrita e a leitura são uma maneira, dentre outras, de dizer do ser.

Se a leitura é um modo de ser, é preciso compreender o que isso significa. Daí a importância de uma *ontologia do leitor* que está intimamente associada à *ontologia da escrita ou do texto*. Afinal, em que consiste esse revelar-se por meio da leitura? E, mais concretamente, a leitura que nos propomos a fazer para a realização desta pesquisa poderá, de fato, revelar o nosso ser? Acreditamos que sim. Mas não como um exercício narcíseo, que nos levaria a um relativismo científico sem limite. É preciso não se desprender do problema que instiga a nossa tese. O modo de ver o problema e de buscar uma resposta, sim, revela a nossa originalidade, o nosso modo de ser diante do fenômeno em questão. O posicionamento diante do problema e a hermenêutica que sustenta a resposta transformam-se em conjectura. Apesar de não haver regras para fazer boas conjecturas, há métodos para validar as conjecturas que fazemos. Ricoeur busca, através

da dialética entre *explicação* e *compreensão* construir um método de validação de conjecturas.

De qualquer modo, tal processo hermenêutico continuará sendo um procedimento argumentativo, o que não deixa de ser científico. Uma cientificidade passível de ser criticada e até falseabilizada. A hermenêutica que fizemos acerca dos textos levinasianos e freireianos constitui uma conjectura, um argumento. Para a construção dessa argumentação, nos servimos de Paul Ricoeur no que diz respeito às ontologias da *escrita* e da *leitura*. Vejamos, primeiramente, o que significa essa ontologia da escrita.

Na hermenêutica ricoeuriana, a idéia de *autor* está intimamente associada à idéia de *texto*. O autor é aquele que transpõe para a escrita um *dizer*, uma fala. Ele transforma um discurso, pronunciado física ou mentalmente, em texto. Uma análise preliminar poderia nos levar a conceber a função da escrita apenas em dois sentidos: da conservação do discurso, fazendo dele um “arquivo disponível para a memória individual e coletiva” (RICOEUR, 1989, p. 143), e a *eficácia*, uma vez que, por meio da escrita, é possível uma tradução analítica e distintiva, própria de uma análise do discurso.

Contudo, Ricoeur chama a atenção para o fato de que a *escrita* opera uma “verdadeira transformação tanto da relação entre a linguagem e o mundo como da relação entre a linguagem e as diversas subjetividades envolvidas, a do autor e a do leitor” (RICOEUR, 1989, p. 143).

A relação entre autor e leitor é bastante diferente da relação dialógica, em que os falantes encontram-se no mesmo tempo e numa mesma relação referencial. Por *relação referencial*, Ricoeur entende a realidade a que se refere o discurso, de modo que, ao falar, falamos de algo, indicamos algo, miramos um alvo do mundo. O nosso interlocutor, aquele que participa do diálogo, tem presente, portanto, o mesmo alvo. Essa referência comum entre os falantes não se verifica na relação autor-leitor. O diálogo é quebrado pelo texto. Sem um interlocutor preciso, o texto fica suspenso, sem um mundo concreto e circunstancial.

O texto, nesse sentido, adquire certa autonomia em relação ao autor. Quando leio, já não me encontro diante de um Tu, como ocorre no diálogo. Diante desse acontecimento, Ricoeur (1989, p. 149). Identifica duas possibilidades: primeiro “podemos, enquanto leitor, permanecer na expectativa do texto, tratá-lo como texto sem mundo e sem

autor; explicamo-lo, então, pelas suas relações internas, pela sua estrutura”. Segundo “podemos levantar o suspense do texto, consumir o texto em falas, restituindo-o à comunicação viva; nesse caso, interpretamo-lo” E Ricoeur acrescenta: “Estas duas possibilidades pertencem ambas à leitura, e a leitura é a dialética destas duas atitudes”.

É esse duplo movimento que constitui a hermenêutica ricoeuriana. Se nos fixássemos no primeiro plano (a do texto) correríamos o risco de ficar numa exegese distante do nosso mundo. Em compensação, se nos fechássemos no plano do leitor, cairíamos num subjetivismo ou relativismo sem fundamentos epistemológicos.

A primeira possibilidade leva a um modo de leitura pedindo para nos transferirmos para o mundo do autor. Trata-se de uma busca da mesma referência tida pelo autor. O leitor faz a opção de colocar-se na situação, no ambiente e nas circunstâncias em que a escrita foi realizada. Ricoeur (2000, p. 85) chama a atenção de que tal projeto é possível, legítimo e necessário, pois é desse esforço que é possível uma *explicação* do texto que, segundo Ricoeur, refere-se, justamente, ao tratamento de um texto, inserido num tempo e numa língua determinada, obedecendo a regras que a lingüística impõe, ou seja, a *explicação* visa mais à estrutura analítica do texto.

A outra atitude em relação ao texto é o que Ricoeur chama de *interpretação*. Enquanto na explicação é o leitor que se transfere para o mundo do texto, na interpretação, o que acontece é o texto que se transporta ou se *atualiza* para o mundo do leitor e, nesse sentido, adquire um caráter de abertura e de originalidade, mediante a leitura. A interpretação recupera a dinamicidade do texto, ganha nova referência, a do leitor. O texto torna-se, mais uma vez, acontecimento, rompendo os limites estruturais de uma língua.

Tal ruptura, no entanto, na perspectiva de Ricoeur, não é excludente, ou seja, a interpretação não se furta às regras lingüísticas. Uma interpretação não pode subverter a língua e as regras lingüísticas de um texto, e não se fixa aí. Para Ricoeur, a interpretação pressupõe um primeiro momento, uma *explicação* aproximativa que nos permite identificar não apenas um sentido que está afixado no texto, mas uma análise que nos permite identificar o seu oriente, ou seja, o norte, o horizonte que ele aponta. Um horizonte indicado pelo texto, mas possível de ser percorrido, não mais reproduzindo as

pegadas do autor, mas com os passos, muitas vezes titubeantes, do leitor (RICOEUR, 1989, p. 159).

O exercício hermenêutico refere-se a um *re-dizer* do que fora *dito* (escrito). O hermeneuta recupera o movimento do texto (RICOEUR, 1989, p. 159). E é nesse sentido que o texto se imortaliza, pois é revitalizado pelo hermeneuta.

A hermenêutica ricoeuriana desenvolve-se, assim, através de uma dialética. Ricoeur considera que o *explicar* e o *compreender* não constituem pólos de uma relação de exclusão, “mas momentos relativos de um processo complexo a que se pode chamar de interpretação” (RICOEUR, 1989, p. 164).

A concepção de *ser*, presente na obra de Paul Ricoeur, vincula sua hermenêutica, ainda que com afastamentos e críticas, à fenomenologia husserliana. O ser é um evento, algo em movimento, um constante vir-a-ser. Apesar de abandonar a subjetividade e o idealismo presentes na fenomenologia de Husserl, Ricoeur conjuga uma ontologia da *compreensão*, que concebe a verdade como desvelamento, com a exigência metódica e crítica das ciências humanas, que exige *explicação*.

Para compreendermos a ontologia do texto, desenvolvida por Ricoeur, é preciso inicialmente nos ater à *linguagem* enquanto fenômeno que comporta um sentido aberto e dinâmico. E o evento da linguagem é o discurso, o *dizer*. Contudo, se limitarmos esse *dizer* a um tempo e a uma ambiência específica, acabamos retirando o caráter de abertura do discurso e, ao invés de o *dizer* nos trazer um horizonte, ficamos com a sombra da parede da montanha que nos impede de ver mais além.

Poderíamos nos perguntar: Será a *escrita* a instância capaz de apresentar um horizonte, de salvar a significação do discurso? Para Ricoeur, “o que escrevemos, o que inscrevemos é o *noema* do ato de falar, a significação do evento lingüístico, e não, o evento enquanto evento” (RICOEUR, 2000, p. 39). A escrita, assim, conserva o sentido que, caso se limitasse na fala, se desvaneceria. “As palavras voam”, como diz a poetisa.⁷ Contudo, o que a escrita conserva não é apenas o que a voz humana, a expressão facial e os gestos exteriorizam. O texto vai além, ele alarga o sentido da oralidade, extrapola o horizonte vivido pelo autor. A ambiência do falante não é tatuado no texto, de modo que o

⁷ O provérbio popular que diz que “As palavras voam” é o título de um livro da poetisa Cecília Meireles, pela editora Moderna.

que se conserva já não é mais apenas o que o locutor quis dizer, o texto adquire autonomia.

A autonomia semântica do texto torna a relação do evento e significação mais complexa e, nesse sentido, revela-a como uma relação dialéctica. O significado autoral torna-se justamente uma dimensão do texto na medida em que o autor não está disponível para ser interrogado. Quando o texto já não responde, então tem um autor, e não já um locutor. O significado autoral é a contrapartida dialéctica da significação verbal e tem de construir-se em termos de reciprocidade. Os conceitos de autor e de significado autoral suscitam um problema hermenêutico contemporâneo do de autonomia semântica (RICOEUR, 2000, p. 42).

O texto expõe uma outra relação, diferente daquela que encontramos no diálogo. Já não é mais um falante diante de um ouvinte. O texto possibilita uma relação entre *autor* e *leitor*. “Enquanto o discurso falado se dirige a alguém que é previamente determinado pela situação dialógica – é dirigido a ti, à segunda pessoa – um texto escrito dirige-se a um leitor desconhecido e, potencialmente, a quem quer que saiba ler” (RICOEUR, 2000, p. 42).

A distinção entre uma ontologia do texto (autor) e a do leitor pode ser compreendida, também, a partir da distinção entre *sentido* e *referência*. Enquanto que, num discurso falado, podemos mostrar a coisa referida, quando o meu interlocutor encontra-se na mesma situação que o falante, o mesmo não ocorre com a linguagem escrita.

Entre autor e leitor, não verificamos uma situação comum espaço-temporal; a voz, a face e o corpo de ambos não se encontram no mesmo ambiente. Essa mudança de referência impõe a necessidade de uma interpretação. “A hermenêutica começa onde o diálogo acaba” (RICOEUR, 2000, p. 43).

Quebrada a ambiência comum, própria da situação dialógica, o texto permite descortinar um horizonte de referências, capaz de “ler” e compreender o mundo a partir de vários sentidos. Ricoeur lembra Heidegger, ao dizer que o que o discurso revela não é uma pessoa, mas um projeto. No caso do texto escrito, o que está sendo revelado não é um autor, mas um *projeto aberto* de compreensão e construção do mundo.

A importância da hermenêutica ricoeuriana para a nossa pesquisa consiste nessa autonomia semântica. O leitor, ao se debruçar sobre um texto, vê abrir-se diante dos seus

olhos um horizonte de sentido que, nem sempre, o autor do texto teve a intenção de indicar. Os textos levinasianos, bem como os de Paulo Freire, abrem-nos, hoje, um novo horizonte de sentido. Aliás, o próprio Freire chama a atenção em *O Ato de Ler* de que um dos propósitos da leitura é essa construção de sentido: “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (FREIRE, 1996, p. 45).

Mesmo atento à semântica dos textos desses autores, percebemos que eles nos permitem vislumbrar um sentido original para o problema da alteridade e do diálogo no contexto educacional. Nesse sentido, mais do que nos fixar no sentido que Emmanuel Lévinas e Paulo Freire tiveram ao registrar as suas idéias, estamos preocupados em descobrir como esses autores podem nos ajudar a descortinar um novo olhar acerca das relações intersubjetivas nos processos educativos.

1.3 UMA EPISTEMOLOGIA AUTOLÓGICA

Lembramos que ao traçar nosso itinerário metodológico, dissemos que nossa reflexão repousava sobre dois grupos de categorias. A primeira referindo-se às categorias *saber* e *autologia* e, as outras, *alteridade* e *diálogo*. Damos início, nesse tópico, ao primeiro grupo. Nosso objetivo, nesse momento, além de refletir sobre o caráter fundamental exercido pela razão epistêmica, procura introduzir o leitor, menos familiarizado com a filosofia levinasiana, acerca da crítica que ele faz sobre a filosofia.

A atenção ao problema de nossa pesquisa nos levou à hipótese de que a falta de cuidado e de compromisso com o outro está associada a um modo de pensar, de sentir e de agir, enraizado em nossas práticas pedagógicas. Tal prática revela-se mais resistente ao diálogo e mais propensa ao que chamamos aqui de *autologia*. Um termo emprestado da lingüística, que diz respeito à proposição circular que afirma algo que já afirmara, também denominada de *tautologia*.

A *autologia* é entendida aqui como movimento de uma lógica que se envolve com a própria razão de ser; uma lógica que desencadeia um movimento de retorno a si

constante; uma lógica que toma como sentido válido apenas o que tem origem e fim em si mesma. A essa lógica chamamos de *autologia* ou *epistemologia autológica*, assunto deste terceiro tópico.

Apesar de Aristóteles ter definido o ser humano como *animal racional* (*zôon logikón*), ser *ético-político* e como ser de *paixão e de desejo* (LIMA VAZ, 1991, p. 38-43), foi a primeira definição que mais se difundiu na cultura ocidental. Se pedirmos para uma criança da primeira fase do Ensino Fundamental uma definição de ser humano, provavelmente dirá: “animal racional”. Essa definição aristotélica tornou-se muito mais popular. A dimensão ético-política (embora pressuponha o ser racional) e o lado apaixonante, visto por Aristóteles como “irracional” (*alógôs*), ficaram em segundo plano e, muitas vezes, esquecidos.

O caráter racional do ser humano tornou-se seu distintivo, aquilo que o diferencia dos demais seres vivos. Os sentidos, comum a todos os animais, ganham um significado extraordinário quando estruturados pelo entendimento, já diria Kant. Com o uso da Razão, o ser humano ultrapassa os limites da sua animalidade e é capaz de transformar o que existe e construir um novo mundo. O resultado dessa operação é o que chamamos de *conhecimento*.

A razão duela com a ingenuidade. Enquanto o saber ingênuo não tem consciência do seu fim, o saber racional é intencional, têm propósitos, interesses. O interesse primordial do conhecimento é manter-se enquanto tal. A razão não admite ser inverossímil. Ela luta para ser válida, verdadeira. Em outras palavras, o conhecimento busca a auto-justificação pelo próprio exercício da razão.

A esse exercício que o conhecimento tem de se justificar por meio da razão, chamamos de *epistemologia*: discurso racional acerca do conhecimento ou, como alguns preferem, filosofia da ciência. Ora, se a justificativa do conhecimento só é possível pela razão, ela se volta sobre si mesma. O que sustenta, então, a razão que justifica? A própria razão.

Os positivistas discordarão, afirmando que é a experiência que sustenta a teoria. Isso é verdade até certo ponto. Um conjunto de experiências confirma *uma* teoria, contudo é a teoria que seleciona as experiências válidas, considerando algumas e excluindo outras. Tanto a teoria como as experiências são desenvolvidas de dentro de uma lógica, de uma

concepção de mundo, de ser humano, a partir de uma determinada perspectiva. Thomas Kuhn chamou esse conjunto coerente de princípios, proposições e experiências de *paradigma* (KUHN, 2003, p. 217-257).

O paradigma nada mais é do que a relação coerente entre teoria e experiência para afirmar e justificar algo. Para tanto, serve-se de *métodos* que validam o processo de construção do conhecimento, os quais são também coerentes com a teoria e as experiências. O *método* também faz parte do todo coerente do paradigma.

É nesse sentido que podemos dizer que, com exceção do que o mesmo Thomas Kuhn chamou de *Revolução Científica*, a epistemologia tende a ser *autológica*, ou seja, seguir a própria lógica. As justificativas que sustentam um determinado conhecimento estão ancoradas na mesma racionalidade. Uma vez longe do porto seguro da razão, o conhecimento dilui-se, volubiliza-se, perde o seu sentido.

É importante que se diga que não é o nosso propósito, aqui, fazer nenhum juízo moral acerca do conhecimento. Não se faz ciência de outro modo. É preciso delimitar o universo, definir métodos, construir conceitos. É assim que o conhecimento tem avançado para o bem-mal da humanidade. A ambivalência do ser humano, apontada por Aristóteles entre *zôon logikón* e *zôon alogikón*, estende-se à sua obra.

Contudo é importante desvelar esse caráter autológico do conhecimento científico e também da filosofia e suas implicações no campo educacional. A crítica feita por Emmanuel Lévinas à racionalidade herdada da filosofia grega refere-se justamente ao aspecto autológico de ver, pensar e falar da realidade. Paulo Freire enfatizou esse caráter epistemológico da educação: “A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo [...] Isto é um debate sobre epistemologia” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 125).

Segundo Lévinas, a epistemologia que tem dominado a racionalidade ocidental revela uma atitude filosófica narcisista, pois vê o diferente, o outro, como obstáculo e, para superá-lo, sua estratégia será neutralizá-lo ou integrá-lo no Mesmo. A verdade, nesse caso, “é precisamente essa vitória e essa integração” (LÉVINAS, 2001, p. 231), em outras palavras, a sua inserção no interior do paradigma.

Nessa perspectiva, toda realidade passa a ser *compreendida* no movimento dialético que reduz todas as coisas, todos os seres ao Mesmo, a uma mesma Totalidade.

Descarta-se, assim, qualquer realidade que seja outra, *desconhecida*, impossível de ser inserida no sistema. Trata-se de uma relação de poder sobre a realidade, em que tudo passa a ser identificado no interior da alma socrática ou do cogito cartesiano, como veremos mais adiante.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir dessa epistemologia autológica tendem a construir relações interpessoais voltadas para uma mesma racionalidade ou para um mesmo modo de ser, agir e sentir. As diferenças, ao longo dos processos, são neutralizadas em vista de uma unidade ou modelo.

Porém, essa postura filosófica e pedagógica não é uma atitude inocente ou ingênua. Essa redução da diversidade à unidade, do Outro ao Mesmo, é fruto da liberdade e significa o poder da filosofia e da educação de domesticar, possuir o diverso, em apropriar-se do Outro. E isso é, de algum modo, traduzido historicamente através de regimes totalitários, de políticas de dominação.⁸

Acreditamos que a falta de diálogo e de compromisso com o outro tem suas raízes nesse modo de construir o conhecimento que, por sua vez, está em íntima relação com a educação. A ação pedagógica, nas suas mais variadas formas, justifica-se pela epistemologia. Freire não ignora esse caráter epistemológico da educação, deixa isso muito claro, por exemplo, na entrevista que concede a Lígia Leite:

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, o que coloca o problema de perguntar o que é conhecer, como conhecer, em favor de quem, contra quem conhecer; em favor do que, contra que conhecer. Nesta séria de perguntas se revela a impossibilidade da neutralidade do ato de conhecer, portanto, da educação (LEITE, 1979, p. 59).

Se a educação tem como principal função social a passagem ou “entrega” do conhecimento de uma geração para outra mais jovem, não podemos ignorar o modo como esse conhecimento se formou ao longo dos séculos.

A epistemologia, que se plasmou no mundo ocidental, tem raízes na Grécia Antiga, na construção do discurso filosófico, com o primado da razão epistêmica. O cristianismo

⁸ Para Lévinas, essa postura filosófica passa a estabelecer uma equivalência entre *coisas* e *idéias*. “As coisas serão idéias e, ao longo de uma história econômica e política na qual esse pensamento se terá desenvolvido, serão dominadas, conquistadas, possuídas” (LÉVINAS, 2001, p. 232).

absorveu tal racionalidade e, quando se tornou religião do Império Romano, difundiu-se pelo Ocidente e, sobretudo, pela Europa.

A Idade Média forjou inúmeras tentativas de conciliação de duas lógicas: a grega e a judaica-cristã, entre razão e fé. Uma das tentativas de separação dessas duas lógicas e que acabou sendo mais difundida no campo filosófico, ocorreu apenas no início da Idade Moderna, com René Descartes (1596-1650), com quem a racionalidade grega ganha fôlego e consegue, em grande parte, desvencilhar-se das amarras religiosas.

Com novo fôlego, a filosofia ganha impulso e passa por um período de grandes produções e de brilhantes pensadores. Os debates entre racionalistas e empiristas provoca uma riqueza filosófica e bibliográfica imensurável. Outro impulso é provocado pelo idealismo alemão, que nos lança numa pluralidade de idéias, concepções de mundo e de homem, provocando o surgimento de mentes como as de Nietzsche e de Heidegger, expoentes da filosofia contemporânea.

Apesar da extensão da linha do tempo, das correntes filosóficas que mais se destacaram, optamos por trazer três exemplos, por assim dizer, paradigmáticos, da racionalidade ocidental: a ontologia grega, na perspectiva platônica; a racionalidade moderna, a partir do *cogito* cartesiano e, por último, a ontologia heideggeriana, a que, ao mesmo tempo em que serviu de inspiração a Lévinas, foi também vítima de duras críticas.

Acreditamos que esses exemplos sejam suficientes para ilustrar as raízes da epistemologia que moldam grande parte da ação educativa de nossos dias, permitindo compreender os pressupostos ou as raízes epistemológicas que configuram o pensar e o agir pedagógico, resistentes ao diálogo e à atenção ao diferente, à responsabilidade para com o outro.

Veremos, mais adiante, que a filosofia de Emmanuel Lévinas nos é importante, não apenas por conta da crítica que elabora a racionalidade autológica, mas é, sobretudo, por nos indicar um outro modo de ser e agir no mundo. Lévinas nos apresenta uma lógica que não se conforma com a volta a si mesma. A lógica levinasiana nos empurra para o encontro com o outro. E, nesse sentido, deixa de ser *autológica* para ser *dialógica*.

A Epistemologia diz respeito à teoria ou filosofia acerca da ciência. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os fundamentos da ciência. É por essa razão que a pedagogia ou ciência da educação se ocupa dela. Um conhecimento que se proponha erigir como

discurso ou como reflexão nos moldes científicos não poderá deixar de perguntar sobre seus fundamentos epistemológicos. Aqui, importa-nos perguntar: Quais os fundamentos epistemológicos de uma pedagogia que se lança na aventura de construir uma ciência acerca da educação?

É sabido que a fundamentação da educação não se restringe ao campo filosófico. As ciências humanas e as biológicas oferecem à educação um conjunto de elementos que permitem explicar, compreender e justificar as mais diversas ações educativas. Contudo, nesta pesquisa, o que nos importa é construir uma reflexão filosófica desse *saber-fazer* educação, da práxis educativa.

1.3.1 Ontologia e verdade platônica

É muito comum a afirmação de que a filosofia platônica é uma das que mais exerceram influência na cultura ocidental. Somos da opinião de que, para desenvolver uma reflexão filosófica a respeito dos fundamentos da educação, é imprescindível nos reportar à cultura grega. Como não é nosso interesse fazer um estudo da educação antiga, e sim, buscar alguns elementos que nos permitam compreender os fundamentos da práxis educativa contemporânea, optamos, devido a questões metodológicas, por nos reportar apenas à filosofia platônica e, mais especificamente, a um dos seus textos: *Teeteto* ou *Sobre o Conhecimento*.

O leitor poderia se perguntar, por que não analisar o *Menon* que trata do problema acerca do ensino-aprendizagem da virtude. Ou até mesmo a *República*, obra que poderia ter mais conexões com a educação. Queremos esclarecer que nossa opção por *Teeteto* foi porque estamos trabalhando com a hipótese de que muitos dos limites éticos da educação encontram-se alicerçados numa epistemologia que estamos chamando de *autológica*. É justamente dessa epistemologia ou teoria acerca da verdade que trata o texto platônico intitulado *Teeteto*.

O problema que aparece no texto platônico diz respeito ao *conhecimento* ou à *ciência*. Trata, mais precisamente, da oposição ou conformidade entre *conhecimento* e

sensação, um problema que será também o tema do texto *De Anima III* 4-5, de Aristóteles.

Sócrates é o personagem que carrega as palavras de Platão, e Teeteto é o seu opositor, um sofista. A primeira questão que Sócrates dirige a Teeteto e que, a nosso ver, merece atenção, é o significado de “aprender”: “aprender não significa tornar-se sábio a respeito do que se aprende?” (II, 145 d).⁹

Imediatamente após essa questão, Sócrates faz uma primeira provocação através da afirmação “é pela sabedoria que os sábios ficam sábios”. E continua, em seguida, com a pergunta: “É a mesma coisa conhecimento e sabedoria?”

Como podemos ver, o problema tem início com uma série de termos que parecem deter os mesmos significados: *aprender*, *sabedoria*, *conhecimento*. A questão central, entretanto, refere-se ao “que é conhecimento”.

Teeteto começa a responder, dizendo que conhecimento é a geometria, a astronomia, o cálculo, a música (145 a), assim também como a arte dos sapateiros e a dos demais artesãos (146 d). Todas essas podem ser consideradas, na opinião de Teeteto, como conhecimento, separado ou particularmente.

Diante da resposta de Teeteto, Sócrates chama a atenção de que a sua pergunta não se refere ao que é possível de ser *objeto* do conhecimento, mas ao *que é conhecimento em si mesmo* (146 e). Ele faz uma correspondência entre o *nome* e a sua *natureza* (147 b).

Depois de uma série de considerações a respeito da arte obstétrica que Sócrates faz a seu respeito, volta à questão original, e Teeteto, convencido de que pode trazer à luz uma verdade, responde que “*conhecimento não é mais do que sensação*” (151 e).¹⁰

⁹ Para as citações do texto *Teeteto*, de Platão, utilizaremos a numeração marginal da edição elaborada pela Editora da Universidade Federal do Pará (EDUFPA).

¹⁰ Como sabemos, essa afirmação vai de encontro à filosofia platônica. Citamos um trecho do *Fédon* (66 a), que trata desse assunto:

“E por acaso não é verdade que poderá fazer isto da maneira mais pura aquele que, na máxima medida possível, avizinha-se de cada uma das realidades unicamente com a razão sem apoiar-se, no seu raciocinar, na visão ou em qualquer outro sentido e sem tomar nenhum outro para companheiro do pensamento, mas usando a pura razão em si mesma e por si mesma, busca alcançar cada um dos seres na sua pureza em si e por si, separando-se o mais que puder dos olhos e dos ouvidos e enfim, de todo o corpo, na medida em que ele pertuba a alma e não a deixa, quando está em comunhão com ela, adquirir a verdade e a sabedoria? E não é acaso esse, Símias, aquele que, mais do que qualquer outro, poderá atingir a verdade?”

Respondendo Teeteto, Sócrates apresenta uma citação de Protágoras, quando diz que “o homem é a medida de todas as coisas” (152 a) e assemelha esta afirmação à resposta fornecida por Teeteto. Isso porque o conhecimento equivale à aparência das coisas, não ao que as coisas são em si, segundo a sua natureza, como antes afirmara Sócrates.

Se aceitarmos a proposição de que “aparência e sensação se equívalem”, e se admitimos que “conhecimento é o mesmo que sensação”, teremos que concordar que “nenhuma coisa é uma em si mesma”, “tudo devém” num constante movimento (152 d). Sabemos que se trata de um raciocínio que não se conforma com a *Idéia* platônica;¹¹ essa é *imutável* e *estável*. As *Idéias*¹² têm uma realidade que não é arrastada no *vir-a-ser* e não é relativa ao sujeito. Se assim não fosse, todos os nossos conhecimentos e as nossas avaliações (em particular, nossas avaliações morais) estariam carentes de qualquer significado, e o nosso falar não teria sentido algum (*Crátilo*, 385e - 386e).

Mas as palavras que Platão põe na boca de Sócrates revelam que também existe uma realidade mutável. Sócrates apresenta a Teeteto três postulados, a saber: 1. Jamais alguma coisa ficou maior, seja em volume seja em quantidade, enquanto se manteve igual a si mesma; 2. Uma coisa a que nada se acrescenta e de que nada se tire não aumentará nem desaparecerá, porém continuará sempre igual. 3. O que não existia antes, não poderia ter existido sem formar-se ou ter sido formado.

Todas essas afirmações (*Teeteto*, 155 a-b) confirmam a *Idéia* enquanto imutável e estável. Porém, Sócrates apresenta o caso dele, apesar de ser atualmente maior que Teeteto; após um ano, virá a ser menor. Não porque ele mesmo mudara, mas porque

¹¹ Vale citar, ainda, a passagem do Fédon (78 c):

“- A realidade em cujo ser damos razão, formulando perguntas e dando respostas, mantém-se sempre de modo idêntico ou ora de uma maneira ora de outra? O Igual em si, o Belo em si e qualquer outra coisa que é **em si**, enfim o **ser** pode acaso sofrer qualquer mudança de qualquer tipo que seja? Ou então cada uma dessas coisas que é, segundo a sua forma, é por si, sempre se mantém idêntica a si mesma e não suporta alteração alguma de qualquer natureza que seja?

[...]

- Se queres, estabelecemos portanto, acrescentou ele, duas espécies de seres $\delta\upsilon\omicron$ εἶδη τῶν οὐτῶν: uma visível, outra invisível.

- Estabeleçamos, respondeu.

- E que o invisível se mantenha sempre idêntico a si mesmo, e o visível não.”

¹² O vocábulo “Idéia” é a tradução dos termos gregos *idéa* e *eidós*. Segundo Reale, a tradução exata do termo seria “forma”. Reale identifica seis características metafísico-ontológicas das *Idéias* platônicas: inteligibilidade, incorporeidade, o ser no sentido pleno, imutabilidade, perseidade e unidade (REALE, 1994, p. 64).

Teeteto mudou. Portanto, houve uma alteração: o que antes fora maior, agora é menor. Como explicar essa alteração?

A realidade, na filosofia platônica, é compreendida na existência de *dois planos do ser* (o ser visível, sensível) e o do *ser supra-físico* ou *metafísico* (o ser não-visível, não-sensível). O ser sensível diz respeito ao mundo do *vir-a-ser*; enquanto o mundo do *ser* e do imóvel é o mundo inteligível. Em outras palavras, o mundo das coisas sensíveis é que possui as características que Heráclito e, sobretudo, os heraclitianos atribuíam a todo o ser; enquanto é o mundo das Idéias que possui as características que Parmênides e os eleatas atribuíam a todo o real (REALE, 1994, pp. 69-70).

E Sócrates dirige uma forte crítica aos primeiros, dizendo: “aqueles que só acreditam na existência daquilo que eles são capazes de segurar com as duas mãos [...] são gente de cabeça dura” (155 e – 156 a), dentre eles, Protágoras. “Se a verdade para cada indivíduo é o que ele alcança pela sensação; se as impressões de alguém não encontram melhor juiz senão ele mesmo, e se ninguém tem autoridade para dizer se as opiniões de outra pessoa são verdadeiras ou falsas, formando, ao invés disso, cada um de nós, sozinho, suas opiniões, que em todos os casos serão justas e verdadeiras” (161 d), onde está o mérito de Protágoras? Pois o que cada um diz é tão verdade quanto o que afirma.

Porém, apesar das críticas, o problema permanece presente no diálogo. Sócrates, assumindo o discurso como se fosse Protágoras, afirma: “Cada um de nós é a medida do que é e do que não é” (166 d). Entretanto, cabe à educação passar os homens do estado pior para o melhor, assim como o médico modifica o estado dos homens do pior para o melhor, através de drogas. Mas a alteração, no que se refere ao conhecimento das coisas, do pior para o melhor, não implica conhecimento verdadeiro, pois “ninguém pôde levar quem pensa erradamente a ter representações verdadeiras, pois nem é possível ter representação do que não existe nem receber outras impressões além das do momento, que são sempre verdadeiras”. (167 b).

Aí se coloca um outro lado do problema. Sócrates, falando no lugar de Protágoras estabelece uma relação entre *representação* ↔ *coisa existente*. De acordo com esse raciocínio, *não é possível ter conhecimento verdadeiro (representação) a respeito de algo que não existe*. Por essa razão, a respeito de algo que não existe, o que irá ocorrer é que os indivíduos detenham modos de pensar que sejam melhores que outros, porém jamais

opiniões verdadeiras. Mas há os que são capazes de apresentar e ensinar os outros a emitirem opiniões verdadeiras. Esses são os sábios que fazem “*ser e parecer* benéfico o que até então lhes era pernicioso” (167 d).

Novamente, a relação entre *ser e parecer*. A alteração, conforme Protágoras, não se dá apenas na *representação*, mas também no *ser*, pois é o indivíduo a medida de todas as coisas, não apenas a sua representação, mas, numa relação de total correspondência ao *ser*.

O problema, ao que parece, não está na relação entre *representação* (conhecimento) e *ser*, mas no indivíduo que se afirma como medida do ser. “O que *aparece* para cada pessoa *é, realmente*, como lhe aparece” (170 a).

A crítica de Sócrates é feita da seguinte forma: as opiniões são facilmente possíveis de ser contestadas por outras opiniões. Para uns, parecerão verdadeiras, para outros, falsas, posto que “depende do critério pessoal a existência ou não existência de alguma coisa” (171 a). O mesmo se aplica à posição de Protágoras, que pode ser declarada falsa por qualquer outro indivíduo. Trata-se, portanto, de uma verdade para ele, mas, não necessariamente, para os demais que os ouvem. Sócrates conclui que essa verdade não é verdadeira para ninguém, nem para o próprio Protágoras (171c).

E, mesmo tomando o *movimento* como princípio de tudo (181 c), a resposta de Sócrates será que “se tudo tem de mover-se e em nada há imobilidade, tudo se move sempre com todos os movimentos” (182 a). Se nada é imóvel, nenhum conhecimento também poderá ser estável. De forma que não é possível afirmar algo que é, pois, ao estar em constante movimento, virá a não ser e vice-versa. “Tanto faz dizer que uma coisa é desse jeito como o daquele” (183 a).

O contrário é afirmar que “existe em nós um *princípio*, sempre o mesmo” (184 d), com o qual é possível convergir todas as sensações. Trata-se, justamente, da *alma* que apreende o que em todas as coisas é, examinando o ser. E somente ela pode atingir a verdade de alguma coisa, em sua essência (186 b-c). O conhecimento, portanto, não se encontra nas impressões, mas no raciocínio a seu respeito (186 d), e este se encontra exclusivamente na alma.

E o diálogo prossegue. Platão coloca nos lábios de Sócrates um conjunto de argumentos que visam desconstruir os argumentos dos seus adversários. O fundamento da

sua argumentação é a sua ontologia, e a ontologia platônica é marcada por um forte idealismo. A *idéia (eidos)* refere-se a uma realidade essencial, imaterial, modelar, acessível apenas pelo *intellectus*, o olhar interior da alma.

A alegoria desenvolvida por Platão no Livro VII da *República* é conhecida. Ele considera enganosa toda realidade sensível. Essas são apenas sombras de uma realidade ideal, essencial, situada em outro nível, o ontológico. A verdade dos seres só é possível de ser captada pela alma, desprendida de qualquer sensação. O Bem é apresentado na *Alegoria da Caverna* como realidade suprema, capaz de ordenar tanto o mundo ideal como também ser referencial para o mundo físico.

Qualquer reflexão, discurso ou epistemologia que se contraponham a essa ontologia revelam-se como falsos, opinião sem fundamento. Platão põe as bases ontológicas da sua epistemologia e, uma vez aceitas, já não é mais possível fazer ciência de outro modo. Isso é o que chamamos de *epistemologia autológica*. A construção de uma lógica própria para fundamentar o próprio conhecimento. Os adversários são obrigados a assumir os mesmos fundamentos, caso contrário, estarão condenados a viver no erro. A opinião singular, mesmo justificada racionalmente, é rejeitada porque não detém o mesmo fundamento. Tal construção não passou despercebida por Paulo Freire (1981, 55). Em *Ação cultural para a liberdade*, afirma:

O intelectualismo socrático – que tomava a definição do conceito como o verdadeiro da coisa definida e o conhecimento mesmo como virtude, não constituía uma verdadeira pedagogia do conhecimento, mesmo que fosse dialógica. A teoria platônica do diálogo não conseguiu ir muito além de Sócrates, ainda que, para Platão, a “prise de conscience” fosse uma das condições necessárias ao ato de conhecimento e que alcançar a verdade implicasse na superação da “doxa” pelo “logos”.

O diferente será sempre rejeitado ou integrado no próprio sistema. O movimento de integração é, no fundo, um processo de negação da diferença. Trata-se de um movimento dialético de purificação, em que os elementos que se contradizem aos princípios ontológicos são alterados ou negados. O sucesso de uma integração revela-se na magnitude da síntese que se faz.

Não faltaram correntes filosóficas, mesmo na filosofia antiga, que se opuseram a essa ontologia e a esse modo de produzir conhecimento. Contudo, essa forma de

fundamentar, nos moldes autológicos, exerceu, de algum modo, forte influência sobre a educação. Uma educação que concebe o conhecimento como aquisição (ou construção) de uma realidade unívoca e que, ao associar o *erro* ao que está em *movimento* ou ao que é *plural* ou simplesmente ao que difere de uma verdade que se mostra *una*, acaba construindo projetos que dificultam e até mesmo impedem o surgimento da pluralidade e da diferença, descuidada ou descomprometida com relações de alteridade. Tal educação procurará desenvolver uma racionalidade *autológica*, voltada para as próprias razões, resistente a qualquer racionalidade, projeto ou método dialógico.

1.3.2 A racionalidade moderno-cartesiana

O filosofar acerca e a partir da educação permite inúmeras abordagens e recortes. Assim como já assinalamos, o recorte metodológico pelo qual optamos para compreender e testar nossa hipótese tomou três abordagens filosóficas que, a nosso ver, exerceram fortes influências sobre a educação.

O primeiro recorte permitiu uma aproximação da teoria do conhecimento platônica que, como vimos, revela uma racionalidade autológica. O segundo recorte que fazemos diz respeito à racionalidade cartesiana que, do ponto de vista metodológico, tornou-se paradigmática para as construções científicas modernas e ainda na contemporaneidade. A pedagogia ou ciência da educação não foi um caso à parte. Enquanto a lógica platônica se alicerçava na concepção de *idéia (eidos)*, situação modelar de verdade pura, única e absoluta, a razão cartesiana firmou seu fundamento no *sujeito pensante*.

René Descartes (1596-1650) viveu no epicentro do que se convencionou chamar de Revolução Científica. O paradigma greco-medieval, marcado por questões metafísicas, encontrava-se em crise. A Revolução Científica teve início com Nicolau Copérnico (1473-1543), com a publicação do *De revolutionibus* (1543), onde expunha a sua teoria heliocêntrica. Tal revolução ganha maior consistência com Galileu (1564-1642). O caráter revolucionário do pensamento galileano não se deve apenas às descobertas científicas que ele fizera. A questão central não se limita às novas teorias concernentes ao universo astronômico, sobre a dinâmica, sobre o corpo humano ou sobre a composição da Terra. O que estava em jogo era a concepção de *saber* e de *ciência*. A ciência deixa de ser

privilégio do teólogo, filósofo, mago ou astrólogo, para ser fruto de toda mente disposta a *investigar e discursar* sobre o mundo da natureza (REALE; ANTISERI, 1990, p. 186-87).

O método científico demanda observação da natureza, e as conclusões que daí resultam não precisam se conformar com as proposições filosóficas e, tampouco, teológicas. A ciência torna-se experimental e autônoma. O conhecimento antigo pretendia ser sobre *essências*, com teorias e conceitos definitivos. A ciência moderna volta-se, pois, para os fenômenos físicos, possíveis de ser mensurados publicamente.

Descartes encontra-se na encruzilhada desses dois paradigmas. E, a exemplo de Arquimedes, que pedia apenas um ponto que fosse fixo e seguro para mover o globo terrestre de seu lugar, ele inicia a sua busca de encontrar, ao menos, uma coisa que fosse certa e indubitável.

O método utilizado para iniciar esse empreendimento tem origem na matemática. E o que mais chamara a atenção de Descartes, na matemática, não foram tanto os números e figuras, limitados às operações aritméticas e geométricas, pois tinham, na opinião de Descartes, pouca utilidade para o conhecimento da totalidade do mundo (SILVA, s.d, p. 30). A maior contribuição da matemática para o método cartesiano refere-se à idéia de *ordem* e de *medida* que, apesar de se constituírem como características básicas do pensamento matemático, estas não são específicas desse tipo de racionalidade.

A partir desses elementos do pensar matemático, Descartes (2005, p. 11) desenvolve quatro regras básicas: *clareza e distinção, análise, ordem e enumeração*. Um conhecimento verdadeiro, portanto, só é possível mediante a observância dessas regras, do contrário, tudo é passível de dúvida. Por esse motivo, por pura questão metodológica é que Descartes inicia as suas *Meditações Metafísicas* duvidando de tudo o que existe, inclusive dele próprio.

As primeiras linhas de *Meditações Metafísicas* trazem as seguintes palavras:

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências (DESCARTES, 1999, p. 249).

Descartes passa, então, de dúvida em dúvida, até chegar à dúvida mais radical: sobre a própria existência.

Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que jamais existiu de tudo quanto minha memória referta de mentiras me representa; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções de meu espírito. O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro? Talvez nenhuma outra coisa a não ser que nada há no mundo de certo.

Mas que sei eu, não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não se possa ter a menor dúvida? Não haverá algum Deus, ou alguma outra potência, que me ponha no espírito tais pensamentos? Isso não é necessário; pois talvez seja eu capaz de produzi-los por mim mesmo. Eu, então, pelo menos, não serei alguma coisa? Mas já neguei que tivesse qualquer sentido ou qualquer corpo. Hesito, no entanto, pois que se segue daí? Serei de tal modo dependente do meu corpo e dos sentidos que não possam existir sem eles? Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espíritos alguns, nem corpos alguns; não me persuadi também, portanto, de que eu não existia? Certamente não, eu existia, sem dúvida, se é que me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa. Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui arduoso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisso e de examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito (DESCARTES, 1999, p. 257-258).

O leitor terá notado, a partir dessas linhas, que, diante da encruzilhada em que se encontrava, Descartes resolve tomar um caminho totalmente original. Recusa-se a seguir o caminho da racionalidade antiga e medieval, marcadamente presa às tradições e em busca de realidades essenciais, embora tal racionalidade não esteja de todo ignorada na filosofia cartesiana. Também não se curva à racionalidade do seu tempo, alicerçada na investigação empírica, marcada pelo cálculo e pela observação.

Entre o idealismo greco-medieval e o cientificismo moderno, Descartes inicia uma terceira via, o subjetivismo. A verdade não está fora de si, numa realidade transempírica, tampouco no mundo captado pelos sentidos. A verdade reside no interior do sujeito, e esse emerge como critério de verdade.

A lógica cartesiana, explicitada através do seu *método*, reinaugura a racionalidade autológica, em que os fundamentos do conhecimento acabam repousando sobre si mesmos. Dessa vez, não é mais um macro-sistema (um mudo ideal) que permite a coerência das proposições verdadeiras, a exemplo da filosofia platônica. Em Descartes, encontramos um micro-sistema. A veracidade das proposições encontra sentido no interior do sujeito pensante. Não é mais a idéia de *Bem* que ordena a realidade e serve como modelo para a perfeição e verdade de todos os entes. A idéia de perfeição depende da fidelidade à razão subjetiva, ordenada pelo método que ela mesma criara.

A pretensa *Revolução Científica*, assim, carece de justificativas. Apesar de haver uma reviravolta no modo de erigir conhecimentos, estes continuaram circunscritos no mesmo processo autológico. Os fundamentos metafísicos foram abalados e entraram em crise, contudo a “nova” racionalidade permaneceu se desenvolvendo de acordo com os próprios princípios. O idealismo, dessa vez, não se refere a uma realidade de outro mundo, a exemplo da alma socrática ou do espírito cristão. O idealismo inaugurado por Descartes refere-se à capacidade que o sujeito pensante tem de representar, no seu próprio interior, o mundo que o cerca. O mundo empírico, então, não é modelado por uma realidade para além do mundo físico, como fizera a filosofia platônica, mas definido, regulado e demonstrado pelo exercício do pensamento.

Isso, sem dúvida alguma, deu origem a uma séria de críticas. A filosofia anglo-saxônica, a exemplo de John Locke, foi resistente ao caráter subjetivista inaugurado por Descartes. Contudo, tal filosofia cartesiana, sobretudo por conta do seu método, acabou por influenciar enormemente a ciência moderna e foi decisiva para a física newtoniana, porquanto ofereceu uma visão matemática e mecanicista do mundo (SANTOS, 1989, p. 17-30).

O método cartesiano, quando aplicado ao processo pedagógico, passa a se desenvolver não apenas a partir de uma única matriz, o *eu pensante*, mas assume como princípio a *suspeita*. Todo saber é suspeito até que não se demonstre o contrário. E essa demonstração se dará mediante a fragmentação e classificação.

A filosofia grega, apesar de a matriz platônica insistir na idéia de unidade e realidade, tem origem na perplexidade, na admiração, no espanto. Karl Jaspers, ao se referir à atitude de *admiração*, chamava a atenção para a disposição de *abertura*, de

ausência de preconceitos diante da realidade, tão importante para o filosofar (JARSPER, 1998, p. 23-24).

Descartes toma como ponto de partida o inverso; ao invés da abertura, o que encontramos é a *suspeita*, a desconfiança, a dúvida. Ao invés de acolher o saber que vem de fora do sujeito, o ser pensante se distancia e retalha o outro, classifica-o, pois só assim é possível ser assimilado no seu interior, em condições de obter um conhecimento seguro. Fragmentado, o ser estranho é possível de ser controlado e assimilado no interior do *cogito*.

Esse movimento de suspeita e de fragmentação tem por finalidade a integração do real no interior da subjetividade pensante. O seu método, o seu trajeto e o modo de abrir caminho serão à custa da desconfiança e da suspeita.

Um projeto pedagógico construído nessas bases continuará por repelir ao invés de acolher a opinião do outro. Ao invés de se abrir ao outro, passamos a suspeitar dele. É preciso, pois, um outro princípio, ou melhor, uma *meta-arqueologia* que indique algo que esteja anterior ao próprio princípio.

1.3.3 A ontologia de Martin Heidegger

A ação educativa, por mais ingênua que possa parecer, carrega concepções de mundo, de sociedade, de ser humano. Ora coerentes, ora contraditórias, estas concepções moldam as práticas pedagógicas.

Compete à Filosofia da Educação perguntar pelos fundamentos dessas práticas, buscando desvelar seus princípios implícitos ou explícitos. Para tanto, serve-se de duas fontes: a primeira são os escritos deixados pelos filósofos, instrumentos valiosos para fundamentar o perguntar e o responder filosóficos; a segunda fonte é a própria ação educativa, que se desenvolve ou se atrofia.

Como já tivemos oportunidade de explicitar, por razões metodológicas, a fonte relativa à *ação educativa* é genérica, sem um *locus* específico, visto que a pesquisa que desenvolvemos é de caráter teórico. A hermenêutica que fazemos da *ação genérica* nos permitiu elaborar hipóteses acerca do problema das relações intersubjetivas na educação

formal. Cabe à comunidade científica avaliar se essas hipóteses podem ser erigidas ao nível de teses válidas, justificando seu parecer através de argumentos consolidados pela comunidade de cientistas que tratam do assunto.

Isso posto, trazemos ao leitor mais uma fonte ou reflexão filosófica que, a nosso ver, indica-nos um movimento de auto-regulação do sujeito diante do mundo e de seus semelhantes. Trata-se, mais uma vez, de uma *autologia* com desdobramentos para as práticas educacionais.

A reflexão a que nos referimos nesse momento é aquela desenvolvida pela ontologia de Martin Heidegger (1889-1976). O movimento de compreensão, tão importante para a educação, é, mais uma vez, visto como um prender a si a diversidade, a diferença, o outro. Com Heidegger, esse movimento ganha maior envergadura e novos contornos. O ser humano assume a condição e a tarefa de atrair e tornar cativo em si mesmo todo o mundo circundante. Importa-nos, nesse momento, uma aproximação com a ontologia de Heidegger, para compreender quais os contornos que a racionalidade autológica assumiu desde então.

Nesse sentido, a obra de Heidegger que nos interessa aqui é *Ser e Tempo*, a qual está dividida em duas partes: a primeira trata de uma analítica do *Dasein*, marcada pela temporalidade, como horizonte da pergunta ontológica; a segunda busca uma “desconstrução” fenomenológica da história da ontologia. Compreender o projeto heideggeriano não é tarefa fácil. A leitura que aqui fazemos da primeira parte de *Ser e Tempo* passa pela lente interpretativa de Lévinas, presente em sua obra *Descobrimo a Existência em Husserl e Heidegger*, mesmo consciente que tal interpretação tenha sido alvo de críticas de alguns comentadores de Heidegger.

Esse nosso comentário restringe-se à concepção heideggeriana de *sujeito*, é a escolha dessa categoria justifica-se por dois motivos: primeiro, por se tratar de uma categoria central em *Ser e Tempo* e, segundo, por servir de fundamento para a epistemologia que, aqui, denominamos de *autológica*.

Enquanto Kant operou uma revolução copernicana na filosofia, pondo o *sujeito* como centro de sua investigação e não mais o *objeto*, Heidegger desenvolveu uma revolução na ontologia, que se estende também à epistemologia. O que se busca em *Ser e*

Tempo é o fundamento ontológico do conhecimento, sua preocupação refere-se aos fundamentos lógicos do ser. O centro da investigação em *Ser e Tempo* é o *ser*.

As ciências, segundo Heidegger, investigam os *entes*, ou seja, o *ser dos entes*, como se fosse uma espécie de fragmentos do real, visto que as ciências se ocupam de regiões ou campos de investigação do real, e não, da realidade em sua totalidade.

Quando os conceitos fundamentais de alguma dessas ciências entram em crise, voltam-se a perguntar sobre os fundamentos da própria ciência. Nesse momento, a questão ontológica volta à tona. Trata de investigar sobre o princípio, no sentido grego de *arché*. A pergunta pelo fundamento ou princípio leva a ciência a superar o seu caráter positivo e, ao invés de responder acerca dos entes específicos, passa a perguntar pela origem e pelo sentido da compreensão desses entes. Nesse momento, ela cruza a fronteira do estritamente científico (da ciência positiva) e passa a filosofar, iniciando-se uma reflexão ontológica sobre os fundamentos do *ente* e das condições de possibilidades de conhecê-lo.

Para melhor esclarecer esse movimento de busca dos fundamentos, Heidegger faz uma distinção entre *ser* e *ente*. O *ser*, para ele é, sobretudo, *verbo*; enquanto o *ente* é substantivo, objeto. Daí as ciências se ocuparem com os *entes*, e não, com o *ser*, pois o verbo indica movimento. O *ser*, nesse caso, está em constante movimento de *vir-a-ser*, é um constante *sendo*.

Heidegger recusa-se a considerar o problema acerca do *ser* como se fosse uma questão impossível de ser respondida, como se fosse pura e estéril especulação. Ele vê essa questão como sendo fundamental, inclusive, para as ciências positivas. Lévinas irá dizer:

Para Heidegger, a compreensão do ser não é um ato puramente teórico, mas, como veremos, um acontecimento fundamental em que hipoteca todo o seu destino; e, desde logo, a diferença entre os modos, explícito e implícito, de compreender não é uma simples diferença entre conhecimento claro e obscuro: ela diz respeito ao próprio ser do homem. A passagem da compreensão implícita e não-autêntica à compreensão explícita e autêntica, com as suas esperanças e os seus fracassos, é o drama da existência humana (LÉVINAS, s.d, p. 74).

Apesar de o ser dos entes se manifestar na variedade dos entes, há um lugar privilegiado onde o ser se revela: a existência humana, pois o ser humano é

essencialmente “compreensão do ser”, *Dasein*. A compreensão do mundo, portanto, não é fruto de uma observação pura e objetiva, mas sempre, e de modo privilegiado, um evento que prende o mundo ao ser humano. O drama humano consiste nesse movimento de prender a si o mundo que o cerca. O ser dos entes está, em última análise, preso ao *Dasein*. Não há, nesse sentido, distinção entre *essência* e *existência*. O ser humano *é, existe*, nesse movimento de *compreender*.

Lévinas relata que o grande aprendizado que teve com as aulas de Heidegger refere-se ao caráter verbal do termo *ser*. A filosofia tinha se acostumado a tratar do *ser* como uma realidade ôntica, como objeto.

Ora, se o ser humano é o evento privilegiado de manifestação do ser ou, em outras palavras, se o ser humano é essência e existencialmente um “ser que compreende”, faz-se necessário perguntar em que consiste esse movimento ontológico (poderíamos dizer, também, epistemológico) de *compreender*.

A compreensão do ser não significa uma contemplação de algo que está fora. Nesse caso, continuaríamos na dualidade entre existência e conhecimento ou entre sujeito e objeto. O movimento de existir humanamente consiste no movimento de compreender-se e recolher, no seu ser, a compreensão de todos os entes disponíveis no mundo.

Outra característica da dinâmica de *compreender*, própria do *Dasein*, refere-se ao caráter espaço-temporal. O termo utilizado por Heidegger, para se referir a essa dimensão espaço-temporal do *Dasein*, foi de “mundo ambiente” (*Umwelt*). Contudo, tal ambiência é referida ao *Dasein*, ao existir aqui e agora, e não, a um espaço e tempo abstrato. O ser-no-mundo é o horizonte em que o existir humano se encontra, enquanto movimento de compreensão (*Dasein*).

Heidegger, em *Ser e Tempo* (p. 34), advertira que a questão do ser só seria esclarecida quando definíssemos a sua *função*, seu *propósito* e seus *motivos*. A mesma advertência vale para o ser humano, enquanto ser-no-mundo, e para os demais entes disponíveis no mundo. É preciso perguntar acerca da função, do propósito e dos motivos desse ou daquele ente e que tipo de relação eles estabelecem com o *Dasein*.

Para Heidegger, o sentido e a intencionalidade do mundo ambiente são o próprio *Dasein*. Lévinas esclarece:

A existência do *Dasein* consiste em existir com vista a si mesmo. Isso quer dizer também que o *Dasein* compreende a sua existência. O *Dasein* compreende, pois, desde já, esse “com vista a si mesmo”, que constitui a sua existência. É em relação a esse “com vista a” inicial que o “com vista a” dos utensílios, a sua maneabilidade, pode surgir ao *Dasein*. O Mundo não é mais do que esse “com vista a si mesmo” em que o *Dasein* está integrado na sua existência e em relação ao qual se pode encontrar o manejável (LÉVINAS, s.d, p. 83).

O mundo está à disposição do *Dasein*, para possibilitar a sua existência. A existência, nesse sentido, é possibilidade. “Ser-no-mundo é ser as suas possibilidades [...] O que é *ser as suas possibilidades? Ser as suas possibilidades é compreendê-las*” (LÉVINAS, s.d, p. 85-86). Contudo, a idéia de *compreensão* aqui não se conforma à idéia de *conhecimento*. “A compreensão não é uma faculdade cognitiva que se juntaria à existência para lhe permitir tomar conhecimento das suas possibilidades” (LÉVINAS, s.d, p. 85-86).

O *compreender-se* não se restringe, portanto, ao movimento de conhecer. A esse respeito afirma:

O *Dasein* compreende-se numa certa disposição afetiva (*Befindlichkeit*). [...] Trata-se desse fenômeno, a primeira vista banal, que a psicologia clássica visa ao insistir na tonalidade ou na cor afetiva que se mistura a qualquer estado da consciência: o bom ou o mau humor, a alegria, o tédio, o medo, etc. Para Heidegger, estas disposições não são estados, mas *modos de se compreender, quer dizer*, de ser nesse mundo, o que é a mesma coisa (LÉVINAS, s.d, p. 87).

O ser humano é um ser jogado no mundo de possibilidades, abandonado ao seu próprio movimento de existir. Cabe a ele compreender, prender e efetivar em si as possibilidades que o cercam. Trata-se, em última análise, de um exercício hermenêutico do próprio existir. “O *Dasein* que compreende as suas possibilidades de existência é simultaneamente o *Dasein* que se compreende a si mesmo e descobre os utensílios no mundo” (LÉVINAS, s.d, p. 88).

Heidegger agrava o caráter autológico de que estamos tratando ao longo deste capítulo. O movimento, agora, não é mais de uma lógica sistêmica, a exemplo da filosofia platônica, nem subjetivista, conforme Descartes. A analítica do *Dasein* imprime na existência humana um movimento que extrapola e amplia a lógica do próprio. Estamos

diante, não apenas, de uma racionalidade autológica, senão de um modo de existir radicalmente antropocêntrico. O ser humano revela-se mais uma vez, na analítica do *Dasein*, como senhor do mundo ou, como dirá Heidegger, “pastor do ser”. Um pastor atento ao próprio sustento, à própria existência.

O movimento autológico que antes se restringia à dimensão racional, pensante, na ontologia de Heidegger, estende-se para outras dimensões humanas: afetiva, biológica e lingüística. A lógica do ser (de modo privilegiado, do ser humano) é a de ocupar-se de si, de compreender a si e de prender a si o mundo circundante. Tal lógica, como já dissemos, não se restringe a operações cognitivas, mas à totalidade do ser humano.

À Filosofia da Educação não compete *mensurar* em que medida essa filosofia influenciou ou influencia as práticas pedagógicas. Contudo, podemos afirmar que tal movimento do *Dasein* não passou despercebido pelos projetos pedagógicos.

Este capítulo teve por objetivo reunir três exemplos ou fontes filosóficas que permitissem situar nossas hipóteses e tese de pesquisa, no âmbito da verossimilhança, passível de validade científica. Quisemos demonstrar que o que denominamos de *epistemologia autológica* repercute diretamente na pedagogia, visto que esta toma como objeto central o conhecimento humano. Ao se debruçar sobre o conhecimento, a maioria das pedagogias tomou para si concepções e reflexões filosóficas que priorizaram a unidade, em detrimento do plural, do próprio, com prejuízo do outro.

Entendemos que essa postura pedagógica não foi a única a se fazer presente na história. A prática pedagógica desenvolvida e teorizada por Paulo Freire nos remete a algumas dessas exceções. A sua sensibilidade, perspicaz ao sofrimento do outro, e sua delicada firmeza ao tratar da opressão, levaram-no a suspeitar e a romper muitas vezes com a epistemologia autológica dominante.

Ao tomar o diálogo como uma das categorias centrais para seu projeto pedagógico, subverteu a lógica que punha o próprio como sujeito do conhecimento. O diálogo imprimira nas ações pedagógicas freireanas a abertura e o compromisso pelo outro, em situação de opressão e exclusão.

Tal pedagogia exigiu e exige uma fundamentação que permita uma reconstrução acerca de algumas categorias centrais para a educação, a saber: ética, subjetividade, alteridade, sociabilidade.

Julgamos que uma fonte válida e importante para essa re-construção é a filosofia de Emmanuel Lévinas, com a qual podemos contrapor uma outra epistemologia, não mais autológica, mas *dialogica*. Esse é o assunto de próximo capítulo.

1.4 A TENSÃO PEDAGÓGICA: ENTRE O PODER E O CUIDADO

Apesar de a ação pedagógica ser um evento social, não pode ser reduzida a isto. O modo como os seres humanos desenvolvem essa prática está sujeito a uma lógica, a um saber-fazer, a uma práxis pedagógica. A incursão que fizemos na história da filosofia, mesmo que breve e elegendo apenas três pensadores, objetivou situar uma racionalidade que tem predominado nas lógicas que sustentam a nossa prática educativa, mais propensa ao exercício do poder sobre o outro do que ao cuidado.

As possibilidades de estabelecer conexões entre os dois processos, o da reflexão filosófica e a da ação pedagógica, são múltiplas. Os manuais de pedagogia insistem na classificação de tendências pedagógicas, associando-as a esse ou àquele filósofo ou corrente filosófica. Essa classificação, por mais didática que possa ser, oculta o caráter dinâmico do fenômeno humano e educacional. Podemos identificar princípios e fundamentos teóricos, contudo tais princípios serão sempre frutos da nossa abstração. O mundo prático revela-se complexo e cheio de contradições. A ação humana, em sociedade ou individualmente, não carrega a coerência dos discursos.

Nosso esforço em descortinar e caracterizar a tensão existente no interior da ação pedagógica é mais fruto de uma exigência especulativa do que propriamente prática. Na prática, encontramos no interior de uma mesma ação pedagógica características que tendem tanto para o uno quanto para o plural; para a autologia, como para o diálogo; para o poder próprio, como para o cuidado e o serviço solidário. Ao afirmar a existência de pedagogias opressoras, de um lado, e emancipatórias, de outro, não queremos negar ou

ignorar que, no interior dessas mesmas pedagogias, encontramos movimentos diversos e contraditórios.

O ser humano se revela de muitos modos, é um ser ambivalente e contraditório. Contudo, essa contradição, quando assumida por instituições, tende a ser superada, pelo menos no âmbito teórico. As instituições são históricas e procuram permanecer na história. Para isso, precisam se justificar de forma coerente e mostrar, no jogo das relações sociais e políticas, a razão do seu existir.

A história da educação e, conseqüentemente, das correntes pedagógicas, refletem práticas que se institucionalizaram. As incertezas, as dúvidas, os impasses, pouco foram registrados.

Ao fazer um recorte epistemológico das correntes pedagógicas, temos consciência de que as exceções existiram no interior dos sistemas educacionais, contudo, pouca atenção foi dada àqueles e àquelas que aventuraram outras práticas educativas, distintas do sistema hegemônico. Somente quando estas exceções se avolumavam e ganhavam maior evidência social é que as instituições reconheciam tais práticas como legítimas. Parafraseando Thomas Kuhn, as “revoluções pedagógicas” tiveram início como casos isolados, como uma peça de um quebra-cabeça que não se encaixava no jogo dominante. Somente quando surgiam outras peças, com a mesma estranheza, é que se começava a forjar um novo paradigma educacional.

Bogdan Suchodolski (1978) identifica dois grandes paradigmas do pensamento pedagógico: o da essência e o da existência. Reconhece a falta de homogeneidade no interior desses paradigmas, no entanto permite abstrair um traço comum. A pedagogia produzida a partir do paradigma da essência adota a função de realizar o que o homem deve ser. Trata-se de uma concepção idealista, em que o ser humano é formado a partir de um modelo. Por modelo, entendemos um conjunto de princípios, de ações, que organizam e sincronizam, de forma coerente, os sujeitos envolvidos na ação educativa, e não, apenas como um molde ou alguma coisa a copiar.

A pedagogia da essência, por se referir a uma realidade trans-empírica, alcança maior consistência, visto que o seu referencial é um absoluto transcendental. A origem dessa pedagogia, no mundo ocidental, pode ser situada na Grécia Antiga, entre os séculos V e IV a.C. O *Poema* de Parmênides, presente no diálogo platônico intitulado

Parmênides, marca o movimento de racionalização que desvincula o discurso filosófico do mitológico e do religioso. A busca da verdade, na perspectiva platônica, supõe um afastamento do mundo dos hábitos, das ilusões oriundas dos sentidos, da crença, dando ao filósofo uma função crítica. Essa busca inscreve-se na ordem do ser, um ser lógico (*logos*), homogêneo à razão que deriva dele. As ações humanas, o pensamento e toda realidade, para ter sentido, terão que estar coerentes ao *logos* demonstrativo e racional. Nesse sentido, podemos dizer, que as origens de nossa educação ocidental são marcadas por *uma* lógica, aquela capaz de ser demonstrada racionalmente.

Suchodolski (1978, p. 28) chama a atenção para o caráter fundante da filosofia platônica. Sua importância não deve apenas para servir como ponto de partida para as várias correntes filosóficas e tendências pedagógicas, desde a época helenista ao Renascimento, “mas também de algumas teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade”. O mundo no qual estamos mergulhados, na perspectiva platônica, é o mundo das sombras, imperfeito, inconstante, irreal.

O cristianismo reforçou ainda mais essa concepção platônica acerca da realidade: um mundo verdadeiro e eterno, de um lado, e aparente e temporal, do outro. Assim como na filosofia platônica, a educação cristã consistia em levar os seres humanos a conhecerem as verdades eternas e a rejeitarem os apelos do mundo. A educação cristã medieval assume um papel imperialista, de dominação do estrangeiro, da diferença, da uniformização da cultura.

No Renascimento¹³, a idéia de “natureza humana” reforça os traços platônicos por conceber o ser humano como ser racional. Contudo, foi nesse período que a autoridade da Igreja é questionada. Como já vimos, o *cogito* cartesiano faz com que o ser humano seja

¹³ O termo Renascimento é comumente aplicado à civilização européia que se desenvolveu entre 1300 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi sem dúvida o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o re-nascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização. Num sentido amplo, esse ideal pode ser entendido como a valorização do homem (Humanismo) e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média. (Ver *História da Arte*, in: <http://www.historiadaarte.com.br/renascimento.html>).

considerado como fonte de sentido. Um sentido que não está para além do mundo empírico, inclusive o sentido da sua fé.

Nesse contexto, surgem uma teologia e uma prática que se tornam exceções. Martin Lutero (1483-1546) rompe com o poderio da igreja romana e ensaia uma nova proposta de educação da fé, longe das estruturas eclesiais de sua época. Foi uma exceção que ganhou adesão e reconhecimento social e, por conta disso, ficou registrada nos livros de história.

Esse rompimento com a religião hegemônica é emblemático, visto que o que é quebrado não é apenas uma doutrina, mas uma lógica que prevalecia, desde os gregos, marcada por princípios unificantes e totalizantes. Entram em choque os conteúdos coerentes e consolidados pelas academias e a miséria social. Lutero percebe que a superação da pobreza terá que ser mediante outro fundamento. A salvação não provém do discurso epistêmico, do domínio de um saber, mas do compromisso com os excluídos. É a evidência de um novo paradigma na educação, a do cuidado com o outro.

Esse olhar sobre a realidade histórica do ser humano sinaliza já o que Suchodolski denominou de “pedagogia da existência”. Trata-se de um movimento em que as condições existenciais do ser humano passam a ser mais valorizadas. Segundo esse paradigma, o processo de educação assume, como ponto de partida, a realidade concreta em que se encontra o ser humano e, a partir daí, sugere um processo de formação. A pedagogia da existência volta-se para o ser humano na sua materialidade e, nesse sentido, o olhar do educador sobre o educando sofre uma transformação. Ao invés de começar pela busca de um modelo ideal que possa servir de “molde” para a formação do ser humano, a pedagogia da existência toma como ponto de partida esse ser humano, nas condições históricas, psicológicas e materiais em que se encontra e, a partir de então, desenvolve um processo de formação.

Vittorino de Feltre (1378-1446), na Giocosa di Mantova, na Itália, foi quem primeiro construiu um processo pedagógico adaptado às características psíquicas da criança. Foi nesse período que nasceu, na cultura européia, um “sentimento da infância”, um movimento de atenção voltada ao mundo infantil, no desejo de “brincar com as crianças”, de “jogar com elas”, de conhecê-las e preservar sua original pureza e imaculada inocência. Como tantas outras experiências embrionárias, Vittorino não deixou escritos

pedagógicos. Sua pedagogia acabou difundindo-se pelo seu reconhecimento social e por algumas poucas cartas pessoais (CAMBI, 1999, p. 237).

O exemplo de Vittorino de Feltre ilustra o que dizíamos anteriormente sobre as exceções ocorridas dentro de um modelo hegemônico e evidencia a tensão entre o poder e o cuidado com o outro. Apesar de ter conservado o *ideal* religioso do cristianismo, foi capaz de superar e subverter internamente o processo pedagógico, tomando como ponto de partida a realidade atual dos educandos, acolhendo as diferenças, valorizando-as e enriquecendo-as.

É preciso, entretanto, cuidado para não associar a pedagogia da existência ao que temos chamado de “pedagogia dialógica” ou para a alteridade. Uma pedagogia que valorize a realidade concreta, em oposição à realidade ideal, não oferece nenhuma garantia de que seja emancipatória. O que está em questão não é o princípio ou o fundamento que uma pedagogia pode assumir, mas a sua capacidade de transcender a esses princípios e fundamentos para abrir ao diferente e para cuidar do outro.

Comênio (1593-1670) revela claramente essa tensão entre o poder e o cuidado com o outro nos processos educativos. Ele é o primeiro sistematizador do que hoje chamamos de ‘projeto político pedagógico’. Sua *Didática Magna* (1657) não poupa esforços em esclarecer os fundamentos da sua proposta educativa. Ao mesmo tempo, evidencia uma preocupação extraordinária e original para a sua época de educação universal, defendendo a importância da escola para todos. Nas linhas da *Didática Magna*, misturam-se palavras de ordem, duras e severas, com expressões carinhosas e de cuidado para com as crianças.

Essa mesma tensão é possível de ser encontrada na pedagogia de Rousseau (1712-1778), mas com uma sutileza. Todo o seu projeto pedagógico está centrado no cuidado que o educador deve ter em relação ao seu educando, desde os primeiros anos de vida até chegar à idade da moralidade, quando estará apto a participar da vida social e política. Porém, o projeto de Rousseau está preocupado com a formação do ser humano na sua individualidade. O Emílio, idealizado por Rousseau, é um homem que vive segundo a razão. Os critérios de decisão têm origem, pura e exclusivamente, no próprio eu racional (talvez esteja aí o motivo de o *Emílio* ter sido tão admirado por Kant). O Eu rousseauiano é um ser marcado pela individualidade e pela razão própria, autônomo. A tensão, aqui, não se refere à relação educador-educando, mas ao próprio e ao outro. A

razão de Emílio é solidamente formada para afirmar a sua autonomia e individualidade. Uma vez formado, a vida social não é mais capaz de alterar a sua identidade. Emílio tornou-se livre dos imperativos sociais que, na opinião de Rousseau, corromperiam sua natureza.

É curioso que é essa mesma racionalidade valorizada por Rousseau que justificará a crítica à sociedade de seu tempo. Em seu *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*, ele elabora um discurso em defesa daqueles que sofrem com as desigualdades: o pobre, o fraco, o escravo, vítimas das leis que garantem os direitos daqueles que têm e que podem. As desigualdades sociais são frutos de uma sociedade que se corrompeu. Rousseau proclama um novo contrato social, não apenas como um conjunto de leis a serem seguidas, mas como princípios fundamentais, internalizados e vivenciados, que reconhecem o direito do outro, impedindo o uso da violência para com o seu semelhante. As idéias de Rousseau estão na base da Revolução Francesa.

Seguindo as pegadas de Rousseau, encontramos Pestalozzi (1746-1827), para quem a educação deveria fazer com que as crianças, pelo uso da razão, formassem espíritos livres. Entretanto, o ideal rousseauiano de desenvolver a educação da criança, distante da sociedade corrompida, não é levado adiante por Pestalozzi que, diante da pobreza e do grande número de crianças órfãs, desenvolve uma pedagogia fundada sobre o amor e a confiança, introduzindo as crianças no mundo do conhecimento e do trabalho, através de técnicas agrícolas e comerciais. Procura fazer com que seus alunos possam ter contato com a realidade – trata-se das primeiras experiências do que mais tarde passaria a se chamar de “escola ativa” – dando grande importância às atividades experimentais, relacionando-as com a vida prática.

É também no século XIX que encontramos Herbart (1776-1841), sucessor de Kant na cátedra de Königsberg, um dos primeiros a tentar elevar a pedagogia ao nível de ciência sobre uma dupla base especulativa e experimental. Ele associa o princípio de educabilidade à moral e à psicologia para construir uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem. O que se espera de um processo pedagógico eficaz é o “governo da criança”. A filosofia, a moral e a psicologia tornam-se aliadas para construir um saber pedagógico que seja capaz de domar o “selvagem desregramento”, as “rudes tendências” dos educandos. Nesse processo, na tensão entre o poder e o cuidado, o poder prevalece.

Herbart é um expoente da educação que se convencionou chamar de “tradicional”, que mais tarde viria a sofrer fortes críticas de John Dewey (1859-1952).

Dewey estabelece uma clara oposição: “uma [a da Educação Nova] sustenta que ela [a educação] é um desenvolvimento que procede de dentro; a outra [a educação tradicional], que é uma formação que se faz de fora; uma, que se funda sobre os dons naturais, a outra, que domina as inclinações naturais e tende a substituí-las por hábitos que uma longa pressão externa permitiu inculcar” (DEWEY, 1976, p. 38).

A pedagogia pragmatista desenvolvida por Dewey defende uma educação voltada para a experiência. O processo de ensino-aprendizagem alcança sua eficácia à medida que aproxima os conteúdos das experiências de vida do educando. A escola seria, pois, uma oficina para aprender viver.

A pedagogia de Dewey, apesar do avanço que significou para a educação moderna, acabou caindo nas teias do que Habermas chamou de “ação instrumental”, ou seja, uma ação técnica que busca, racionalmente, aplicar os meios adequados para a obtenção de determinados fins. De modo que a pedagogia deweyana pode servir tanto à educação emancipatória quanto à opressora. Diante da fragilidade dos Estados e das instituições democráticas, sobretudo na América Latina, nos anos 1960, tal pedagogia acabou servindo ao tecnicismo industrial e capitalista.

Uma alternativa a essa razão instrumental foi possível de ser encontrada na chamada “pedagogia crítica”. Assim como buscou Dewey, a pedagogia crítica também buscou aproximar a vida da escola. Contudo a vida que é levada para dentro da escola é aquela carregada de contradições, com base econômica e com conflitos de classe, cheia de relações de poder, seja por conta da questão econômica, mas também de gênero e étnica. Uma vida que carrega ideologias e, a partir delas, determina-lhe o sentido e o mundo da educação.

Apesar de a pedagogia crítica não se constituir num conjunto homogêneo de idéias, é possível identificar um sentido ou objeto comum, o de “fortalecer aqueles(as) sem poder e transformar desigualdades e injustiças existentes” (McLAREN, 1997, p. 192).

A pedagogia crítica surge como uma possibilidade de outra lógica na educação. Ela traz uma visão da realidade a partir de outro fundamento: o do poder econômico e o da desigualdade social. Essa nova racionalidade parte da análise e da convivência com

situações de exclusão social. Procura compreender as causas profundas que deixam com que milhares de pessoas permaneçam à margem das sociedades, sem condições de sobrevivência. Os conceitos e as teorias, construídos pela pedagogia crítica, são frutos das análises e procuram ter como ponto de partida a realidade concreta, e não, o inverso.

A grande riqueza da pedagogia crítica revelou-se, também o seu ponto mais vulnerável. Ao se preocupar com o social, caiu na armadilha de relativizar, em demasia, as subjetividades e as singularidades. Os problemas relativos às relações interpessoais foram, na maioria das vezes, esvaziado de sentido, pois o sentido de qualquer relação, a partir da teoria crítica, já estava posto, a priori, pela dialética materialista. E, mais uma vez, a tensão entre o singular e o coletivo, entre o pessoal e o social se evidenciava.

Esses recortes filosófico-pedagógicos nos levam ao grande risco de cair em interpretações reducionistas acerca dos problemas educacionais. Entretanto, apesar dos riscos, trilhamos esse caminho para demonstrar as dificuldades existentes nas tentativas de rotular correntes filosóficas e tendências pedagógicas, como se essas fossem, na prática, carentes de ambigüidade, contradição e incoerências.

O problema torna-se ainda mais agudo quando nos propomos a fazer uma leitura da pedagogia dos dias atuais. A complexidade do presente se evidencia não apenas no nível prático, mas também no teórico. A cultura contemporânea, chamada por alguns de “pós-modernidade”, e por outros, de “modernidade tardia” ainda, como afirmou Lévinas, carece de uma identidade.

Vivemos em meio a uma crise que reconhece os limites da razão iluminista, mas ainda está ensaiando outras lógicas ou outras racionalidades que dotem de sentido o tempo presente. Essa carência de sentido criou uma dificuldade sem precedentes na história e na filosofia da educação. Uma dificuldade de, até mesmo, precisar o problema.

Não somos da opinião de que devemos abrir mão dos fundamentos que a história nos legou. É preciso revisitá-los e *re-analisá-los*. Mas, a partir de que olhar, de que critérios? A proposta desta pesquisa é que façamos uma “meta-arqueologia”. Que passemos pelos princípios e fundamentos, sem nos fixarmos neles. Que possamos nos aventurar em algo que esteja para além dos fundamentos. Nosso propósito, seguindo as pegadas de Lévinas e de Freire, é abrir mão de nosso desejo de segurança e nos lançar na aventura do encontro com o outrem, com o diferente, com a pluralidade e nos

comprometermos com ele. A filosofia que Emmanuel Lévinas nos apresenta pode ser um caminho teórico para nos ajudar nessa aventura. O próximo capítulo é um início de uma tentativa de compreender esse princípio, que tem origem em algo que está para além dos fundamentos.

CAPÍTULO 2

ALTERIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS

Emmanuel Lévinas é um crítico da filosofia clássica. Nisso não difere de outros filósofos contemporâneos. O último tópico do capítulo anterior (*Uma epistemologia autológica*) teve a intenção de preparar o leitor para a compreensão dessa crítica levinasiana, que não é feita de outro lugar do que aquele próprio da reflexão filosófica, ou seja, o lócus herdado da racionalidade grega. Sabemos que a tradição judaica exerceu sobre o seu pensamento uma forte influência. Contudo, ao fazer filosofia, Lévinas não dispõe de outra linguagem que seja a racional e demonstrativa. O presente capítulo tem por objetivo apresentar alguns elementos da reflexão crítica construída por Lévinas. Para tanto, tratará das categorias que, a nosso ver, são fundamentais para compreender sua crítica. São elas: ética e filosofia primeira, linguagem, subjetividade, alteridade, de outro modo que ser (*Autrement*).

Sua crítica não segue um percurso histórico. Sua preocupação é identificar os elementos que mais contribuíram para a negação da alteridade. E por esse motivo é que trouxemos, no capítulo anterior, três exemplos do que denominamos de “epistemologia autológica”. A crítica levinasiana teve como orientação e meta esse caráter autológico de filosofias que se aprisionaram no movimento de retorno e ocupação com o próprio, com o uno, com o mesmo. As correntes ou assim chamadas “tendências pedagógicas” se desenvolveram com os braços dados a essas filosofias. Desse modo, os processos educativos acabaram por difundir e reproduzir uma cultura marcada pelo individualismo, pela exacerbação do que é próprio, relegando o cuidado com o outro a tímidos discursos na esfera religiosa e a algumas poucas ideologias humanistas. Contudo, é na ética

contemporânea que tem início um movimento de crítica à sociedade individualista, acenando para a importância de uma ética do cuidado.

Acreditamos que esse nosso esforço em filosofar através da lente levinasiana permitirá reunir elementos para uma re-visão do fazer pedagógico, em vista de uma educação mais propensa à alteridade, mais disposta ao cuidado do outro. Mas, antes mesmo de nos debruçarmos sobre a filosofia levinasiana, faremos uma breve apresentação desse filósofo.

2.1 EMMANUEL LÉVINAS – UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Emmanuel Lévinas, judeu, natural da Lituânia, viveu entre os anos de 1906 e 1995. Com a Primeira Guerra Mundial (1914), sua família refugiou-se na Ucrânia, retornando à Lituânia em 1920. Em 1923, emigrou para a França, onde estudou latim e filosofia. Em 1928, mudou-se para a Alemanha e continuou seus estudos com Husserl, por meio de quem, conheceu Heidegger, aos 22 anos. Aos 34 anos (1940) foi preso e levado para um campo de concentração em Hannover, saindo somente com o fim da guerra, em 1945. De volta à França, reencontrou sua esposa, que se refugiara num convento vicentino, e passou a se dedicar ao estudo do Talmude e da filosofia. Aos poucos, construiu uma densa reflexão filosófica. Faleceu em 1995. Seu pensamento pode ser compreendido em três períodos:¹⁴

Primeiro Período (1929-1951) - Estudos sobre a fenomenologia de E. Husserl (1859-1938) e a ontologia de M. Heidegger (1889-1976), reunidos em *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1ª. edição de 1949). Nesse período, Lévinas elabora, inclusive, sua tese sobre a teoria da intuição, publicada em 1930. Dessa época, datam ainda os primeiros escritos de cunho mais pessoal, como *De l'évasion* (1935), *De l'existence à l'existant* (1947 – grande parte escrita durante a Guerra) e *Le Temps et l'autre* (1948).

¹⁴ Divisão feita por U. Vázquez. "A teologia interrompida, para uma interpretação de E. Lévinas", in *Perspectiva Teológica*, 14(1982)52, pp. 51-73.

O Segundo Período (1952-1964) caracteriza-se por um maior distanciamento das teses de Husserl e, sobretudo, de Heidegger, e abrange os estudos que redundarão em *Totalité et Infini* (1961), publicados em *Em découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (2^a. edição de 1967).

O Terceiro Período (1965-1979) é representado pelas obras mais importantes: *Humanisme de l'autre Homme* (1972) e *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974).

O pensamento filosófico de Lévinas foi influenciado por muitos autores, mas dois, dentre eles, ocuparam-no durante todo o seu itinerário filosófico: Heidegger e Husserl. É o próprio Lévinas que diz: “É sem dúvida Husserl que está na origem de meus escritos” (LÉVINAS, 1997, p. 165). O seu método, portanto, terá muito da fenomenologia, embora, mais maduro, venha a superá-la. Mais tarde, ele dirá: “começo com Husserl ou em Husserl, mas o que digo já não está em Husserl” (LÉVINAS, 1984, p. 31).

A fenomenologia, para Lévinas, não era apenas um método, mas um modo de filosofar. Ele concorda com a crítica de Husserl ao psicologismo de sua época, que pretendia explicar o conhecimento humano apenas a partir da relação sujeito–objeto.

A razão profunda pela qual Husserl se volta contra o psicologismo, razão que explica todas as outras, é que o psicologismo pressupõe uma teoria do ser. Sem sabê-lo, talvez, o próprio psicologismo está fundado sobre uma filosofia mais geral, sobre uma filosofia que interpreta de uma determinada maneira a estrutura do ser; resumindo, está fundado sobre uma ontologia, e esta ontologia é o naturalismo. [E mais adiante acrescenta:] Mas, para Husserl, as ciências da natureza e as ontologias regionais não esgotam o estudo do ser (LÉVINAS, 1930, p. 18).

De fato, segundo Husserl, a cultura ocidental encontrava-se numa profunda crise por causa do “naturalismo” e do “objetivismo” nas ciências, pois a interpretação que faziam do real reduzia-se às coisas materiais. O Real seria aquilo que podia ser medido e calculado. O problema do naturalismo foi achar que as ciências da natureza poderiam compreender o Real, o ser enquanto ser. Para Husserl, o naturalismo tratava de regiões do ser, sendo, portanto, uma ontologia regional, e não, uma ontologia geral.

Apesar de a tese doutoral de Lévinas ter buscado enfatizar o caráter intuitivo do pensamento de Husserl, o que mais lhe interessará será essa diversidade de regiões do ser na ontologia husserliana, ou seja, a possibilidade de ontologias regionais.

A ontologia regional revela que ser, numa determinada região não significa não-ser ou cair no vazio. E se há regiões, há diferença entre uma e outra região. Cada região do ser, desse modo, implica a essência do ser e de ser nessa região ou, ainda, de ser de modo peculiar nessa região.

[...] as regiões do ser diferem entre si não somente por suas essências e pelas categorias que delimitam suas essências, mas também por sua existência. O próprio fato de ser, de encontrar-se aqui, não é uma característica vazia e uniforme que se sobreacrescentará às essências que, sozinhas, teriam o privilégio de poder se diferenciar entre si. Existir não significa a mesma coisa em todos os lugares” (LÉVINAS, 1930, p. 22-23).

O fato de o ser existir de diferentes maneiras em diferentes regiões revela a necessidade de uma ontologia que se interroge sobre a existência do ser, sobre a significação do fato de o objeto ser e sobre o modo de existir das diferentes regiões do ser.

Não podemos aqui mais que mencionar esse novo problema da ontologia que consiste em tomar como objeto de investigação não somente a essência do ser, mas também a sua existência, e perguntar o que significa o fato de o objeto ser. Qual é o modo de existir das diferentes regiões do ser? (LÉVINAS, 1930, p. 22)

Tais questionamentos aproximarão Lévinas do pensamento de Heidegger. Mas, antes de passar à influência de Heidegger sobre o pensamento de Lévinas, é importante destacar o papel exercido pela “redução fenomenológica” husserliana na filosofia levinasiana.

Para Lévinas, “a redução é um ato pelo qual o filósofo reflete sobre si próprio e, por assim dizer, neutraliza em si o homem que está vivendo num mundo, o homem que está considerando esse mundo como existente, o homem que está fazendo escolhas nesse mundo. A redução consiste em olhar e viver.” (LÉVINAS, 1929, p. 221)

A partir da fenomenologia, Lévinas postula a necessidade de uma ontologia que dê conta dos modos de existência do ser, em suas diferentes regiões, e que não seja vazia ou apenas formal. Tal ontologia deverá dar conta também do humanamente vivido como condição de possibilidade da existência, da consciência, da redução, etc.

Esta foi, originariamente, a intenção de Husserl: buscar na vida concreta o lugar do ser. “Ao afirmar o primado da teoria em Husserl, vamos, ao mesmo tempo, sublinhar que sua tese essencial consiste em pesquisar, na vida concreta, o lugar do ser” (LÉVINAS, 1929, p. 223).

A influência da fenomenologia de Husserl demonstra o quanto o pensamento de Lévinas, num primeiro momento, ocupa-se da questão ontológica, sem ainda se importar com o problema ético. E será a partir dessa ontologia e, também, da de Heidegger, que Lévinas tomará fôlego e impulso para ir mais além da própria ontologia.

Assim como Husserl, Heidegger influenciou decisivamente o pensamento de Lévinas, cuja obra filosófica, segundo René Bucks, pode ser vista como uma tentativa de repensar as idéias básicas de Heidegger (BUCKS, 1997).

Enquanto Husserl identifica a perda do contato com a realidade concreta de onde surge o sentido como sendo a causa da crise européia, propondo uma fenomenologia que esclareça as essências dos vários objetos científicos e proporcione às ciências um fundamento para o mundo em que vivemos, Heidegger identifica a crise da cultura ocidental na entificação ou no “esquecimento do ser”. Para ele, a superação da crise não está numa fenomenologia eidética dos entes, mas numa investigação fenomenológica do *ser* enquanto tal, âmbito em que os entes originalmente adquirem sentido. É o próprio Lévinas que lembra, com admiração do modo como era tratado o problema referente ao *ser* em *Ser e Tempo*, como mostra o fragmento abaixo:

Habitualmente, fala-se da palavra ser como se fosse um substantivo, embora seja, por excelência, um verbo. Em francês, diz-se “*l'être*” (o ser), ou “*un être*” (um ser). Com Heidegger, na palavra ser revelou-se a sua ‘versatilidade’, o que nele é acontecimento, o ‘passar-se’ do ser. Como se as coisas e tudo o que existe se ‘ocupassem em estar a ser’. Foi a esta sonoridade verbal que Heidegger nos habituou.[...] A ontologia, nesse contexto, significa precisamente, a compreensão do verbo ‘ser’” (LÉVINAS, 1982, p. 30).

Segundo Lévinas, a intuição mais importante de Heidegger foi a descoberta da *diferença ontológica*, isto é, a diferença entre *ser* e *ente*, fundamental para toda a sua filosofia. A filosofia ocidental, em sua versão ontoteológica, caiu no esquecimento do

ser, tratando o ser, inclusive Deus, como se fosse um ente. O ser, para Heidegger, é o próprio evento do ser de todos os entes. Onde, então, se verifica esse evento? Em todo lugar onde há entes, porém há um lugar privilegiado no qual o ser se mostra: na existência humana. O ser humano existe de tal maneira que, “ao existir, sempre se preocupa com sua própria existência” (LÉVINAS, 2001, p. 61). Isso significa dizer que o ser humano, ao *ser* humano revela o ser e a sua existência (de ser humano), permitindo compreender o ser. Um exemplo, nesse sentido, encontra-se no estado de angústia. Tal situação não é apenas um estado psicológico, mas um modo de o ser se revelar, possibilitando, assim, a sua compreensão. O ser não é uma realidade fixa no tempo, trata-se de um verbo no gerúndio, sempre vindo a ser. O *ser é sendo*.

Lévinas, todavia, irá distanciar-se cada vez mais de Heidegger, criticando-o por ter ficado preso na finitude. Ademais, se a compreensão do Ser é o próprio existir humano, como explicar os atos ou efeitos irracionais do ser humano? Para Lévinas, esses fatos põem em xeque a compreensão ontológica sugerida por Heidegger. No entender de Lévinas, para a filosofia heideggeriana, a existência humana está totalmente a serviço do ser neutro que se ilumina nela. Inclusive a relação com o outro encontra sua orientação na luz do ser.

2.2 A ÉTICA COMO *FILOSOFIA PRIMEIRA*

Um problema que se apresenta ao estudo sobre a filosofia de Emmanuel Lévinas são as suas noções de “ética” e “metafísica”. Ao estabelecer uma correspondência entre ética e metafísica, logo percebemos que existe uma abordagem diferenciada daquela elaborada pela tradição filosófica ocidental. Diante de uma nova compreensão, logo se instaura uma questão: Que originalidade há em tais noções em relação à filosofia que as antecedeu? Ora, nosso tempo é marcado pelas grandes inovações, pelas transformações culturais e pelas novidades tecnológicas. Apesar disso, o “novo” acabou perdendo a sua originalidade. Noções do tipo “modernidade” e “pós-modernidade” soam, muitas vezes, como expressões já desgastadas, sem que se refiram a um fenômeno realmente novo. Desse modo, restará à filosofia algo além do que pensar e refletir tudo o que já nos foi posto pela tradição? Lévinas situa-se entre os pensadores que ensaiaram uma ruptura.

Sendo um filósofo contemporâneo, que jamais abandonou o modo próprio do *philosophos* de duvidar, perguntar e criticar, Lévinas não nega a importância da tradição filosófica ocidental, até porque, em filosofia, qualquer crítica só é possível a partir do seu legado filosófico. Como grande filósofo, também não se contentou apenas com o que já fora *dito*, mesmo diante do seu mestre Martin Heidegger, cuja crítica não foi menor do que a sua admiração. Mas, afinal, qual foi a originalidade de Lévinas ou em que sua filosofia pode nos ajudar a descortinar novos horizontes?

O pensamento de E. Lévinas é marcado pelo problema *ético*. Porém, a ética que ele procura construir passa pela desconstrução da ontologia. Não se trata de uma negação, mas de um olhar de dentro da própria ontologia a fim de mostrar qual é o seu sentido e o que ela pode fundamentar, para não incorrer no erro de considerá-la como fundamento de algo que ela não abarca. A ética, na filosofia levinasiana, é esse algo que se encontra para além da ontologia.

É exatamente esse fora da ontologia que constitui a originalidade da concepção levinasiana de ética. Como bem lembra Henrique de Lima Vaz, “a concepção platônica do *ethos* repousa sobre essa relação originária e originante entre o homem e o ser, que se exprime no *logos* do ser (Ontologia)” (LIMA VAZ, 1993, p. 51). A Ética ocidental, herdeira da filosofia platônica, tem como princípio o *logos* do ser, portanto é subordinada à Ontologia. Lévinas, ao instituir uma nova noção de ética, não quer se opor a essa ou àquela concepção de ética especificamente, mas a toda ética que tem como fundamento uma matriz ontológica.

O problema levantado por Lévinas diz respeito à relação entre “ontologia” e “ética”. E concebe que a ontologia refere-se ao ser, à totalidade, ao uno, e nisso ele está de acordo com a tradição. Porém, nega-se a aceitar que a metafísica seja correspondente à ontologia. Para ele, a ontologia trata do “ser” ou da “essência”, e a metafísica, “do outro modo que ser” ou “para além da essência”. Enquanto a ontologia diz respeito ao “Mesmo”, a metafísica refere-se ao “Outro”.

A aproximação entre “ontologia” e “metafísica” foi uma constante na filosofia ocidental. Tomemos, por exemplo, Aristóteles, do qual herdamos a expressão “filosofia primeira”. A *filosofia primeira* aristotélica encontrava-se justamente em oposição à *filosofia segunda* que se ocupava da *physis*. No sentido grego, *physis* referia-se à natureza

sujeita a mudança, que nascia e morria, que aparecia e desaparecia. A *filosofia primeira* trata das realidades transfísicas ou suprafísicas.¹⁵ Seu projeto, portanto, consistia em ultrapassar o mundo empírico para alcançar uma realidade meta-empírica. É o próprio Aristóteles que estabelece os objetos dos quais irá tratar a *filosofia primeira*. Ela irá indagar sobre *as causas e os princípios primeiros ou supremos*¹⁶; *o ser enquanto ser*¹⁷; *a substância*¹⁸; *Deus e a substância supra-sensível*¹⁹. Essa forma de estruturar a *filosofia primeira* de Aristóteles segue, de certo modo, a tradição que o precedera. Os primeiros filósofos gregos, os chamados pré-socráticos, já refletiam sobre o *princípio (archê)*. Platão, da mesma forma, com sua teoria das Idéias, buscava as “causas primeiras”. Antes dele, Parmênides já indagava sobre o *ser*, o *ser puro*.

Esse tipo de filosofia ou esse modo de filosofar, sem o propósito de simplificar e ignorar as variantes e as sutilezas que cada pensador apresentara, tende para *uma* verdade. Em geral, a metafísica caminhou em busca da verdade que fosse *una*, excluindo a possibilidade de um *terceiro caso* ou *terceira via*, fundamentando, portanto, a racionalidade autológica a que nos referimos no capítulo anterior. A verdade referia-se a uma realidade *transcendental*. Entendendo-se, aqui, transcendental como algo essencial, relativo ao ser das coisas, acompanhando todas as suas modificações ou modos, mesmo que estejam circunscritos a um setor do ente, transcendendo a todas as ordens particulares limitadas.

A metafísica é, na maioria dos casos, compreendida também como *ontologia*, uma vez que sua questão principal era concernente ao *ser*. Trata-se de uma investigação, um perguntar, uma tentativa de elaborar um discurso sobre essa verdade através do exercício

¹⁵ Em *Ética como Filosofia Primeira*, na primeira nota, Lévinas cita Aristóteles. Fazemos aqui uma tradução de suas palavras para o português. *Metafísica*, G, 2, 10005a: “Portanto, pertence a uma ciência única estudar o Ser enquanto ser, isto é evidente.” E esta ciência pode ser designada (G,2, 1004a): “E a Filosofia trata exatamente das partes em que há substâncias; há portanto necessariamente, ao nome destas partes, uma Filosofia primeira e, depois, uma Filosofia segunda. O Ser e o Uno se dividem, com efeito, imediatamente, em certos gêneros, e esta divisão levará a uma divisão correspondente de gêneros”. A, 1, 1069a-1069b: “Existem três tipos de substâncias. Uma é sensível, e se divide em substância eterna e uma substância corruptível [...] A outra substância é imóvel [...] As duas substâncias sensíveis são o objeto da *Psysique*, porque elas implicam o movimento; mas a substância imóvel é o objeto de uma ciência diferente, pois ela não tem nenhum princípio comum com as outras espécies de substâncias.” Estas “ciências separadas” – como é a realidade da qual ela se ocupa – é nesse sentido Metafísica ou Filosofia Primeira. E é desta que se ocupará o livro A, em particular, a parte do capítulo 6. (LÉVINAS, 1998, p. 111-112).

¹⁶ *Metafísica*, livros, A, a, B.

¹⁷ *Metafísica*, livro G (assim como os livros E 2-4; K 3).

¹⁸ *Metafísica*, livro Z, H, Q.

¹⁹ *Metafísica*, livro E I e todo o livro L.

teórico (para Aristóteles, a *filosofia primeira*, a *física* e a *matemática* eram consideradas ciências teoréticas)²⁰. A *meta-física* postula essa possibilidade do acesso à realidade transcendental (se não, por completo, pelo menos em parte) pelo intelecto humano, ou seja, concebendo o homem como o único ser capaz de ter acesso à verdade.

Contra essa filosofia ou metafísica, Lévinas irá se insurgir. O além (ou o metafísico) não se situa no essencial, mas para além dele. O autor postula a possibilidade de um *terceiro*, algo que se encontra para além da essência. A verdade, sentido da filosofia, revela-se no pensamento levinasiano, não como uma busca do *uno*, mas um encontro com o *outro*. E é nesse sentido que a metafísica corresponde à ética, e não, à ontologia. Por ser um encontro com o outro, para além da essência, a metafísica terá que ser ética, e não, ontologia, pois esta se ocupa “apenas” do ser ou da essência.

Aqui encontramos os pilares para a construção de uma epistemologia *dialógica*, para além da epistemologia autológica. Trata-se, como dissemos, de uma desconstrução da ontologia e daquilo que constitui o seu âmbito: a Totalidade, o Mesmo, o Uno, a Essência. Ora, se a ontologia trata do Mesmo, o Outro terá que se encontrar para além dele, portanto, para além da ontologia. Esse é o raciocínio de Lévinas. Toda oposição que seja capaz de inserir-se ou conformar-se na Totalidade deixa de ser um termo outro e passa a fazer parte do Mesmo. Nesse movimento de síntese ou unificação, não há possibilidade para o Outro. Esse movimento *essencial* de captar e dominar, próprio da ontologia, elimina qualquer relação genuína de alteridade. O projeto de Lévinas consiste em chamar a atenção para a presença do Outro que se manifesta, independentemente de o Eu afirmá-lo ou não. O Outro não provém de mim, do Eu. Ele vem a mim, sem que eu o tenha chamado ou afirmado. O Outro é um evento ético-metafísico, pois se encontra num movimento que está para “além da essência”, isto é, refere-se a “outro modo que ser”, totalmente diverso do *Dasein* heideggeriano, um existir voltado para si.

Os esforços educacionais, caso optássemos por assumir um projeto com bases nesse evento ético-metafísico, ao invés de se fixar na dimensão cognitiva do ser humano ou priorizá-la, passaria desenvolver e privilegiar o sujeito em seu movimento de ir além de si mesmo, em favor do outro, dando, portanto ênfase às habilidades sociais e

²⁰ *Metafísica*, E 1 ss.

atitudinais, priorizando a dimensão intersubjetiva. Trata-se de outro movimento educacional, que privilegia o cuidado, a acolhida e o compromisso com o outro.

A ética elaborada por Lévinas não se configura a partir de um fundamento ontológico. Ele não procura construir uma ética enquanto projeto normativo. A ética levinasiana coloca em relação termos absolutamente separados, razão pela qual não é possível ter como fundamento a ontologia que tende a “*mesmificar*” e sintetizar o que é plural. É necessário, portanto, um outro caminho. É preciso sair do *ser*, e não, ir em sua direção. A ética (assim como a metafísica levinasiana) é esse sair do ser em direção ao além do ser, é uma saída da essência para além da essência, não para o não-ser nem para o ser de outro modo, pois, em todos esses casos, continuaria o regime do ser. Lévinas procura algo que atua de modo diferente do vigor do ser, um acontecer “de outro modo que ser”. E é para além do ser que Lévinas situa o outro. A ética será esse “outro modo que ser”, um ocupar-se do outro, e não, do próprio ser.

Assim, é possível perceber que a compreensão da ética levinasiana não é possível sem ter presente a ontologia, embora não esteja nesta o seu fundamento. Se a ética é um além da essência, é preciso compreender o que Lévinas entende por essência, para assim podermos saber o que significa esse “ir mais além”.

Lévinas procura, então, esclarecer o significado do termo essência numa “nota preliminar”, no início da obra *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, que destacamos a seguir:

O termo *essência* significa aqui o *ser* distinto do *ente*, o *Sein* alemão, distinto do *Seiendes*, o *esse* latino como distinto do *ens* escolástico. Não tivemos a ousadia de escrever “*essance*” (em francês), como teria a história da língua na qual o sufixo *ance* (em francês), procedente de *antia* ou de *entia*, tem dado lugar a nomes abstratos de ação. Evitar-se-á cuidadosamente usar o termo *essência* e seus derivados em seu modo habitual em que é empregado. No que toca a *essência*, *essencial*, *essencialmente*, se entenderá eidos, eidético, eideticamente ou natureza, quiddidade, fundamental e semelhantes (LÉVINAS, 1999, p. 41).

A preferência de Lévinas por “*essance*”, com “a”, quer chamar a atenção para o caráter *verbal* da palavra *ser*, procura exprimir o ato ou o acontecimento ou o processo do *esse*, o ato do verbo *ser*, assim como “*insistance*” (LÉVINAS, 2002, nota 2 da p. 142 e p. 154). Nesse aspecto, Lévinas segue as pegadas do seu mestre Heidegger. A essência

diz respeito ao ser, ao movimento de ocupar-se consigo, numa busca incessante de *compreender* a si e ao mundo circundante.

O “ir mais além” da essência é inserir-se num movimento de transcendência da própria existência, é ocupar-se não mais apenas de si próprio, com uma compreensão em favor de si, mas de outrem, uma existência voltada e em favor do outrem. E é nesse sentido que podemos compreender o termo *metafísica* na filosofia levinasiana.

Lévinas (1980, p. 21) compreende a metafísica como uma realidade outra, distinta da realidade em que nos encontramos. A metafísica “está voltada para o ‘outro lado’, para o ‘doutro modo’, para o ‘outro’”. O pensamento ocidental, em suas origens, compreendeu a metafísica nessa perspectiva, ou seja, de uma outra realidade que o ser humano deseja e que se encontra fora-de-si, um além. Esse desejo não é como uma necessidade de algo que já conheço, como se, em algum tempo, já estivesse comigo, e a sua busca fosse algo que faltasse ao meu ser, “incompleto ou decaído da sua antiga grandeza”. Esse desejo, chamado por Lévinas de “desejo metafísico” refere-se a algo que não se conhece e a sua realidade “está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo” (LÉVINAS, 1980, p. 22).

Essa realidade desejada não pode absolutamente ser integrada na identidade, pois é algo absolutamente outro. Não existe correlação entre a Identidade e o Outro, como se fosse possível integrá-los em um mesmo sistema. Essa outra realidade é metafísica, é necessariamente uma “trans-ascendência”. Uma transcendência que fosse possível de integrar-se à unidade do sistema já não seria mais transcendência, pois se reduziria ao Mesmo, deixaria de ser Outro.

O termo transcendência poderia nos indicar uma realidade de absoluta perfeição frente à situação de imperfeição. Se assim o fosse, a transcendência seria uma pura negação que a colocaria numa única totalidade. Lévinas emprega o termo *Infinito* a essa realidade que está além, uma realidade outra, absolutamente outra.

A metafísica tem a preocupação crítica da ontologia, pondo em questão o exercício dogmático e arbitrário da liberdade que tende a reduzir o Outro ao Mesmo (termo geral, termo terceiro). A crítica à metafísica ou a essa teoria (a ética, como filosofia primeira), que se ocupa da exterioridade, deve ser feita, segundo Lévinas, além da ontologia, pois é esta que é criticada. Essa “crítica não reduz o Outro ao Mesmo como a ontologia o faz,

mas põe em questão o exercício do Mesmo” (LÉVINAS, 1980, p. 30). Qualquer crítica, portanto, a essa metafísica terá que ser *dialogica*, no encontro com outra lógica. A epistemologia autológica, nesse sentido, encontra o seu limite.

A ontologia, compreendida aqui também como epistemologia autológica, usa os termos “médio e neutro” para reduzir o Outro ao Mesmo. Nesse sentido, Sócrates é visto por Lévinas como o primeiro a realizar essa redução e assevera: “Nada deve receber de Outrem a não ser o que já está em mim,²¹ como se, desde a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. A filosofia é uma egologia.” (LÉVINAS, 1980, p. 31)

Para Lévinas, a Razão detém uma intencionalidade, fruto da liberdade. A Razão move-se no sentido de reduzir o Outro ao conceito, a um elemento neutro, transformando-o em tema, objeto. Nesse sentido, “conhecer equivale a captar o ser [...] e reduzi-lo a nada, arrebatá-lo a sua alteridade” (LÉVINAS, 1980, p. 31). Uma vez transformado em objeto, o ser é privado de sua resistência.

Entretanto, é a partir da ontologia do *ser* que encontramos condições para uma verdadeira metafísica, pois, do contrário, tudo permaneceria no Mesmo, tudo estaria sujeito ao ser dos entes. Todos os entes estariam, de algum modo, unidos num mesmo fundamento, o ser. Trata-se, pois, de um constante exercício de ser. A essência, como dirá Lévinas, é interesse (*inter + esse* ⇒ *inter-essência*), no sentido de haver uma relação, não de pólos distintos, mas de termos que se complementam, que procuram absorver um ao outro no mesmo exercício de ser. O termo “interesse”, utilizado por Lévinas, traz esse duplo sentido: relação não gratuita, e sim, interessada. Nas palavras desse autor: “O interesse do ser se dramatiza nos egoísmos que lutam uns contra os outros, todos contra todos, na multiplicidade de egoísmos alérgicos que estão em guerra uns com os outros e, ao mesmo tempo, em conjunto” (LÉVINAS, 1999, p. 46).

Podemos afirmar que é um comércio, um jogo de interesses, em que os seres se ocupam com o seu próprio ser (ou do seu ser próprio). Porém, não é um jogo qualquer, mas um jogo construído a partir da Razão, da paciência, do cálculo, da política.

²¹ Teeteto, 148 a – 150 c.

2.3 A LINGUAGEM ENQUANTO EXPRESSÃO AO/DO OUTRO

Diante de todo esse jogo da Razão, restará alguma possibilidade de fazer *filosofia* a respeito desse *outro modo que ser*? Não corremos o risco de, ao *falar* sobre o Outro, cair numa teoria semelhante à ontologia, criando um termo outro, mas, ainda assim, neutro? No interior do problema metafísico e ontológico, desdobra-se o problema da *linguagem*. Porém, a linguagem, para Lévinas, não é apenas um meio para *indicar* e mostrar a verdade. Ela é a própria manifestação da verdade, sem que, nessa manifestação, tudo tenha que ser revelado. A linguagem jamais poderá dizer o *indizível*, haverá sempre algo a ser dito sobre o Infinito, cuja manifestação acontece no tempo, situação que impõe limite até mesmo para a ontologia que se refere à essência, a algo que está constantemente vindo a ser. Muito mais limite haverá a respeito do *outro modo que ser*, sobre o qual não há discurso, e sim, manifestação. Enquanto a linguagem, na ontologia, é um discurso a respeito do *ser*; na metafísica, o que encontramos é a expressão do Outro, manifestação de *outro modo que ser*.

Mas, de qualquer forma, não há como fazer filosofia sem o discurso ontológico, pois é ele que diz sobre o que é, mesmo que esse discurso seja constantemente *re-feito*. Lévinas trabalhará com duas categorias: o *Dito* e o *Dizer*, para tratar do problema da linguagem na Ontologia e na Metafísica. A ontologia destina-se ao *Dito*; a metafísica, ao *Dizer*.

O autor compreende que o *outro modo que ser* encontra-se, a partir da ontologia, aprisionado na supremacia do *dito* sobre o *dizer*. A força do *dito* encontra-se no peso dos signos verbais, nos sistemas lingüísticos. Anterior a todo esse jogo (racional), encontra-se o outro, destinatário do meu *dizer*. A linguagem só tem sentido enquanto dirigida a outro; anterior a qualquer regra semântica ou sistema lingüístico, encontramos o outro. O encontro com o outro já é linguagem, no sentido de *dizer*.

Nesse sentido, o *dizer* é anterior a qualquer *dito*. A presença do outro é anterior a qualquer enunciado. Nesse encontro, ao invés de interesse, o que existe é desinteresse, gratuidade. É um *outro modo que ser*, que não *tende* ao ser próprio, senão ao *outro ser*, ser-para-outro. O *esse* do ser, na sua *posição* mais radical, mais original. O *esse* do ser, muito além do ser-para-si, é para-outro, não no sentido piedoso de uma benevolência em

vista de uma paz interior ou na esperança da vida eterna, pois, nesse caso, permaneceria o jogo de interesse. O *dizer* remete a um princípio (*arché*), anterior a qualquer *dito*, e à presença do outro.

Lévinas não quer, ao indicar esse modo original de ser ou de linguagem, relegar o *dito* a uma posição secundária, como algo sem importância. Ele reconhece a sua importância, até porque, sem o *dito*, não haveria sequer como tratar do problema a partir de um ponto de vista filosófico. Porém, o mais original é o *dizer*, o encontro desinteressado com o outro.

Existe, pois, uma correlação entre o *dizer* e o *dito*, “onde o dizer acaba subordinando-se ao dito, ao sistema lingüístico e à ontologia” (LÉVINAS, 1999, p. 48-49). A linguagem, enquanto *dito*, é como um “mal necessário” e, nas palavras de Lévinas, uma “linguagem escrava, porém, indispensável. [...] Linguagem que permite dizer – ainda que de modo traiçoeiro – esse *fora de si*” (LÉVINAS, 1999, p. 49).

Lévinas considera essa traição do *dizer* pelo *dito* como um problema metodológico. Poderá o *dito* traduzir o *dizer*? Em outras palavras, poderá o *dizer* ser tematizado? Esse princípio original do encontro com o Outro poderá ser enunciado em proposição? Mesmo quando se referir a um ser “indizível”, “an-árquico”?

Estamos, evidentemente, diante de um problema filosófico.²² Sobre *outro modo que ser* formam-se enunciados que afirmam, porém não esgotam esse *outro modo de ser*, já que se referem a algo que está *mais além*. Assim, o enunciado indica algo que ele mesmo não pode conter, uma espécie de *dizer* e *desdizer*. O problema se coloca no sentido de exigir uma simultaneidade do *dizer* e do *desdizer*, o que já significaria uma referência *ao outro* que não o *ser* ou o *não-ser*, o que, para a lógica formal, não teria sentido. Resta à linguagem, portanto, sem cair no ceticismo, assumir o seu caráter ambíguo ou enigmático, em que “a significação significa mais além da sincronia, mais além da essência” (LÉVINAS, 1999, p. 51).

Isso porque descobrir a verdade do *ente* só é possível à luz da *essência*. Enquanto a essência, é na ambivalência do tempo (desprendimento da essência e retorno a si), o *ente*, as coisas, descobrem-se no vivido, no temporal, na sensação. Porém, também na sensação,

²² Compreendo que esse problema, chamado por Lévinas de *metodológico*, é, na sua raiz, um problema filosófico.

encontramos ambivalência, em que se revelam o senciente e o sentido, e, mais uma vez, encontramos um movimento de saída do ser do ente e de retorno a si. O ser do ente segue as pegadas do ser, percorrendo o tempo em movimento,²³ por isso a dificuldade de fazer da consciência algo absoluto ou hegemônico, pois ela jamais seria capaz de ter a verdade como objeto. A verdade do ser não se objetiva, mas se realiza sem parar. Qualquer verdade objetivada estará em defasagem em relação à verdade do ser. Aqui, vale a metáfora heraclitiana do movimento das águas do rio. A verdade não se fixa, ela flui, e essa fluência é a própria temporalidade do tempo, que não pode ser reduzido a acontecimentos temporais, como se fosse uma sucessão de fatos possíveis de ser retidos e por meio dos quais se manifesta a sensação, sente-se, modifica-se sem alterar sua identidade. “A modificação temporal não é um acontecimento nem a ação ou o efeito de uma causa, é o verbo ser” (LÉVINAS, 1999, p. 83).

O verbo indica um acontecimento no tempo, um evento do ser referido a um ente, a um acontecimento, a uma ação. Porém, não é apenas esse o alcance do verbo. Ele pode, também, não indicar, não nomear. Aqui o verbo permanece em sua própria verbalidade, sem simbolização ou nomeação. E é justamente no *ser* que o verbo recupera sua função de verbo, deixando de ser um nome ou uma ação apenas. Assim como o ser, o verbo apresenta uma realidade em movimento, por isso não serve como nome, que tem a função de designar, de nomear.

A verdade, como vimos, pertence ao ser que é, por excelência, essência, “ir sendo”, modificando-se sem perder a identidade. A verdade sobre os entes terá que comportar esse movimento da essência, pois, do contrário, a verdade do ente seria a verdade em um ponto do tempo, ou seja, temporal, e uma verdade temporal só tem validade em seu tempo. Mas que tempo? O sujeito que inicia um enunciado encontra-se num tempo distinto de quando termina esse enunciado. O que nos resta? Ficaremos sujeitos ao puro ceticismo? Lévinas quer chamar a atenção para o uso da linguagem que fala da verdade, inclusive a verdade dos entes, a qual não poderá ter a função de nomear, mas sim, de revelar o caráter dinâmico do *ente*, o que só é possível dizer pelo *verbo*.

²³ Esse modo de pensar coloca em xeque qualquer possibilidade de uma consciência absoluta ou hegemônica (objetivadora ou objetiva), visto que jamais dominará o ser no seu movimento.

Assumir o verbo enquanto signo, mascarando-o de um simples nome, significa adotar uma ontologia que compreende a verdade dos entes enquanto substância, enquanto fato acabado.

O verbo revela o caráter dinâmico da essência e da verdade do ente. Os termos *Dito* e *Dizer*, utilizados por Lévinas, representam essa reflexão. O *Dito*, independentemente das formas de enunciados, indica, designa uma “verdade”, porém uma “verdade congelada”, que já não revela o *ser*. O *Dizer* não indica, pois é a própria expressão do ser que não cessa de ser. Na língua portuguesa, encontramos a expressão “tenho dito”, que tem o significado de uma sentença, uma conclusão, o término de uma discussão. A verdade do ser expressa justamente o contrário dessa idéia, porquanto o ser não se congela, não é estático, e sim, dinâmico. O ser é constantemente, sem ter término. E, nesse sentido, o *Dizer*, enquanto verbo, apresenta-se como manifestação da verdade, da essência e do ente.

Afirmar que ser é verbo não significa, pois, simplesmente ou, ao menos, não significa tão-somente, que uma certa palavra, realidade sonora ou gráfica, da realidade cultural, classificada pelos gramáticos entre os verbos, é o signo que designa um processo e uma ação fundamental que, enquanto tais, poderiam passar-se sem a linguagem; no mesmo grau em que sucede com a linguagem em tanto que denominação ao dublar o ente significado, essa linguagem não é indiferente a esse ente e não se limita a deixá-lo ver. Afirmar que o ser é verbo tampouco significa, pois, que a linguagem, como se fosse uma denominação exterior, permanece estranha à essência que nomeia e somente permite ver essa *essência*. O nome, que dubla ao *ente* que nomeia, é necessário para sua identidade. O mesmo sucede com o verbo: não somente não é o nome do ser, senão que na proposição predicativa é a ressonância mesma do ser entendido como ser. A temporalização ressoa como *essência* na apofansis (LÉVINAS, 1999, p. 90).

O *Dito* fala da essência, na sua ambigüidade, na “anfibiologia em que o ser e o ente podem entender-se e identificar-se, onde o nome pode ressoar como verbo e o verbo da *apofansis* pode nominalizar-se”. Porém, de qualquer forma, o verbo *ser*, que oculta ou expõe a essência, acaba se nominalizando, pois, no *Dito*, o verbo se converte em palavra que designa e consagra identidade, situando-as no tempo. Desse modo, o verbo *ser* passa a ser considerado como um ente. A anfibiologia entre o ser e o ente permanece. A identificação, independente da sua forma, aprisiona a *essência* no tempo, na palavra, no *logos*.

No âmbito do *logos*, toda vivência (*Erlebnis*) equivale a um desgarramento da *essência*, possível à nomeação e identificação. E, desse modo, o verbo ser, ao invés de *ressoar*, *designa*. E é aqui que se encontra a crítica de Lévinas à ontologia, pois o seu ponto de partida encontra-se no Dito e fala do *ser* como um ente identificado.

Lévinas não ignora o papel e o valor do Dito na filosofia. O discurso ontológico é o discurso eminentemente filosófico, pois se refere à verdade do ser. Porém, em vista mesmo do projeto filosófico de busca da verdade, é que o Dito não pode ser assumido como primordial e prioritário, pois, anterior a ele, encontramos o *Dizer*, eco da *essência*, do ser; antes de o *nome* indicar, o *verbo* fala.

Enquanto ocorre a anfibiologia entre o ser e o ente no Dito, o *Dizer* caminhará à margem do Dito. Porém, antes dessa anfibiologia, o *Dizer* refere-se ao Dito. Anterior à tematização, o *Dizer* refere-se ao outro próximo que se apresenta na relação. Esse poderia ser chamado, segundo Lévinas, de humanidade, subjetividade ou *si mesmo*. A questão que se coloca é a seguinte: “O que significa o *Dizer* antes de significar algo Dito?” Para Lévinas, o *Dizer* não é apenas um apresentador de *essências* e entes.

Não há no *Dizer* um significado ontológico ou ôntico; ele caminha à margem da ontologia. Apesar de o *Dizer* ser apreendido pelo Dito, ao ser “nomeado”, esse será apenas uma modalidade do *Dizer*. No Dito, não há *rostos*, e sim, enunciados. O *Dizer* revela-se na fala de um para o outro. Não apenas um “*dizer anterior*”, um pensamento consigo mesmo, um *si mesmo* que fala a outrem, ou melhor, que fala, não a partir do Dito que equivale a falar de si próprio, mas do “*responder do outro*”, ou seja, o *Dizer* tem como princípio o *Outro*, e não, o *si mesmo*. Existe uma relação, mas ela se revela de forma assimétrica, visto que o motivo do *Dizer* encontra-se no outro; sem o outro, não haveria o *Dizer*, restaria apenas o Dito. O *Dizer*, nessa perspectiva, está longe de equiparar-se a uma subjetividade soberana e ativa.

Lévinas procura construir o seu discurso sobre o *ser* e *de outro modo que ser* ou *mais além da essência* fora das categorias ontológicas. Esse “*fora*” da ontologia significa uma busca de compreensão do *outro*, sem lhe atribuir uma série de títulos e definições, seja como obstáculo à liberdade, ao princípio de inteligibilidade ou à perfeição; o *outro* tampouco é compreendido como ser finito, mortal e inseguro, nem mesmo como

colaborador ou como Deus caridoso. Para Lévinas, em todos esses casos, pensa-se o *outro* ontologicamente, enquanto algo passível de se atribuir uma identidade.

O *outro modo que ser* está fora de toda e qualquer qualificação ontológica, está à margem de todo atributo. Não se quer, com isso, desconhecer o ser, “nem tratá-lo na ridícula pretensão de um modo desdenhoso, como o desfalecimento de uma ordem ou de uma desordem superior”. Porém, diante do que não é nominável, a filosofia não pode permanecer muda. “É preciso uma comparação entre os incomparáveis e uma sinopse; necessita-se de tematização, pensamento, história e escritura. Porém, precisa-se compreender o ser a partir de *o outro que o ser*” (LÉVINAS, 1999, p. 61). Aqui reside o projeto levinasiano: filosofar a partir de *outro que o ser, além da essência*, que significará, antes de tudo, um evento ético.

Para Lévinas, “dizer significa aproximar-se do próximo” (LÉVINAS, 1999, p. 100). Trata-se de uma abertura à significação do outro. Não é o Mesmo que encontra significado no Outro, mas é a significação do Outro que se apresenta ao Mesmo. É uma comunicação primeira, visto que é a própria condição de qualquer comunicação. Sem um outro, o Mesmo movimenta-se sobre si mesmo, sendo sempre *re-flexão*. Mas a comunicação não se reduz a uma mensagem, e sim à própria aparição do Outro. É aqui que encontramos o caráter ético da filosofia. Todavia, esta não se apresenta como uma face prática da verdade teórica, mas como evento primeiro, anterior até mesmo ao *logos* (Dito).

Esse encontro ou comunicação não é, de forma alguma, um modo de conhecimento nem de tematização, pois a sua origem não se encontra num Eu ou na consciência, mas no Outro. A nudez do Outro, da qual fala Lévinas, refere-se justamente a essa carência de conteúdo, de tema. O Outro não se manifesta como objeto do conhecimento do sujeito.

A *nudez* revela também a fragilidade presente na comunicação. O Outro expõe-se sem defesa, sem proteção, como algo vulnerável. Isso revela uma expressão sem mediação, sem o véu do signo, em que a linguagem é a própria significação. Lévinas apresenta uma nota, referindo-se ao mito platônico do juízo final narrado no Górgias (523 c-e), em que se encontra o seguinte texto:

[...] Disse, então, Zeus: ‘Pois bem; eu vou pôr fim a isso. Atualmente’, acrescentou, ‘saem desencontradas as sentenças, por estarem vestidas as pessoas em julgamento, julgadas que são em vida. Muitos homens de alma ruim’, prosseguiu, ‘estão revestidos de corpo bonito, de nobre linhagem e de riqueza; outrossim, por ocasião do julgamento, ocorrem testemunhas suas em grande número a depor que viveram em justiça; os judicantes deixam-se impressionar por estas; além disso, eles próprios, quando julgam, estão revestidos e têm a alma coberta pelos olhos, ouvidos e todo o corpo. Todos esses revestimentos, os seus e os dos julgados, os atrapalham. A primeira providência, pois’, disse, ‘é abolir o conhecimento prévio da hora da morte, pois atualmente a conhecem de antemão. Quanto a isso, Prometeu já tem ordens para abolir. Depois, devem ser julgados despidos de todos esses empecos, pois têm de ser julgados na morte. Igualmente, o juiz deve estar despido, morto, contemplado com a sua alma a alma de cada um imediatamente após a morte, longe de todos os parentes, abandonado sobre a Terra todo aquele aparato, para sair justa a sentença.

A respeito desse texto, Lévinas faz o seguinte comentário:

A aproximação absoluta do outro, exigido pelo ‘juízo final’ – para Platão, modalidade fundamental da aproximação – é uma relação de morte a morte. O outro – seja homem de qualidade ou homem nulo – é desnudado ali de toda vestidura que qualifica, ‘de toda qualidade’, até chegar à nudez daquele que passa de vivo a morto, que é surpreendido por uma morte imprevisível. Por sua parte, o juiz deve acercar-se como morto, nu de ‘olhos e ouvidos’, solidário do conjunto de seu corpo, o qual, além de fazer possível o acercamento pela visão e a escuta, só serve de separação. A representação do outro não será uma relação de retidão. A proximidade não depende de nenhuma imagem, de nada que *apareça*. A proximidade vai de alma a alma, à margem de qualquer manifestação fenomênica, à margem de qualquer dado. Que pode importar, então, o plano ontológico – para Platão ainda mais real que a realidade – onde se desenvolve um juízo de alma a alma, isto é, um ato de conhecimento? Porém há razões para perguntar, em efeito, em que consiste um juízo que não é *a priori* que não tem dados, que não é de *experiência*, senão se trata do contato mesmo do Dizer à margem de todas as proposições do Dito. Deve recordar-se também que a proximidade não é de entrada juízo de justiça, senão previamente responsabilidade para com o outro, que só se muda em juízo com a entrada do terceiro. Segue sendo certo que, para Platão, a aproximação ao outro está mais além da experiência, mais além da consciência, como um morrer” (Lévinas, 1999, p. 102-103 – nota 35).

Haverá algum sentido nessa nudez? O *para-outro* (ou o sentido) chega *pelo-outro*.

O *Dizer* carrega uma ambigüidade: é *ab-soluto*, *independente* e, também, *indigente*.

2.4 A SUBJETIVIDADE EM FAVOR DO OUTRO

2.4.1 O problema do Eu e do existir

O problema da *subjetividade*, na filosofia levinasiana, desenvolveu-se ao longo do seu itinerário filosófico. Aqui, tomaremos como referência, basicamente, três obras: *Le Temps et l'Autre*, *Totalité et Infini* e *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. A questão que permeia todas essas obras, embora com abordagens diferenciadas e cada vez mais aprofundadas, é o problema do Mesmo e do Outro, do Ser e do Outro modo de ser.

Em *Le Temps et l'Autre*, Lévinas insiste sobre o caráter solitário do existir. Apesar de estarmos rodeados de seres e de coisas com as quais mantemos relações, nenhuma delas determina nossa existência. O *meu ser* constitui, segundo Lévinas, algo absolutamente intransitivo, sem relação. “Ser é isolar-se pelo existir” (LÉVINAS, 1979, p. 81).

Lévinas afasta-se claramente da concepção heideggeriana, que concebe a solidão no interior de uma relação.

Repudiamos pois, de saída, a concepção heideggeriana que encara a solidão no seio de uma relação prévia com o outro. Antropologicamente incontestável, essa concepção nos parece ontologicamente obscura. A relação com o outro certamente é colocada por Heidegger como uma estrutura ontológica do *Dasein*, mas praticamente não desempenha nenhum papel nem no drama do ser, nem na analítica existencial. Todas as análises de *Sein und Zeit* se realizam ou pela impessoalidade da vida cotidiana, ou pelo *Dasein* isolado. Por outra parte, a solidão adquire seu caráter trágico do nada ou da privação do outro que a morte sublinha? Existe aí, pelo menos, uma ambigüidade. Encontramos aí um apelo para superar a definição da solidão pela socialidade e da socialidade pela solidão. Enfim, o outro, em Heidegger, aparece na situação essencial do *Miteinandersein* (ser-reciprocamente-um-com-o-outro). A preposição *mit* (com) descreve aqui a relação. Trata-se assim de uma relação de lado a lado, em volta de alguma coisa, em volta de um termo comum e, mais precisamente, para Heidegger, em volta da verdade. Não se trata da relação face-a-face. Nela cada um traz tudo, salvo o fato privado de sua existência (LÉVINAS, 1979, p. 82).

Assim, o projeto de Lévinas consiste em mostrar que não é a preposição *mit*, que deve descrever a relação original com o outro.

Embora a solidão da qual ele fala seja empiricamente insustentável, ontologicamente não há como não ser diferente. O verbo *ser* é intransitivo, dispensa qualquer complemento. O existir não diz respeito a mais ninguém, senão ao próprio existente. “Conceber uma situação onde a solidão seja superável significaria experimentar o princípio mesmo do laço de união entre o existente e o seu existir. Significaria ir em direção do evento ontológico no qual o existente contrai seu existir” (LÉVINAS, 1979, p. 82).²⁴

Referindo-se a Heidegger, Lévinas acrescenta:

Heidegger distingue entre os sujeitos e os objetos (os seres que são, os existentes) e a sua obra de existir. Uns se traduzem por substantivos ou participios substantivados, o outro por um verbo. Essa distinção, colocada desde o início de *Sein und Zeit*, permite dissipar alguns equívocos da filosofia ao longo da sua história, na qual se tomava como ponto de partida o existir para chegar ao existente que possui o existir de maneira plena: Deus (LÉVINAS, 1979, p. 82-83).

Lévinas considera essa distinção como a mais profunda em *Ser e Tempo*. Porém, em Heidegger, existe uma distinção, e não, uma separação. Para ele, o existir é sempre captado no existente e, no caso específico do existente, que é o homem, Heidegger usa o termo *Jemeinigkeit*, que expressa exatamente o fato de que o existir é sempre possuído por alguém. Assim, ele concebe que a hipótese de existir sem existente seria absurda.

O autor, entretanto, faz referência à noção heideggeriana de *Geworfenheit*, que é traduzida por “o-fato-de-ser-jogado-em”, ou seja, de ser jogado na existência. Vejamos o comentário de Lévinas a esse respeito:

[...] seria como se o existente só aparecesse numa existência que o precede, como se a existência fosse independente do existente e o existente que nela se encontra jogado nunca pudesse se tornar dono da existência. É por isso precisamente que há desamparo e abandono. *E é assim que vai aparecendo a idéia de um existir que existe sem nós, sem sujeito, de um existir sem existente.* [grifo nosso] J. Wahl diria sem dúvida que o existir sem existente não é mais do que uma palavra. O termo palavra é certamente incômodo, porque é pejorativo. Mas eu estou finalmente de acordo com J. Wahl. Seria necessário somente determinar antes o lugar da palavra na economia geral do ser. Eu também diria sem problemas que o existir não existe. Quem existe é

²⁴ Lévinas traduz, em *Le Temps et l'Autre*, os termos *Sein* e *Seiendes*, ser e ente, por *existir* e *existente*, embora não num sentido especificamente existencialista.

o existente. E o fato de recorrer aquilo que não existe para compreender o que existe, não constitui absolutamente nenhuma revolução filosófica. A filosofia idealista foi em suma uma maneira de fundamentar o ser sobre algo que não é o ser (LÉVINAS, 1979, p. 83-84).

Como seria então esse existir sem existente? Lévinas sugere que imaginemos a volta ao nada de todas as coisas, seres e pessoas. Após essa destruição imaginária, ainda assim, não encontraríamos o nada, mas sim, o *há* (*il y a*), ou seja, “a ausência de todas as coisas volta como uma presença: como o lugar onde tudo sumiu, [...] como uma plenitude de vazio ou como o murmúrio do silêncio” (LÉVINAS, 1979, p. 84). Nesse caso, resta algo impessoal, sem sujeito nem substantivo, um existir sem nenhuma existência. Um existir puro, apenas o “Há” (*il y a*), anônimo, situação em que não encontramos *ente* algum, substantivo algum, pois, no seu interior, só há verbo sem sujeito, impessoal. Uma impessoalidade radical, “não como o Deus impessoal de Espinosa, ou o mundo e as coisas inanimadas, ou o objeto por oposição ao sujeito, ou a extensão por oposição ao pensamento, ou a matéria por oposição ao espírito. Todos esses seres já são pessoais, pois são existentes, porque já supõem a categoria do substantivo na qual eles se colocam” (LÉVINAS, 1998, p. 99).

A contração do existir pelo existente dá-se nesse “Há” (*il y a*), nesse existir sem existente. Lévinas chama de *hipóstase* o evento pelo qual a existência contrai seu existir.

E, para indicar essa aparição, retomamos o termo *hipóstase* que, na história da filosofia, designa o evento pelo qual o ato expresso por um verbo torna-se um ser designado por um substantivo. A hipóstase, a aparição do substantivo, não é somente a aparição de uma categoria gramatical nova, ela significa a suspensão do *há* anônimo, a aparição de um domínio privado, de um nome. Sobre o fundo do *há* surge um ente. A significação ontológica do *ente* na economia geral do ser – que Heidegger coloca simplesmente ao lado do ser por uma distinção – encontra-se, assim, deduzida. Pela hipóstase, o ser anônimo perde seu caráter de *há*. O ente – o que é – é sujeito do verbo *ser* e, por isso mesmo, exerce um domínio sobre a fatalidade do ser que se tornou um atributo. Existe alguém que assume o ser, de agora em diante, *seu* ser (LÉVINAS, 1998, p. 99-100).

A hipóstase é a aparição de “algo que é” no interior do ser anônimo. Esse “algo” toma o existir para si e passa a exercer um domínio sobre o existir. Nesse sentido, esse “algo” é existente, e um existente solitário, fechado sobre si mesmo, uma solidão.

Enquanto no existir sem existente não há tempo, não há início nem fim, no evento da hipóstase, dá-se o presente. Há aqui uma saída do existir, uma ruptura com o existir. O presente é o começo que possui um passado, tem uma história, uma lembrança do existir. Essa história pertence ao presente, e não, ao existir, mas nesse evento do presente, houve uma ruptura. Lévinas insiste nessa idéia para deixar claro que ele não quer introduzir o tempo no ser. Em função do existir, o presente transforma-se em existente. Trata-se de uma saída do existir de si mesmo para o existente; ele é agora *presença*.

Esse *presente*, no entanto, em que o existente contrai o seu existir, não é uma posse ou algo do tipo “direito adquirido”, sem que tenha relação com o existir. A *presença* revela esse aspecto de existir enquanto existente. É um sair de si e voltar a si. Não há existente sem existir, pois o existente é na *presença*. Lévinas dirá: na “forma essencial de começo, o presente sempre é evanescência” (LÉVINAS, 1979, p. 90).

Essa evanescência ganhará consistência no “eu”. E é aqui que chegamos ao ponto cume de nossa reflexão. Lévinas dirá que essa evanescência ganha consistência no “eu”.

Os filósofos sempre reconheceram no “eu” um caráter anfbico: ele não é uma substância, é, porém, um existente por excelência. Defini-lo pela espiritualidade significaria não dizer nada, se, por espiritualidade, se entendem propriedades. Significaria não dizer nada sobre seu modo de existência, sobre o absoluto que no eu não exclui um poder de renovação total. Dizer que esse poder tem uma existência absoluta significaria, ao menos, transformar esse poder em substância. Pelo contrário, captado no limite do existir e do existente, como função de hipóstase, o eu se situa imediatamente fora das oposições do mutável e do permanente, como também fora das categorias do ser e do nada. O paradoxo cessa quando se compreende que o “eu” não é inicialmente um existente (LÉVINAS, 1979, p. 90).

O Eu, por ter origem na hipóstase, não possui nenhum tipo de relação, ele é único, é só. E isso é necessário para que o existente possa exercer seu domínio sobre o existir. “A solidão não é, pois, somente um desespero ou abandono, mas também uma virilidade, um orgulho, uma soberania” (LÉVINAS, 1979, p. 92). A liberdade do Eu é própria nessa perspectiva. Ele é um, só e com poder.

Mas essa liberdade, antes, sem limites, depara-se com uma responsabilidade, a responsabilidade de ocupar-se de si. Enquanto existente, ele não pode deixar de ocupar-se de si. Para Lévinas, essa ocupação de si é a materialidade do sujeito e não se dá a partir de

um passado ou em função do futuro. O existente tem que se ocupar de si *agora*, no presente. A liberdade do sujeito, desse modo, “está imediatamente limitada pela sua responsabilidade. Esse é o seu grande paradoxo: um ser livre já não é mais livre porque é responsável de si mesmo” (LÉVINAS, 1979, p. 93).

A materialidade do sujeito significa que a existência de si não se dá na forma de um “espírito, como um sorriso ou como um vento que sopra, Eu não existo sem responsabilidade. Meu eu se desdobra em um ter: estou carregado de mim mesmo. A existência material consiste nisso” (LÉVINAS, 1979, p. 94).

O corpo não é a prisão de um espírito decaído, mas a própria dominação do existente sobre o existir, uma mistura de liberdade e responsabilidade. “A primeira liberdade que consiste no fato de que, no existir anônimo, surge um existente, comporta como que um preço a pagar: o definitivo do eu colocado a si mesmo” (LÉVINAS, 1979, p. 94). É aí que se encontra o trágico da solidão, não pela privação do outro, mas porque o indivíduo está preso a si mesmo, em sua própria identidade que é matéria.

A materialidade do Eu dá-se no mundo. E é nele que o Eu age e procura ocupar-se da própria existência. As coisas do mundo, nesse sentido, passam a ser vistas materialmente pelo Eu, que existe também materialmente. As coisas do mundo são objetos.

Lévinas faz uso do termo *fruição* para explicar o movimento do Eu que toma para si as coisas do mundo. Trata-se de uma economia na qual o Eu assume para si a *norma* (medida) das coisas que o mundo oferece: ar, luz, trabalho, repouso etc.

Na fruição, os objetos não são representações, são tão-somente objetos que possibilitam a vida concreta. Mas essa possibilidade dos objetos não é entendida como “meio de vida” e, tampouco, como ferramentas ou utensílios.²⁵ A fruição é marcada por uma independência do eu. Um eu que toma para si realidades outras para que ele mesmo possa ser. A fruição significa ser efetivamente, não apenas como interioridade, mas viver

²⁵ Lévinas refere-se aqui ao sentido heideggeriano do termo “utensílio”. “Heidegger mantém uma idéia do instrumento (*Zeug*) como aquilo com que nos deparamos em nossas ‘ocupações’. O instrumento (ou utensílio) não é uma ‘coisa isolada’, senão um complexo (*Zeuganzes*). O utensílio é fundamentalmente ‘algo para...’ e as distintas formas do ‘ser para’ (*Um-zu*) são distintas formas de ‘instrumentalidade’. O utensílio é, assim, algo que se usa, se aplica, se toma, se manuseia. O modo do ser do ente que chamamos ‘utensílio’ é o ‘estar a mão’ ou, como às vezes se tem falado, a ‘manualidade’ (*Zuhandenheit*).” (*Dicionário de Filosofia*, verbete “utensílio”, referindo a *Ser Tempo* § 15).

economicamente, materialmente falando. Não se trata de uma existência *nua*, mas, possessivamente, tornando-se conteúdo do seu próprio existir, os objetos o satisfazem. É o que permite o viver “satisfeito”. Segundo Lévinas, “a vida é uma existência que não precede a essência” (LÉVINAS, 1980, p. 98). A existência se realiza na fruição, em tomar para si “conteúdos que não são o meu ser, mas mais caros do que o meu ser: pensar, comer, dormir, ler, trabalhar, aquecer-se ao sol. [...] Vivemos de ato – e do próprio ato de ser – tal como vivemos de idéias e de sentimentos. Aquilo que faço e aquilo que sou é, ao mesmo tempo, aquilo *de que vivo*” (LÉVINAS, 1980, p. 98). Em linguagem aristotélica, fruição é viver em ato.

A relação entre o Eu e os objetos da fruição não é de dependência, mas, antes, de soberania. Trata-se de uma situação de domínio da própria dependência. A fruição é uma soberba felicidade, pela qual a vida “vale a pena ser vivida”. Para Lévinas, “viver é fruir da vida” (LÉVINAS, 1980, p. 100). Na linguagem comum, usa-se uma expressão que muito se aproxima dessa afirmação levinasiana. Diz-se “viver é ‘curtir’ a vida”. O termo *curtir*, no sentido da gíria, refere-se a uma situação de grande prazer, a uma situação de desfrute. A felicidade consiste em satisfazer a todas as necessidades de um ser que não se compreende pela privação, mas pela fruição, que significa a apropriação do que não é próprio. A fruição, marcada por uma soberba necessidade, “é o primeiro movimento do Mesmo” (LÉVINAS, 1980, p. 101), um movimento de exploração. O Mesmo, nesse sentido, é marcado pelo movimento em favor de si, em favor da felicidade do próprio Eu.

Aqui se encontra a substancialidade do Eu, “não como sujeito do verbo ser, mas como implicada na felicidade – não tendo a ver com a ontologia, mas com a axiologia – é a exaltação do *ente*, sem mais. O ente não estaria, portanto, sujeito à jurisdição da ‘compreensão do ser’ ou da ontologia. Tornamo-nos sujeitos do ser, não assumindo o ser, mas gozando da felicidade, pela interiorização da fruição, que é também uma exaltação, um ‘acima do ser’. O ente é ‘autônomo’ em relação ao ser. Não indica uma participação no ser, mas a felicidade. O ente, por excelência, é o homem” (LÉVINAS, 1980, p. 104).

A situação do Eu é, de certo modo, paradoxal. Ao mesmo tempo em que é auto-suficiente, a não suficiência permanece no não-eu. A fruição é sempre em relação a “outra coisa”, nunca ao próprio eu. Mas essa “outra coisa”, pela qual o Eu vive, não é o Outrem. Os elementos da fruição são *escolhidos* pelo Eu, e o Eu é o sujeito da fruição. Não são os

objetos que se apresentam ao Eu para satisfazê-lo. A fruição se efetiva pelo movimento de estender “a mão” para apanhar aquilo de que se precisa. As coisas, nessa perspectiva da fruição, encontram-se ao alcance do Eu, mas não se oferecem ao mesmo. O movimento é sempre de tomar posse, de agarrar o “não-eu”, as coisas do mundo, e nisso consiste a felicidade. É aí que encontramos o paradoxo, pois, na medida em que a felicidade (não o ser) do Eu está associada às coisas do mundo, o Eu poderá ser sem ser feliz, uma vez que o que o torna feliz é o outro, que não ele próprio. Tudo se passa como se a fruição encontrasse um limite nessa relação.

O Eu, que é por si próprio, mas que “vive de...” tudo que está ao seu alcance, reforça a idéia de ser único. Através da fruição, as coisas que se apresentam como outro são passivas e possíveis de serem absorvidas no Eu. Não existe, nesse sentido, qualquer alteridade, que só é possível num ser único, que não depende de outro. A alteridade é a possibilidade de relação do ser separado e finito com o Outrem, a partir do Desejo metafísico. O Outrem não se apresenta ao Eu, como objeto de sua fruição, pois este já está satisfeito pela fruição. O Outrem é uma presença do que não fora chamado nem se encontrava ao alcance do Eu. O Outrem “revela” a idéia de Infinito.

Lévinas recusa-se a compreender os dois termos da relação (Eu e Infinito) como movimento dialético, no qual os termos se apresentam como produções antitéticas, opostas, como se existisse a dependência de um em relação ao outro, de modo que, desaparecendo um termo, o outro também desapareceria.

A fruição, por sua vez, remete a um modo de ser do eu que, embora separado, não está totalmente fechado em si mesmo, como se fosse uma mônada. O Eu conserva a ambivalência de ser fechado e aberto: “é preciso que, no ser separado, a porta sobre o exterior esteja a um tempo aberta e fechada” (LÉVINAS, 1980, p. 132).

O Eu, embora seja separado, depende das coisas do mundo, numa ambivalência de independência-dependência. Ele toma para si as coisas do mundo como se já pertencessem a si. O Eu, enquanto corpo, garante sua singularidade entre os objetos e o distingue entre os outros corpos. Porém, todo esse movimento (que Lévinas chama de fruição) está centrado no Eu, tudo converge para o Eu. Não há, nem mesmo nesse movimento, nenhuma presença do Outro, não há ainda linguagem alguma.

A alteridade, porém, só é possível num ser único, que não depende de outro. A alteridade é a possibilidade de relação do ser separado e finito com o Outrem, a partir do Desejo metafísico. O Outrem não se apresenta ao Eu como objeto de sua fruição, pois esse já está satisfeito pela fruição; o Outrem é uma presença do que não fora chamado nem se encontrava ao alcance do Eu, “revela” a idéia de Infinito.

Nossa reflexão, até aqui, procurou demonstrar o caráter essencial da solidão humana. O homem é só. O “outro” objeto que aparece ao alcance do Eu perde sua alteridade no instante da dominação. Deixa de ser “outro”, mesmo como objeto, e passa a fazer parte do Eu próprio. O Eu, enquanto existente que a todo instante é responsável por si, *necessita* exercer domínio sobre as coisas do mundo para continuar sendo *presença*, para continuar existindo, a cada instante.

Esse caráter essencial da solidão humana nos indica que a presença do *outro*, não como objeto, mas de fato, como *outro*, não é essencial. Se o *outro* aparece no horizonte humano, não será por uma questão ontológica ou como parte do Eu, ou como presença na essência do ser existente. O *outro*, se é que ele existe, será de outro modo, pois existe além ou aquém da essência ou de outro modo que ser, pois, conforme vimos até aqui, o existente, o eu, apossou-se do ser, do existir, sem espaço para outro. O eu é só.

Esse é um problema central para a compreensão da subjetividade levinasiana. A alteridade, a ética, a socialidade não são um evento ontológico, pois fazem parte de outro modo que ser, entendendo, aqui, a ontologia como aquela teoria que se ocupa do ser e do existente. A questão ética, portanto, será um problema de outra ordem, nem mais nem menos perfeita, mas outra. É no “outro modo que ser” ou “para além da essência” que Lévinas situa a *metafísica*. Houve, ao longo da história da Filosofia, uma equiparação da metafísica à ontologia, como se ambas tratassem da mesma realidade. Lévinas pensa de outro modo. Para ele, metafísica refere-se a uma outra realidade, “outro modo que ser”, “para além da essência”. Eis o sentido verídico da *meta-física*, e isso vale ainda mais para a filosofia pós-heideggeriana, quando o ente se apossou do Ser ou o sensível apossara-se do supra-sensível.

Resta saber como Lévinas elabora seu discurso sobre esse *outro modo que ser ou para além da essência* e, ainda, como a *subjetividade* situa-se entre o *ser* e o *outro modo*

que ser. Mas, antes disso, resta ainda esclarecer o que Lévinas chama de *luz*, interior ao Eu.

Com Heidegger, o mundo é tomado como um conjunto de instrumentos. “*Existir no mundo* significa agir, mas agir de tal maneira que, no final das contas, a ação tem por objeto a nossa própria existência” (LÉVINAS, 1979, p. 102). As coisas no mundo estão aí para o existir do Eu. Essa relação com o objeto é caracterizada por Lévinas como *gozo* (*jouissance*). Segundo o autor, “todo gozo é uma maneira de ser, mas também uma sensação, isto é, luz e conhecimento. [...] Ao gozar, pertence essencialmente um saber, uma luminosidade” (LÉVINAS, 1979, p.103).

No horizonte da luz, todo objeto pode ser assimilado pela consciência, tudo no mundo pode ser trazido à luz, tudo pode ser objetivado. A subjetividade vê-se presa à sua própria imanência. Todo movimento da consciência de transcendência, de saída de si, volta para si mesmo.

Nesse sentido, Lévinas recusa-se a buscar qualquer possibilidade de manifestação do outro, enquanto o Eu estiver preso à luz, ao próprio conhecimento. A possibilidade da alteridade e de uma transcendência terá que surgir a partir de outro evento, que não seja o ser ou a Razão mesmificante. O caminho que ele utiliza para tal evento encontra-se na própria existência material.

A existência material remete o existente à própria manutenção, ao seu próprio peso de existente. Manter-se existindo exige trabalho, esforço, pois, como vimos, as coisas do mundo não se oferecem, mesmo que estejam ao alcance do Eu; é preciso que o Eu vá ao seu encontro. E é exatamente nesse esforço, nesse penar, nessa dor que o sujeito permanece e existe. Entre as coisas do mundo, o Eu vive só, sujeito a existir, a dar conta de sua existência. É aqui que Lévinas descortina o caráter trágico da solidão. A solidão revela ao Eu o seu limite de ser apenas existindo. Não é na angústia do nada que o Eu adquire e compreende sua existência. Sua existência e sua solidão são experimentadas no mundo, no qual ele precisa se manter, existir materialmente. Ele não pode existir de outro modo. Não pode existir sem matéria, sem mundo, sem economia, mesmo que essa matéria, esse mundo e essa economia sejam seus. A materialidade é, pois, a sua existência.

A dor, o sofrimento, o penar é, nesse caso, físico, porque material, e não uma dor ou um penar moral ou interior. Isso remete o sujeito a uma situação paradoxal. Por um lado, ele vê-se preso à sua existência, pela impossibilidade do nada.

O conteúdo do sofrimento se confunde com a impossibilidade de distanciar-se do sofrimento. E isso não significa definir o sofrimento pelo sofrimento, mas insistir na implicação *sui generis* que constitui a sua essência. Há no sofrimento uma ausência de todo refúgio. O sofrimento é o fato de estar diretamente exposto ao ser, na impossibilidade de fugir ou recuar. Toda a acuidade do sofrimento consiste nessa impossibilidade de recuar, no fato de estar forçado à vida e ao ser. Nesse sentido, o sofrimento é a impossibilidade do nada (LÉVINAS, 1979, pp. 109-110).

Por outro lado, o sofrimento apresenta a possibilidade da morte. Não se trata de um saber sobre o porvir, mas de perceber que, no sofrimento, algo mais dilacerante pode ocorrer, como se o sofrimento presente escondesse algo ainda mais doloroso. O sujeito encontra-se, dessa forma, entre a impossibilidade do nada e o desconhecido, algo que ele não pode absorver no mundo da luz, incapaz de ser captado pela experiência, pelo conhecimento, pois esse algo além do sofrimento ainda não é.

O desconhecido da morte que não se oferece imediatamente como nada, mas que é correlativo de uma experiência da impossibilidade do nada, não significa que a morte seja uma região da qual ninguém voltou e que conseqüentemente permanece, de fato, desconhecida; o desconhecido da morte significa que a mesma relação com a morte não pode ser feita na luz; que o sujeito está em relação com aquilo que não vem dele. Poderíamos dizer que o sujeito está em relação com o mistério (LÉVINAS, 1979, p. 110).

A morte é mistério porque não se deixa conhecer. Ela se anuncia, mas não se faz presente; o sujeito não tem como assimilá-la no interior da luz. A morte atesta o limite do conhecimento e revela ao sujeito um modo outro de ser. O Eu, até então, não havia enfrentado nada que fosse possível de ser absorvido pelo seu conhecimento, nada que ele não dominasse. Toda relação com as coisas do mundo tinha o Eu como sujeito. Diante da morte, o Eu se depara com algo que cessa o seu poder. O Eu já não é mais sujeito. Diante da morte, ele torna-se passivo.

Nesse sentido, a análise levinasiana afasta-se completamente da concepção heideggeriana a respeito da morte. Em Heidegger, o ser, diante da morte, faz uma

experiência de lucidez suprema, aquela em que o existente faz a mais radical e completa experiência da sua existência. Entretanto, é curioso que também, em Heidegger, essa experiência radical da existência humana revela nossa solidão existencial. Diante da morte, a partir da concepção heideggeriana, o homem faz a experiência da solidão, o peso da sua existência é assumido única e exclusivamente por si mesmo.²⁶ A morte jamais é presença. “A morte nunca é um agora. Eu não estou mais aí, não porque eu sou nada, mas porque não sou mesmo capaz de captar” (LÉVINAS, 1979, p. 113).

2.4.2 A subjetividade

O evento da morte anunciada põe o sujeito diante de algo que cessa todo o movimento de fruição, de domínio, de poder. Esse movimento, iniciado já na hipóstase e que, até o sofrimento, no anúncio da morte, o sujeito não conhecia outra forma de ser. A morte coloca o Sujeito diante de outro modo que ser, coloca o Eu diante do Outro. A morte de si não é algo que o ser alcança, ela vem sem que o Eu tenha chamado.

Essa aproximação da morte indica-nos que nós estamos em relação com algo que é absolutamente outro, algo que possui a alteridade, não como uma determinação provisória, algo que nós podemos assimilar pelo gozo, mas algo cuja existência mesma é feita de alteridade. É assim que a minha solidão não é confirmada pela morte, mas pela morte quebrada (LÉVINAS, 1979, p. 116).

²⁶ A análise da morte em *Ser e Tempo* (§§ 46-53) se faz, em primeiro lugar, para estabelecer a autenticidade da existência humana e, finalmente, para descobrir o acesso ao ser. Para Heidegger, a morte não é nunca um fato puramente extrínseco que sobrevenha a uma existência já realizada e estabelecida. A inevitabilidade da morte se inscreve, desde o princípio, na estrutura ontológica da existência. Todas as crianças que nascem estão já a caminho da morte. A existência humana pode definir-se essencialmente como um “ser para a morte”. A estrutura da morte está enraizada no fato de que a existência é fundamentalmente *preocupação e angústia*. A angústia fundamental e profunda que se manifesta na experiência humana não é realmente mais que angústia diante da morte. A autenticidade se realiza unicamente quando o homem se enfrenta, fria e realisticamente, com a irreversível necessidade da morte, isto é, a própria morte. Nesse enfrentamento, o indivíduo se converte em homem livre e autêntico. Nada pode morrer em lugar de outro. Morre-se por conta própria, em meio à mais perfeita solidão. Diante disso, podemos dizer que a vida é absurda? Heidegger não fala de que seja absurda. E recusa categoricamente o suicídio. É necessário esperar a morte, isto é, antecipar, na mente, a morte inevitável e compreender à luz dessa morte a possibilidade do momento. Somente na grandeza trágica e solitária frente à morte, pode-se encontrar cada um durante uns breves momentos, algo de si mesmo, uma autenticidade provisória. Sua liberdade se converte, desse modo, em *liberdade para a morte* (GEVAERT, Joseph. 1983, pp. 295-353).

A socialidade, a pluralidade não significa a multiplicidade de existentes, mas se revela como um evento no próprio existir do existente. É como se o existir se alienasse diante da morte, diante da qual ele não tem mais poder. Porém, esse Outro que se anuncia não possui esse existir no modo como é próprio de o sujeito possuir. Esse Outro revela-se fora do meu conhecimento; sobre ele, o Eu não tem gozo (conhecimento). A alteridade não é o encontro com um outro Eu, semelhante a si. A alteridade é exterior ao eu e é justamente essa absoluta exterioridade que possibilita a alteridade, a relação com Outro, não um diferente que é assimilado no Mesmo. O Outro não tem correspondência com o Eu, não são correlativos. Esse é o evento da total alteridade.

Porém, resta ainda um problema: se a morte é o evento em que o Outro se manifesta ou, ainda, se a morte jamais é presença, como o Eu poderá pôr-se diante do Outro sem aniquilar-se? O Outro seria sempre anúncio, jamais presença no existir do sujeito. Seria apenas *por-vir*. Porém, no presente, o Eu permaneceria só, e sua solidão ainda não teria sido quebrada. Na relação com a morte, ou o Eu assumiria o evento que a morte anuncia ou esta assumiria o Eu. Em ambas as possibilidades, o Mesmo prevaleceria. A relação com esse evento que a morte anuncia terá que se constituir numa outra perspectiva, em que ambos os termos não se excluam, nem mesmo como participação.

Lévinas trata, então, da “relação com o Outro (*autrui*), o face-a-face com o outro, o encontro de um rosto que, ao mesmo tempo, dá e tira o outro. O outro (*autre*) assumido é *outrem (autrui)*” (LÉVINAS, 1979, p. 120).

Independentemente da resposta que Lévinas dará a esse problema, convém salientar que surge uma questão no evento da morte que se anuncia: a possibilidade de o Eu existir sem poder, um *outro modo de existir*, sem que seja essencial, ou seja, sem que tenha que dominar, lutar pela existência. Existir sem *interesse*, sem que tenha de tomar para si tudo o que está à sua volta. O ser humano, nessa perspectiva, pode, a partir do Outro, que é anunciado na morte, *ser além da essência*, sem domínio, sem poder. Porém, tal possibilidade não é arrancada do próprio Eu, mas suscitada por Outro. O Eu vê que é possível existir, não em função de si, mas voltado para o Outro. Uma conversão que não foi provocada por sua própria vontade, mas por um evento do qual ele não tem domínio. A conversão (de voltar-se para o Outro e deixar de viver para si) tem origem no Outro.

O evento que a morte anuncia provoca excedência ao Sujeito. O Eu diante do Outro excede a sua natureza, dá um salto para além da essência, passa à “outra margem”. E é aqui que começa a ser forjada a *subjetividade* na concepção levinasiana. O sujeito não é apenas o movimento essencial de ser próprio. Através do seu poder, nele encontramos algo que está além da essência, mas que não tem origem em si, e sim, no Outro. A essa relação com o Outro, Lévinas irá chamar de *ética*.

Nós chamamos ética uma relação entre termos onde um e outro não estão unidos nem por uma síntese de entendimento, nem por uma relação de sujeito e objeto e onde, no entanto, um pesa ou importa ou é significativo em relação ao outro, onde estão ligados por uma intriga que o saber não podia esgotar, nem desdobrar (LÉVINAS, 2001, p. 225).

A relação ética não é proveniente da ontologia, não tem como referência o ser. A intenção de Lévinas, com o seu discurso sobre o Eu e a subjetividade é a de mostrar que o outro ser humano não pode ser compreendido pela preposição *mit*, tal como ele, aliás, já mencionara isso no início de *O Tempo e o Outro* (LÉVINAS, 1979, p. 79). O autor concebe que a situação essencial do *Miteinandersein* (estar-reciprocamente-um-com-outro) remete à idéia de uma associação de igualdade a propósito de algo, de algum termo comum, como se fossem termos iguais voltados para uma mesma direção, mas não voltados um para o outro. A relação do Eu com o Outro, para Lévinas, é um face-a-face. Assim, por exemplo, o Eu se depara com o evento que a morte anuncia, de frente. E, mais ainda, a relação que se instaura entre o Eu e o Outro não é simétrica. Existe aí uma desproporcionalidade, visto que ambos são de natureza diferente, sem correspondência na ordem da natureza ou da essência. O ser humano não é *com* o outro, mas “outramente”, no face-a-face diante do outro.

A reflexão de Lévinas nos permite conceber a possibilidade de o Eu “ser outramente” (*autrement*) ou “de outro modo que ser”, num movimento inverso do ser, enquanto esse está centrado em si, em existir; o “outramente” *que ser* implica um movimento de saída de si em direção ao outro. Ao invés de ocupar-se de si mesmo, o Eu passa a ocupar-se do Outro.

A respeito da Subjetividade, devemos esclarecer que o Eu levinasiano adquire um outro movimento, para além da sua essência, para além do *poder* de existir. O Eu, na

perspectiva levinasiana, além de existir para si, é também um “*sujeito*” *passivo*, para além da essência, sem poder.

Lévinas situa o cruzamento do *ser* com o *além do ser* na subjetividade. Uma espécie de sincronia entre a essência e o “outro modo que ser”, um *épos*²⁷ unificante no tempo e na história. A subjetividade é justamente esse *épos* que se realiza na *subjetividade* ou *humanidade*.

Haverá que mostrar já desde agora que ex-cepção de “o outro modo que o ser” – mais além do não-ser – significa a subjetividade ou a humanidade, o *si-mesmo* que repudia as anexações da essência. Eu, como unicidade, fora de toda comparação, já que, à margem da comunidade, do gênero e da forma, ao não encontrar mais repouso em si mesmo, in-quieta desde o momento em que não coincide consigo mesmo. Unicidade da qual o à margem de si mesmo, a diferença com respeito a si é a não-diferença propriamente tal e a extra-ordinária recorrência do pronominal ou do reflexivo, o *se* que, não obstante, já não assombra a nada porque entrou na linguagem vulgar e corrente em que as coisas *se* mostram e as idéias *se compreendem*. Unicidade sem lugar, sem a identidade ideal que um ser toma do querigma que identifica os aspectos inomináveis de sua manifestação, sem a identidade do eu coincidindo consigo mesmo, unicidade que se retira da essência; enfim, homem (LÉVINAS, 1999, pp. 51-52).

Lévinas chama de “momento de lucidez”, na história da filosofia, a ruptura da essência pela subjetividade. O metafísico, nessa perspectiva, encontra-se fora do ser. Para Lévinas, parece ser algo cruza a imanência, sem estar preso a ela. Uma espécie de “relâmpago” que corta o histórico, o dito. Porém, ao cortar a história, ele se “historiciza”, mesmo que, no ser “historicizado”, não se fixe. E, ao efetuar um corte no dito, ele acaba também, por um instante, possível de ser dito, mesmo que, já ao dizê-lo, sua significação não possa abarcá-lo.

Nesse sentido, podemos responder a questão que antes ficara sem resposta. Esse Outro que se anunciara na morte não é uma espécie de *há* (*il y a*), sem existência, mas também não é pura existência. Ele *aparece*, mas não se fixa. Esse *de outro modo que ser* se dá no tempo e não, fora dele. A essência e o seu além não significam um corte para outra realidade extra-mundo, atemporal. Assim como a essência, o “outro modo que ser” realiza-se no tempo.

²⁷ Acontecimento extraordinário e maravilhoso (var. *epopéia*), uma significação que se anuncia, evento extraordinário (sem mediação), um *querigma*, e não, apenas, um *enunciado*, entendendo-se aqui “enunciado” como sentença que “indica” algo. O “*épos*” ao qual se refere Lévinas é o próprio “algo” que se manifesta.

Porém, a relação que esse *outro modo que ser* estabelece com o tempo possibilita um outro modo de temporalização, capaz de condensar qualitativamente o “outro modo que ser”, mais além da essência e do dito, anacrônico e enigmático, “uma diacronia refratária a toda sincronização, uma diacronia transcendente” (LÉVINAS, 1999, p. 53). O *outro modo que ser* não é a-histórico ou fora do tempo. Embora ocorra no tempo e na história, *opera um corte* no curso do ser, por isso *diacrônico*, assim como explica René Bucks:

Trata-se de uma transcendência do ser na imanência, uma superação da história que, no entanto, ocorre no interior da história e nela se reflete. O tempo diacrônico escapa definitivamente ao discurso ontológico, que sincroniza tudo, inclusive o passado e o futuro, representando-os. O tempo diacrônico é o tempo não sincronizável (BUCKS, 1987, p. 83).

O Dizer, ou esse além da essência, Lévinas considera como “a modalidade da transcendência”. A subjetividade é justamente esse enlaçamento e desenlaçamento da essência e o outro que a essência no tempo, sem, contudo, prender-se a ele. A concepção levinasiana de subjetividade não é pura finitude, mas carrega já a idéia de Infinito, a possibilidade de existir para além da essência. Na subjetividade, está incrustado o desejo do Outro, nela se encontra a possibilidade de ocupar-se não apenas com o ser próprio, mas com o de outrem que será, como veremos no próximo capítulo, expressão, manifestação do Infinito no tempo.

Contudo, a manifestação do Infinito no tempo precisa ser pontuada, mesmo sem termos a pretensão de achar que, nesse ponto, o tema estaria esgotado. Ao falar sobre a possibilidade de *outro modo que ser* no tempo precisamos identificar um evento “diacrônico” em que se dá o “enlace” entre o *ser* e *outro modo que ser*. Para Lévinas, o modo como a subjetividade tem de acolher o Outro (Infinito, transcendente) na história é a *responsabilidade* para com o *outro alguém*, o *outrem*. Uma responsabilidade que é incutida pela idéia de Infinito, pelo desejo metafísico de ser para além da essência, portanto, uma responsabilidade que não tem como origem o próprio Eu, mas que provém do Infinito.

A subjetividade traduz um humanismo em que o “*ser*” humano implica também em *ser mais além do que a sua essência*. A essência, poderíamos dizer, é o “em si”, o ser voltado para si, interessado, fruição; enquanto o “mais além da essência” ou *autrement*

indica a responsabilidade, o voltar-se para outrem, a flexão diante do outrem, o desinteresse.

O outrem é a expressão do Dizer, apresenta o Infinito, mas não se reduz a ele. O outrem apresenta-se como linguagem. Um dizer a espera de resposta, um dizer que arranca o ser para além, para outro modo que ser. A responsabilidade é o evento em que o Dizer acontece, não como um grito no deserto, mas como um encontro, como diálogo. A responsabilidade é a resposta do ser ao Dizer proveniente de outro modo que ser.

2.5 Alteridade: apelo e resposta

Lévinas concebia duas atitudes filosóficas: a primeira seria a busca da verdade em que se procurava integrar na Totalidade tudo o que se apresentava; a outra atitude seria aquela que conservava a relação com o Outro, ao qual Lévinas chama de Infinito.

Essa segunda atitude carrega uma dificuldade que lhe é inerente. Refere-se à linguagem herdada da tradição filosófica, a qual se baseia na ontologia, no discurso ou desvelamento do Ser, que é já uma realidade totalizante. Todavia, como *falar de outro que está para além do ser*, assumindo essa linguagem. Ou seja, como elaborar um discurso a respeito do outro que não se deixa captar pela Ontologia ou pelo Dito? O problema é que não dispomos de outra linguagem filosófica que não seja essa, racional e demonstrativa.

Essa problemática, em Lévinas, atesta já um limite do Dito ou do discurso ontológico. É necessário abrir-se a uma outra linguagem que não esteja fundamentada apenas no Dito ou no Ser. É preciso uma linguagem a partir do *outro modo que ser*, na terminologia levinasiana, a linguagem do Dizer, uma abertura à linguagem *metafísica*. Esse *algo* ao qual nos referimos anteriormente, que cruza o tempo e a história, mas não se esgota nela, está presente no Eu, enquanto idéia, noção, mas o Eu não é capaz de compreendê-lo totalmente. Aqui se dá a presença do Infinito no finito, em que o *ideatum* ultrapassa a idéia que dela se tem. A linguagem que servirá para abordar ou falar do Infinito no finito será a *ética*, compreendida não como um conjunto de critérios ou normas morais, mas como relação com o Outro. A *ética* não é um discurso que eu construo, e sim, a minha abertura a algo que já se manifestou a mim, enquanto idéia, uma

abertura ao Infinito. A linguagem *metafísica* (*ética*), ou o Dizer, não é o meio pelo qual o Sujeito *indica* a verdade. A ética é a própria manifestação da verdade, sem que nessa manifestação tudo tenha que ser revelado.

A idéia do Outro “não parte de Mim, nem de uma necessidade do Eu”, como se esse fosse incapaz de ser só. O Outro não é “objeto” de um conhecimento ou esforço da inteligência, mas o “desejável, o que suscita o Desejo, isto é, o que é abordável por um pensamento que a todo instante *pensa mais do que pensa*” (LÉVINAS, 1980, p. 49).

A idéia de Desejo em Lévinas é compreendida em oposição à idéia de *necessidade*. Enquanto a necessidade é entendida como busca de algo que falta, algo necessário à existência do Eu, portanto centrado no Sujeito, o Desejo é algo que provém do Desejável, parte do Outro, não para manter a existência do Eu, mas para pôr o Eu em movimento de transcendência, de ser além de si, sem, com isso, perder-se ou dissolver-se no Infinito.

O Eu é autônomo, porém procura o Outro. A essa situação, Lévinas chama de *linguagem*. A busca pela verdade se dá no encontro do Eu com o Outro. A verdade surge na linguagem, na fala. Um encontro que não significa união, mas relação de realidades autônomas.

Trata-se de uma manifestação autônoma, a partir da qual o Outro diz-se a nós, *exprime-se*. Em última análise, a *revelação* do Outro se dá pelo rosto. Rosto, não enquanto imagem, mas enquanto significação, expressão, fala. Lévinas irá dizer: “a manifestação do rosto é já discurso” (LÉVINAS, 1980, p. 53).

Em seu discurso, o autor introduz um termo que será central em sua filosofia, o *rosto*. Para ele, o *fato* que manifesta a idéia do Outro em mim é o *rosto do outrem*. O rosto remete a um acontecimento que não tem como sujeito o Eu. Trata-se de um “acontecimento sem que tenhamos absolutamente nenhum *a priori*” (LÉVINAS, 1979, p. 116).²⁸ O rosto é, antes, realidade em si mesma, ele *exprime-se*. Não se trata apenas de um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O acesso ao rosto não se faz pela percepção de nariz, olhos, testa, queixo, que se podem descrever como se estivéssemos diante de um objeto. “O rosto é significação” (LÉVINAS, 1982, p. 78). O rosto é o que não se pode transformar em conteúdo do pensamento, é o que nos leva para além. O rosto é a idéia de Infinito, cuja manifestação transcende a da capacidade do Eu.

²⁸ Ver também *Ética e Infinito*, p. 77ss.

É importante repetir que o rosto não é uma significação de uma “essência ideal ou uma relação oferecida à intuição intelectual, análoga ainda nisto à sensação oferecida ao olho. Ela é, por excelência, a presença da exterioridade”. O discurso, portanto, não é uma “re-flexão” do Eu sobre si mesmo, mas “uma relação original com o seu exterior” (LÉVINAS, 1980, p. 53). A linguagem, nesse sentido, não é um exercício intelectual da palavra do Eu a si próprio. Pelo contrário, trata-se de uma presença significativa exterior, independente da intuição ou pensar do Eu.

Porém, nem todo discurso é relação com a exterioridade. Lévinas chama a atenção para as formas de negar a relação com o Outro, usando para isso o próprio discurso, melhor dizendo, o discurso próprio, proveniente do Eu, e não, do Outro. Nesse caso, não existe linguagem (no sentido levinasiano, acolhida do Outro que se manifesta na palavra).

A forma desse discurso que não é linguagem (reconhecimento do outro), Lévinas identifica como *retórica* ou *Dito*.²⁹ Na retórica, não se aborda o Outro de frente. Trata-se de um exercício que visa suprimir a liberdade do outro, de forma violenta. Aqui se encontra a distinção entre o discurso filosófico e o discurso sofista. O primeiro abre-se à verdade manifestada pelo Outro através da linguagem. O segundo apresenta um discurso, na tentativa de convencer o outrem da sua verdade, corrompendo sua liberdade.³⁰ Ao contrário do discurso, encontramos a linguagem que é acolhimento, *de frente* do Outro, não mais violência, mas justiça. Não uma união de sujeitos lado-a-lado ao redor de uma verdade, mas do sujeito único diante da própria verdade.

A linguagem traduz a relação do Eu com o Outro, entendido como Infinito. Vimos também que o rosto é concebido como significação, linguagem, na relação entre o Eu e o Infinito. Uma relação que é fundamental e, ao mesmo tempo livre, visto que não é necessária, pois ambos são autônomos, radicalmente independentes. A linguagem é um encontro entre o Eu e o Outro, ambos reconhecendo o caráter único de cada um. O fundamento do discurso, nesse sentido, é a existência de dois seres distintos e independentes entre si.

Se a Razão fosse universal, não haveria linguagem, pois os termos seriam um receptáculo de uma verdade, que restaria aos indivíduos apenas assimilar. Um exercício

²⁹ Em *De Outro modo de ser ou mais além da essência*, Lévinas usará os termos *Dizer* e *Dito*, correspondentes a *linguagem* e *retórica*, respectivamente. Cf. p 48ss.

³⁰ “A retórica permanece discurso”, mas não é linguagem.

de contemplação de uma verdade fora de si ou da qual ele é partícipe. Nesse caso, também não haveria linguagem, pois não haveria alteridade, mas monólogo da Razão consigo mesma, simples movimento autológico. A isso, Lévinas não chamaria de linguagem. A linguagem não consiste em suprimir o Outro, pondo-o de acordo com uma Razão Una e Universal. “A linguagem mantém precisamente o outro a quem se dirige, que interpela ou invoca” (LÉVINAS, 1980, p. 60). Na linguagem, não se estabelece uma relação *sujeito-objeto*. Na linguagem, dá-se a *revelação do Outro*.

Esse Outro, porém, não pode ser “representado” pelo pensamento pois, desse modo, continuaria sendo um monólogo, uma autologia, uma *re-flexão* subjetiva. O Outro é um ser estranho, impossível de ser reproduzido por mim, algo radicalmente separado do Eu. A relação com o Outro só se efetiva na manifestação do Outro, não por um espaço do Eu em captá-lo ou compreende-lo (etimologicamente falando). A verdade outra só é possível a partir do Outro.

E é aqui que Lévinas dá um passo adiante em sua reflexão. Ele assevera: “só o homem me pode ser absolutamente estranho – refratário a toda a tipologia, a todo o gênero, a toda a caracteriologia, a toda a classificação” (LÉVINAS, 1980, p. 60).³¹ O Eu faz uma experiência radical do Outrem.

Lévinas, nesse momento, traz à luz a realidade metafórica, compreendida enquanto Infinito, e a instaura numa realidade contingente que é o ser humano. Aqui se encontra, talvez, a originalidade do pensamento levinasiano que nem sempre foi percebida pelos seus leitores. O homem que participa da linguagem “não queima os olhos que a ele se dirigem” (LÉVINAS, 1980, p. 63). O Outrem não tem o formato mítico, impossível de ser abordado diretamente, frente a frente. O Outrem “não é numinoso: o eu que o aborda não é nem aniquilado ao seu contato nem transportado para fora de si, mas permanece separado e conserva a sua autonomia” (LÉVINAS, 1980, p. 63). A presença do Outrem é uma *presença absoluta*, pois em si não depende de qualquer relação, é em si mesmo. A linguagem, portanto, é um evento entre homens livres e autônomos. Trata-se, em última análise, de uma “experiência radical de relação social” (LÉVINAS, 1980, p. 64).

A relação entre o Eu e o Outrem em nenhum momento pode ser reduzida a uma simples relação Sujeito1 – Sujeito2, como se fossem pólos equivalentes. No Outrem se

³¹ Ver a noção de *humanidade* em *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, pp. 113-115.

conserva a idéia de Infinito diante do Eu. A “relação com o Infinito respeita a transcendência total do Outro [...] porque a nossa possibilidade de O acolher no homem vai mais longe. Mais longe, precisamente porque vai assim em direção ao Infinito” (LÉVINAS, 1980, p. 64). Permanece, portanto, a relação metafísica no interior da linguagem, na relação ética de abertura e manifestação do Outrem.

A manifestação do Infinito no Outrem se revela *emblemática* na noção de rosto. Lévinas irá dizer: “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a idéia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto” (LÉVINAS, 1980, p. 37).

Ele concebe que a expressão ocorre, antes de tudo, quando se pergunta a respeito do “quem”, e não, a “que”, pois a pergunta sobre “o que” faz-se a alguém. O rosto do Outro não é resposta à pergunta “o quê?”, mas já traduz uma expressão, anterior a qualquer pergunta. “O que é anterior a toda pergunta não é, por sua vez, uma pergunta, nem um conhecimento possuído *a priori*, mas Desejo. O *quem* correlativo do Desejo, o *quem* ao qual a pergunta se faz é, em metafísica, uma ‘noção’ tão fundamental e tão universal como a quiddidade, o ente e as categorias” (LÉVINAS, 1980, P. 159). Esse “quem”, em Lévinas, é revelado no rosto. O rosto é exterioridade do Eu, não apenas símbolo. O rosto é manifestação do que é fundamento, do que é princípio, anterior a qualquer pergunta ou conteúdo.

O eu só aparece realmente, sem “máscaras” ou símbolos, diante de Outrem. A pergunta diante de Outrem já está formulada, implicitamente, pela sua presença. O seu rosto responde, *responsável* por expressar-se a Outrem.

Essa idéia de responsabilidade nasce, não no Mesmo, mas tem origem no Outro. A responsabilidade da resposta está posta para o Eu. Responder ou não, permanecer mudo, não nega a responsabilidade diante do Outrem, pois tal responsabilidade não provém de si, mas é posta por ele. A presença do rosto impõe uma pergunta, estabelece, independente de mim, uma relação de responsabilidade.

A pergunta que o rosto traz não é uma pergunta retórica, como se já soubéssemos a resposta. O Outrem manifesta-se, antes de tudo, numa situação de imposição (impõe uma pergunta) e de carência (carente de resposta). A responsabilidade instaura-se na manifestação do Outrem que impõe e, ao mesmo tempo, é carente. A manifestação do rosto põe em xeque a soberania do Eu.

O fato de o Eu poder dizer, expressar-se, possibilita-o a ser além (ou aquém) do fenômeno, que é sempre uma realidade que se refere ao que é. O fenômeno é a aparência do ser. A palavra do Eu é a própria expressão do Eu e não se equivale à obra ou ao símbolo por ele construído. O dizer do Eu revela a si próprio, sem mediação. A palavra revela o próprio significante. A linguagem, portanto, é a situação em que o Eu, ao acolher Outrem, expressa-se a si mesmo. Nesse sentido, o Eu adquire uma nova forma. Não é somente em-si e para-si, também não é fenômeno, mas é, agora, expressão. O Eu rompe com a sua interioridade, é arrancado do seu mundo de fruição pela linguagem, pela relação com o Outrem. “[...] A linguagem pela qual um ser existe para um outro é a sua única possibilidade de existir com uma existência que é mais que a sua existência interior.” (LÉVINAS, 1980, p. 164).

A linguagem possibilita ao Eu ultrapassar a existência fenomenal ou interior, não apenas no reconhecer do Outrem, mas, sobretudo, exprimindo-se a Outrem. Lévinas dirá, “ser em si é exprimir-se, quer dizer, servir já outrem. O fundo da expressão é a bondade” (LÉVINAS, 1980, p. 164).

O Eu que se depara com o Outrem vê-se diante de uma realidade totalmente original e outra. Encontra-se com uma exterioridade que o arranca da sua interioridade. O Outrem não é um “não-eu”. Se assim o fosse, permaneceria no âmbito da totalidade. A presença do rosto instaura um evento que transcende os termos da relação. O rosto é a presença da idéia de Infinito já presente no Eu, mas até então não manifestada.

Nesse sentido, o rosto não equivale a um objeto, sujeito à visão. O rosto não está ao alcance da fruição. *Ver* (sensivelmente) o rosto é, de algum modo, objetivá-lo, apreendê-lo em minha consciência. O rosto manifesta o que está além da contemplação e da prática. Para Lévinas, a revelação do rosto é palavra. Não se deixando reduzir à sensibilidade, o rosto fala, e o seu dizer me afeta, me atinge.

O rosto recusa-se a ser conteúdo da consciência. Porém, não nega o Eu, mas estabelece com ele uma relação, possibilita a linguagem realmente, pois somente entre seres separados é possível haver linguagem. E, mesmo “em relação”, os termos não se reduzem ao Mesmo, já que, na exterioridade do rosto, encontra-se a idéia de Infinito, aquela realidade outra que já aparecera no Eu, enquanto desejo, mas que só o rosto foi possível de efetivá-la.

A idéia de Infinito efetiva-se na “*oposição* do discurso, na socialidade” (LÉVINAS, 1980, p. 176). O sensível do rosto recusa-se a ser apreendido, a ser dominado. O rosto transforma-se em expressão da idéia do Infinito. A isso Lévinas chama de “epifania do rosto”, expressão do supra-sensível ou, na terminologia aristotélica, *metafísica*. Em última análise, a experiência do Outro é impossível de ser apreendida pela fruição ou pela consciência como objeto do conhecimento. A epifania do rosto é a expressão do Outro aberta na aparência sensível da alteridade, do Infinito.

Diante de tal manifestação, o Eu não tem poder, aliás, resta-lhe apenas um, que é o de “negá-lo”. Mas tal poder não significa uma negação que apreende a alteridade, pois essa é, essencialmente, exterioridade.³² A única “negação” que resta é o homicídio, a eliminação total do dado sensível. “O homicídio exerce um poder sobre aquilo que escapa ao poder. Ainda poder, porque o rosto exprime-se no sensível.” (LÉVINAS, 1980, p. 177)

A resistência que o Outro oferece ao Eu não é de ordem física, mas *meta-física*, transcendente. Trata-se de uma resistência ética. Portanto, apesar da possibilidade de aniquilamento do rosto, a idéia de Infinito perdura.

O contrário do homicídio é a responsabilidade. Uma vez que o Eu recusa-se ao homicídio, a única alternativa que lhe resta é o acolhimento à expressão do Outrem. A linguagem, essa relação entre o Mesmo e o Outro, transforma-se, antes de tudo, em relação ética, relação de afirmação dos termos da relação, Eu e Outro. A linguagem, nesse sentido, tem uma função que é anterior ao dizer *sobre* um ser preexistente, necessário de ser traduzido. A linguagem é, antes, expressão do Outro ao Eu. O rosto, expressão do Outrem, impõe uma relação, obrigando a interioridade a entrar no discurso, mesmo quando esta não quer ouvir. Lévinas vê, nessa situação, o fundamento e a verdadeira universalidade da razão.

Porém, essa razão universalizada não se refere a um ser inteligível, o qual compete à linguagem dizer. A razão universalizada refere-se ao próprio evento da linguagem enquanto relação do Eu com o Outrem. Não se trata do discurso de um terceiro sobre um *evento* primordial. O primordial é o próprio *evento* da linguagem, entre termos que se relacionam.

³² Lévinas, ao falar da relação do Mesmo com o Outro, afirma a exterioridade como sendo inerente à idéia de Infinito, fazendo uma analogia ao argumento ontológico em que “a exterioridade de um ser inscreve-se na sua essência” (LÉVINAS, 1980, p. 175).

A alteridade indica a presença de um Outrem que não se anula na relação. Independentemente da verdade ou mentira que ele venha a dizer, o seu rosto já é expressão. Lévinas compreende que a alteridade, enquanto relação ética, é anterior a qualquer afirmação, seja ela verdadeira ou falsa. O signo verbal é posterior à expressão do rosto.³³

Uma vez que a idéia de Infinito não é própria do Eu, a não ser enquanto desejo, a expressão do rosto adquire um caráter magistral para o Eu, que *recebe* de Outrem a idéia de Infinito. O rosto é mestre, ensinamento de uma idéia de Infinito, do qual ele é manifestação. O ensino aqui, longe de ser maiêutico, é alteridade.

Ensinar, nesse sentido, não significa recorrer a um sistema de signos para transmitir uma mensagem ou anunciar uma verdade, pois não há, nesse momento, um conceito ou uma realidade inteligível a ser comunicada. Anterior a qualquer conteúdo, há uma inteligência, o Outrem. Ensinar significa expressão de Outrem.

Para Lévinas, “o pensamento racional refere-se a esse ensino. Pensar é ter a idéia do Infinito ou ser ensinado” (LÉVINAS, 1980, p. 182). A primeira idéia a ser “aprendida” é a idéia de Infinito, manifestada no rosto de quem fala.

A significação, nesse caso, é o Infinito, significação que não se apresenta em conjunto de signos e nem mesmo à atividade sensível, mas na presença de Outrem. A linguagem é o evento da significação, a significação como idéia do Infinito no Outrem. O Outrem como significação da idéia de Infinito, será sempre uma presença inesgotável, pois o rosto expressa, mas não esgota a expressão. A linguagem permanece, não como mera serva da razão, mas como sendo a própria razão. Porém, não uma razão *una* ou circunscrita na consciência individual. A razão, presente na linguagem, tampouco é um sistema de leis ou a coerência interna de uma ordem ideal, na qual a singularidade do indivíduo se dissolveria, uma autologia. Numa razão desse tipo, não há relação, somente o Mesmo.

A razão a que Lévinas se refere vive na linguagem, na oposição do frente a frente. Nela encontramos a racionalidade primeira.

³³ A linguagem não é ato, atividade ou trabalho, é *expressão*.

[...] se o primeiro inteligível, a primeira significação, é o infinito da inteligência que se apresenta (ou seja, que me fala) no rosto; se a razão se define pela significação, em vez de a significação se definir pelas impessoais estruturas da razão, se a sociedade precede o aparecimento das estruturas impessoais, se a universalidade reina como a presença da humanidade nos olhos que me observam, se, enfim, se recordar que esse olhar apela para a minha responsabilidade e consagra a minha liberdade enquanto responsabilidade e dom de si, o pluralismo da sociedade não poderia desaparecer na elevação à razão. Seria a sua condição. Não é o impessoal em mim que a Razão instauraria, mas um Eu-mesmo capaz de sociedade, surgido na fruição, como separado, mas cuja separação foi também necessária para que o infinito – e a sua infinitude realiza-se como o ‘em frente’ – possa *ser* (LÉVINAS, 1980, p. 157).

O mundo, a partir da relação com o Outrem, adquire um sentido para além da fruição do Eu, passa a ser um tema com uma significação, pois o mundo, agora, torna-se compreendido na relação com o *Outrem* e, portanto, refere-se a um movimento de significação. Ao designar uma coisa, designo-a a outrem. O que antes era tido como coisa ao meu alcance, a ser usufruída egoisticamente, agora passa a ser visto, também, sob a perspectiva do outrem. As coisas não deixam de fazer parte do mundo do Eu, mas agora passam a fazer parte também do mundo de outrem. O mundo deixa de ser apenas meu, torna-se *tema*, o que na perspectiva de Lévinas significa “oferecer o mundo a Outrem pela palavra” (LÉVINAS, 1980, p.187).

As coisas no mundo adquirem *objetividade*, não como afirmação ou conforme o Eu, mas se apresentado na relação com o Outrem. A objetivação ocorre na linguagem e significa separar as coisas do mundo que, até então, estavam sob o domínio do Eu, como se estas fizessem parte do Eu pela fruição.

Essa separação ocorre no encontro com Outrem, pois é aí que o Eu é arrancado da sua solidão. As coisas do mundo passam a adquirir significados através da relação. As coisas que são diante do Eu e do Outrem tornam-se *objetivas*.

Ao se separar do *seu* mundo, o Eu, de certo modo, assume uma “distância” em relação ao seu próprio ser. Porém, esse distanciamento não significa deixar de ser, pois mesmo o “distanciar-se” é realizado pela própria distância, portanto ainda é ser. Lévinas considera esse “distanciamento”, enquanto condição primeira para a objetividade, como sendo o *tempo*. O tempo é a consciência do objeto – a tematização – assentada na distância em relação a si. Tempo é essa “distância de si a si”, na consciência de si.

O afastamento do ser em relação a si próprio não significa um “ser menos” ou “ainda não-ser”. Esse distanciamento, movimento contrário ao da fruição, ocorre na relação com o Outrem, diante do qual o Eu encontra e instaura um novo sentido no mundo e no próprio ser, pois nesse encontro ele fala a outro. As coisas não são, agora, apenas para mim, mas também para Outrem. Por essa razão, torna-se correto afirmar que “a linguagem torna possível a objetividade dos objetos e sua tematização” (LÉVINAS, 1980, p. 188).

O distanciamento do eu em relação a si próprio dá-se na epifania do Outrem, pela idéia de Infinito que ele traz. Afastar-se de si significa abrir-se ao desejo, não de algo que lhe falta, “mas de um excedente da idéia de Infinito” (LÉVINAS, 1980, p. 188). Ao encontro do Eu com uma idéia que o transcende, no mesmo movimento de distanciamento de si, é que Lévinas chama de *tempo*.

O conhecimento objetivo significa pensar algo em relação com Outrem. A objetividade não é fruto de uma ação subjetiva, uma afirmação pura da subjetividade, mas sim, da comunicação, quando digo algo a Outrem. O objetivo só ser torna objetivo pela linguagem (LÉVINAS, 1980, p. 188).

A insistência da filosofia de Lévinas em afirmar o evento da linguagem, a relação do Eu com o Outrem não significa defender uma relação de cumplicidade ou intimista, fechada na relação “Eu-Tu”. Daí porque não podemos considerar a linguagem como simples relação *intersubjetiva*, compreendida como relação entre sujeitos (Sujeito1 – Sujeito2). A linguagem implica relação com Outro e não apenas um outro Eu (Tu). Lévinas não reconhece essa simetria.

A expressão do rosto não se esgota na sensibilidade do Outrem. A nudez do rosto me remete a uma realidade que transcende a mim e ao próprio Outrem. A expressão do rosto inclui um terceiro, se quiser, remete-me a um *estrangeiro* (LÉVINAS, 1980, p. 191).

A relação entre o Eu e o Outrem detém um caráter social e não intimista, pois o rosto do Outrem revela muito mais que a presença de *uma* pessoa. O rosto é manifestação do Infinito, rompendo a relação fechada Eu-Tu.

Tudo o que se passa aqui ‘entre nós’ diz respeito a toda gente, o rosto que o observa coloca-se em pleno dia da ordem pública, mesmo que dela me separe ao procurar com o interlocutor a cumplicidade de uma relação privada

e de uma clandestinidade. [...] O terceiro observa-me no olhar do outrem – a linguagem é justiça (LÉVINAS, 1980, p. 190).

A presença desse terceiro expande a relação entre o Eu e o Outrem, rompe com qualquer tentativa de compreender a alteridade pura e simplesmente, como relação Eu-Tu. No olhar do Outrem, encontro outros; o que eu encontro aqui e agora são outros que não se fazem presentes sensivelmente.

O encontro com o Outro é uma relação social. Não pelo fato de ser um encontro de seres do mesmo gênero ou uma união de indivíduos semelhantes, mas sobretudo pela responsabilidade do Eu diante da nudez do rosto. Uma expressão que espera uma resposta do Eu, a espera de ser acolhida.

A relação ente o Eu e o Outrem, como já vimos, é uma relação de seres separados, autônomos. Entretanto, tal independência não nega a possibilidade de acolhimento e de intencionalidade. Pelo contrário, por serem autônomos é que há possibilidade da idéia de Infinito; o desejo é pelo que excede, não, pelo que falta.

O acolhimento do Outro pelo Eu e mesmo a relação entre os termos não se realizam num espaço etéreo, abstrato. O Eu, termo da relação, é marcado pela fruição, o que significa dizer ser satisfeito, que usufrui materialmente das coisas do mundo. Faz parte da identidade do Eu (não do Outrem) a fruição. Por outro lado, o outro termo da relação, o Outrem, é “apenas” o que expressa o Infinito, justamente o excedente desejado pelo Eu.

Lévinas concebe tal relação como uma espécie de “comércio” (LÉVINAS, 1980, p. 205ss). O Eu tem matéria, o Outrem é expressão do Infinito desejado. A relação é o evento em que a liberdade do Eu decide por acolher o Outrem, na esperança de “satisfazer” o seu desejo³⁴. Em troca, o Eu coloca ao *dispor* do Outrem o mundo que até

³⁴ A idéia de desejo (metafísico), em Lévinas, pode ser compreendida em contrapartida à idéia de *necessidade*. Enquanto a necessidade é entendida como busca de algo que falta, algo necessário à existência do Eu, portanto centrado no Sujeito, o desejo é algo que provém do desejável, parte do Outro, mas não para manter a existência do Eu, mas para pôr o Eu em movimento de transcendência, de ser além de si, sem, com isso, perder-se ou dissolver-se no Infinito (LÉVINAS, 1980, p. 49). A idéia de Infinito é, de certo modo, a presença do Infinito no finito. A presença do Infinito no finito é compreendida enquanto Desejo. Desejo suscitado pelo próprio Desejável, porém que não o satisfaz, mas o instiga. Trata-se de um desejo desinteressado, sem a pretensão de possuir ou dominar, sem reduzir o Desejável a objeto ou a conceito. A esse tipo de Desejo desinteressado, Lévinas chama de Bondade (LÉVINAS, 1980, p. 37). O pensamento Ocidental, em suas origens, compreendeu a metafísica nessa perspectiva, uma outra realidade que o ser humano deseja e que se encontra fora-de-si, um além. Esse desejo não é como uma necessidade de algo que já conheço, como se em algum tempo já estivesse comigo e a sua busca fosse algo que me faltasse ao meu ser

então lhe pertencia pela fruição. Ele rompe com o seu egoísmo e abre-se para o Infinito, manifestado na nudez do rosto do Outrem, a qual revela a situação de carência do Outrem. A acolhida do Eu ao Outrem faz-se numa perspectiva *econômica*. O Outro, por sua vez, oferece ao Eu a possibilidade de transcendência, uma relação metafísica, para além de si ou de sua essência.

A relação ético-metafísica apresentada por Lévinas instaura no tempo (sem que esteja restrito a ele) a possibilidade de uma relação para além da essência, portanto metafísica, sem eliminar o caráter material da existência. Lévinas inicia sua argumentação, procurando “desconstruir” a ontologia enquanto discurso e evento fundamental, não para negar a sua importância ou validade, mas para colocá-la no seu lugar, ou seja, como fundamento do Mesmo ou da Totalidade, mas jamais como fundamento do que está para além. O “para além” é próprio da *metafísica*, pois somente esta é apropriada para tratar do Outro e do Infinito. Uma filosofia, portanto, que esteja disposta a tratar “do outro modo que ser” terá que ser ética e não ontologia.

2.6 De outro modo que ser: *Autrement*

Temos insistido em afirmar que a relação ética não é simplesmente uma relação entre dois sujeitos (S1 – S2). Lévinas não reconhece essa simetria. A relação ética não se refere a uma intencionalidade do eu em relação ao “outro eu”. A ética, nesse sentido, não se reduz a uma relação intersubjetiva, do “eu” com o “*alter ego*”, uma relação em que o outro é apreendido como *reflexo* de minha natureza humana racional.

Na relação ética, a minha intencionalidade e todo o meu movimento de domínio encontra uma barreira, recebem uma resposta: “não”. O “não” significa a recusa do outrem à “suspensão” (*epoché*) ou ao domínio da consciência do Eu. O “não” é a afirmação da alteridade. Alteridade, desse modo, corresponde ao limite do Eu, em que sua liberdade e todo o seu movimento de querer “ser mais”, vêm-se questionados. Enquanto movimento da razão, tudo no mundo se figura como um termo neutro, inclusive o Ser. As

“incompleto ou decaído da sua antiga grandeza” (LÉVINAS, 1980p. 21). Entretanto, esse desejo, chamado por Lévinas de “desejo metafísico” (LÉVINAS, 1980, p. 21), refere-se a algo que não se conhece, a sua realidade “está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo” (LÉVINAS, 1980, p. 22).

coisas encontram-se ao redor do Ser e ao seu alcance, à sua disposição, para serem “compreendidas” e assimiladas.

A relação ética é uma relação entre o Eu, que já tem o desejo do Infinito com o Outro que se mostra no Rosto. Não existem termos neutros, não há intencionalidade, mas responsabilidade. O outrem que se apresenta diante de mim espera uma resposta. O Infinito que se manifesta no rosto me tira de qualquer forma de subjetivismo, ele me arranca de mim mesmo, leva-me para além de minha essência, além do meu movimento de ser. Na relação ética, nesse movimento de saída de si, o eu é passivo, ele é arrancado de si por outrem. Estamos diante de uma relação assimétrica. O outrem oferece-se com sentido. Diante dele, tomo consciência de que não sou dono exclusivo das coisas e que o meu movimento de fruição é um movimento egoísta. As coisas adquirem objetividade a partir do outrem, pois, até então, todas as coisas do mundo se apresentavam como uma extensão de mim, num movimento de fruir, de usar e de compreender. Todo o movimento ontológico, essencial e solitário de reunir em mim a realidade vê-se questionado. O mundo não está aí para que o ser possa ir sendo, o mundo é onde encontro o outrem, onde me vejo responsável por ele, para que ele possa existir.

A relação ética entre mim e outrem não é de natureza ontológica. O Eu e o Outro são termos separados. Contudo, no Eu se encontra o desejo do Infinito, o desejo de encontrar o Outro. A subjetividade levinasiana reconhece o caráter próprio do Eu, porém reconhece nele um desejo que o ultrapassa, que não tem origem em si mesmo. A relação ética, no sentido levinasiano, refere-se à relação dessa subjetividade com o Outro, manifestado no outrem. Embora seja uma relação marcada pela gratuidade, não é livre, pois o Eu, mesmo que negue o outrem (através do homicídio), não consegue eliminar a idéia de Infinito que o outrem manifestara. Daí poder dizer que a relação ética é linguagem, pois o outrem fala, é expressão sem mediação. O Outro não é tema, mas expressão. Ele manifesta o Infinito que não se reduz nele.

O sentido dessa relação e, portanto, dessa linguagem, não se encontra no Eu, mas no outrem. “A significação é o Infinito, mas Infinito não se apresenta a um pensamento transcendental, nem mesmo à atividade sensorial, mas em outrem”, nesse caso, “o inteligível não é um conceito, mas uma inteligência” (LÉVINAS, 1980, p. 185).

A relação ética instaura uma linguagem inter-pessoal, e não, impessoal e neutra. Então, para que haja comunicação entre o Eu e o Outrem (relação ética), é preciso que se acolha o outrem, não apenas um enunciado, mas a sua expressão, é preciso “reconhecimento”. A relação consiste em abrir-se ao outrem, mas não como se abrem as cortinas de um espetáculo, como espectador; o reconhecimento ético do outrem implica responsabilidade em relação a ele.

A tese levinasiana consiste em afirmar que a responsabilidade em relação ao outro significa um desvelamento de si para o outro, convertendo-se em um “ser para o outro” (LÉVINAS, 1999, p. 190). A situação da subjetividade na relação ética é distinta daquela em que o eu procura afirmar-se. Trata-se de um movimento de insegurança, de dúvida e não de certeza. A relação ética instala uma comunicação incerta em que, ao abrir-se ao outro e responsabilizando-se por ele, o Eu vivencia o risco e a incerteza. A relação ética é uma relação de risco. “A comunicação com o outro só pode ser transcendência enquanto vida perigosa, como um belo risco a correr” (LÉVINAS, 1999, p. 191). Segurança só se encontra no Mesmo, no próprio. A exterioridade, a alteridade revelam-se como incerteza.

Meu compromisso para com o outrem não tem origem numa certeza objetiva ou verdade demonstrada, traduzida em normas. Minha responsabilidade para com ele é anterior a toda verdade e a toda certeza (LÉVINAS, 1999, p. 191). A ética levinasiana da responsabilidade não se compreende a partir da ética normativa, que tem como princípio o ser.

Enquanto Heidegger acusa a filosofia de ter caído no “esquecimento do ser”, Lévinas chama a atenção para o “esquecimento do Outro” em que incorreu o pensamento ontológico da filosofia ocidental. Para ele, a relação ética não é do tipo essencial, do “ser-reciprocamente-um-com-o-outro” (*Miteinandersein*), uma relação de lado a lado, ao redor da verdade. A relação ética, na concepção levinasiana, é uma relação face-a-face, relação de reconhecimento e responsabilidade para com o outrem.

O mesmo poderíamos afirmar acerca das teorias que construíram o saber pedagógico. A educação caiu, com raras exceções, num *esquecimento do outro* ao longo de sua história. A educação, assim como defende a ética levinasiana, precisa ter presente não somente a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, mas, e sobretudo, para o encontro com o outro, numa atitude de respeito e cuidado.

Acreditamos que a pedagogia de Paulo Freire forjou uma educação nesse sentido. Apesar de beber de outras fontes, a antropologia freireana, construída a partir de teorias variadas e da sua própria intuição, foi capaz de conceber o diálogo, não apenas como uma mera troca de conhecimentos. O diálogo, na perspectiva freireana, tem como fundamento antropológico a idéia de seres autônomos, dispostos a se comprometerem mutuamente, em favor de relações solidárias e por uma ordem social mais justa. É o que procuraremos demonstrar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

UMA HERMENÊUTICA ACERCA DO DIÁLOGO EM FREIRE

Paulo Freire é um pensador e um educador que se insere no rol daqueles que arriscaram uma práxis pedagógica de superação da racionalidade autológica. Podemos dizer que o sentido que põe em movimento a pedagogia freireana é o *diálogo*. Sem a experiência dialógica, a pedagogia freireana se cristaliza, instrumentaliza-se e acaba se tornando um baú de conceitos e práticas autológicas e, para os dias de hoje, anacrônicas.

A hermenêutica que fazemos dos textos de Freire tem esse ponto de partida e esse horizonte: o *diálogo*. Não queremos, com isso, ignorar a importância de outras categorias, pelo contrário, nossa intenção é demonstrar que as várias categorias possíveis de ser identificadas na pedagogia freireana adquirem um significado mais profundo, quando são compreendidas a partir desse referencial. Os escritos de Paulo Freire nos permitem tomar a categoria *diálogo* como central e articuladora de tantas outras categorias freireanas.

Essa hermenêutica, assim como propunha P. Ricoeur, não se restringe apenas a uma exigência semântica. Além de os textos nos indicarem a relevância do *diálogo*, soma-se a isso o contexto educacional, social e político em que vivemos, onde o exercício do diálogo se faz tão necessário. Nossa hermenêutica visa, portanto, não apenas compreender os escritos freireanos, mas também nos indicar um sentido que nos permita superar a crise ética em que estamos submersos.

Uma primeira aproximação aos textos freireanos pode nos levar (e levou muitos comentadores) a compreender os textos de Paulo Freire retidos nos contextos históricos específicos em que ele viveu e associá-los a esta ou aquela corrente filosófica. Tal interpretação é válida e até mesmo necessária, no entanto, insuficiente para compreender a complexidade e a genialidade do seu pensamento.

É preciso chegar à terceira margem, em busca de um horizonte de sentido que nos permita uma leitura que considere a complexidade do seu pensamento e do seu tempo,

sem apreciações fragmentadas, sejam de ordem ideológica, historiográfica ou filosófica. Acreditamos que a atualidade da pedagogia freireana consiste justamente nos elementos que foram capazes de transcender a sua historicidade, apontando-nos um horizonte onde possam ser vislumbradas possibilidades de respostas aos problemas do nosso tempo.

Os filósofos que se debruçam sobre as obras de Paulo Freire encontram uma dificuldade gigantesca ao tentar enquadrá-lo em determinadas correntes ou matrizes filosóficas. Gerhardt (1996, p. 154) fala de ecletismo filosófico. Outros chamam de “fenomenólogo dialético” (TORRES, 2006), no sentido de reconhecer, em seus escritos, elementos da fenomenologia e da dialética materialista. Para os marxistas mais ortodoxos, tal classificação soaria, no mínimo, bizarra. Paulo Freire não cansa de trair e superar os pressupostos determinados pelas correntes filosóficas, mais presas à coerência dos seus sistemas do que ao compromisso com a humanidade.

Gerhardt (1996) chama a atenção para o mosaico de pensadores que influenciaram Paulo Freire nos anos 50 e início da década de 60. Dentre os intelectuais reunidos no Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), destaca Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto, que se inspiravam em filósofos e sociólogos europeus, tais como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal e Gabriel Marcel. Ainda nesse período, por influência católica, teve contato com Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier, interpretados por brasileiros como Alceu de Amoroso Lima, Henrique de Lima Vaz, Herbert José de Souza e outros.

A esse mosaico,³⁵ soma-se ainda o velho Marx. Tal postura eclética não deixa de transparecer, desde já, uma postura revolucionária, uma resistência a se enquadrar nessa ou naquela tendência ou corrente de pensamento, seja ela dominante ou não. Uma reação ao academicismo, muito próprio das universidades daquele tempo e também do nosso.

³⁵ O conjunto de pensadores que compõem o mosaico das fontes freireanas é de difícil conclusão. Alder Júlio (2001, p. 9) apresenta vários autores que aparecem, não raramente, nos escritos freireanos, uns mais e com maior densidade do que outros - a autores tais como Sócrates, Aristóteles, Hegel, Marx, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, entre tantas outras personagens.

Sincretismo, ecletismo e pluralismo são expressões que ilustram a dificuldade de classificar a pedagogia freireana e encarcerá-la num sistema. A leitura dos escritos freireanos nos obriga a uma hermenêutica livre de rótulos, esquemas e classificações.

Será possível, então, uma leitura que nos permita uma aproximação desse conjunto de abordagens filosóficas? Existirá um amálgama para esse mosaico? Acreditamos que o elemento que nos permite uma sincronia das idéias de Freire não se encontra no nível teórico, mas prático. E aí é que a pedagogia freireana encontra consistência e durabilidade. É no campo prático e, portanto, ético que a teoria construída por Freire, com tantos recortes, pode encontrar um sentido e um horizonte coerente.

A compreensão da teoria pedagógica de Freire, construída sob tantos pilares, só é possível de alcançar equilíbrio e harmonia quando voltada para o mundo prático, para o compromisso existencial dos homens entre si. Trata-se de uma relação ética. A pedagogia de Paulo Freire é uma educação para o encontro e o compromisso social. Na perspectiva de Freire, o existir humano carrega a vocação do compromisso com o outro, de responsabilidade não apenas pelo próprio existir, mas também com o existir do outro.

Uma abordagem prática nesses moldes nos permite uma melhor compreensão do significado e das possibilidades da pedagogia freireana. É preciso, sobretudo, disposição para se arriscar a trilhar o mesmo caminho percorrido por Freire. Do contrário, poderemos fazer excelentes reflexões e interpretações acerca da pedagogia freireana, sem, contudo, ter o mínimo de eficácia educacional, social ou política. Então, a pedagogia freireana, antes mesmo de estar fundada num princípio teórico, funda-se e se reinaugura a todo tempo a partir da atitude e da disposição do(a) educador(a) para desenvolver, na prática, um projeto político-pedagógico que contemple os postulados freireanos.

Quando, no primeiro capítulo, falávamos de *meta-arqueologia*, referíamos-nos justamente a essa realidade. A pedagogia freireana, assim como a filosofia de E. Lévinas, constitui-se não a partir de uma série de pressupostos teóricos, por melhores que sejam, mas de um *princípio (archê)* que ao invés de firmar identidade, modelos e paradigmas, possibilita a pluralidade, a emergência e a manifestação da diferença. O contrário disso seria um princípio baseado nos moldes da racionalidade autológica, marcado pela coerência identitária, de totalidade e unidade, o que nos permitiria construir um

fundamento para uma brilhante teoria, sem, contudo, alavancar as mudanças que o tempo nos impõe.

A meta-arqueologia freireana é algo que transcende o presente através do risco humano de vislumbrar e se pôr em movimento para um horizonte que é utópico e diacrônico, que cruza o nosso presente, sem se fixar nele (LÉVINAS, 1999, p. 53). Isso só é possível para os homens e as mulheres que estão convictos de que o seu existir no mundo está marcado por uma vocação de *ser com o outro*, num movimento de *ser mais*, por pessoas incomodadas devido à mediocridade de viver em função apenas de si mesmas. Na perspectiva de Freire, o existir humano carrega a vocação do compromisso com o outro, de responsabilidade não só com o próprio existir, mas também com o existir do outro.

Esse apelo existencial ao cuidado com o outro, na pedagogia freireana, expressa-se através do compromisso social e político em favor do oprimido, daquele que se encontra com a sua existência mais ameaçada. A concepção de responsabilidade freireana não se conforma com a idéia de uma responsabilidade intimista ou exclusiva da vida privada. A intimidade de pessoas entre si não é desprezada e constitui, sem dúvida, um significado e um valor existencial. Contudo, a responsabilidade social, na perspectiva freireana, está para além dessa relação, embora nela possa se nutrir, e é expressa de várias formas: em defesa da justiça, na luta por regimes políticos e econômicos mais democráticos e igualitários, na construção de uma cultura de paz e tantas outras formas de interação social responsável.

Entretanto, tal vocação para o outro não é fruto do acaso ou da natureza do ser humano. O desejo de ser com outro, numa relação de responsabilidade, é fruto de um processo educacional. Cabe à educação desenvolver no espírito humano o desejo de *ser mais* e em favor do outro.

O *ser mais* freireano é esse movimento do ser humano de ir além de si mesmo e de se comprometer com o outro, no mundo em que se encontra, no contexto histórico em que está inserido, razão pela qual podemos dizer que o cerne da educação freireana é a *ética*, e não outra, é o outro que se encontra no horizonte de sentido do pensar e agir pedagógico.

É justamente nesse encontro ético, do sujeito diante do outro, mediatizado pelo mundo, que se efetiva o diálogo freireano, em que a relação dialógica é muito mais do que

o simples uso da palavra por homens e mulheres que se interagem. O diálogo é a expressão do humano, que se encontra diante do outro, presente no mundo, construindo relações de responsabilidade; é a efetivação de um processo em que os seres humanos se disponibilizam uns para os outros o seu ser sem, contudo, esvaziar-se ou alienar o seu existir. Trata-se de um dispor ao outro o próprio ser sem, com isso, negar a si próprio. No diálogo, o Eu se expressa, mostra-se, manifesta-se, mas não se aniquila.

O diálogo, contudo, não é pura expressão, sem mais. A relação dialógica é intencional, tende para o outro, num movimento de ajudá-lo a “ser mais”, de auto-superação do outro e de si próprio. Por meio do diálogo, construímos responsabilidades sociais e reconstruímos o mundo.

Nesse sentido, o diálogo adquire significados distintos e complementares, de acordo com o contexto histórico-existencial dos sujeitos, podendo, portanto, ser concebido como processo educacional e prática da liberdade, como construção cultural, como relação social e política, como concretização da justiça. Um movimento que tem como pressuposto e intencionalidade e como princípio e fim o compromisso com o outro. Vejamos, nas linhas que seguem, quando e como Freire nos permite essa hermenêutica acerca do diálogo.

3.1 O DIÁLOGO COMO EDUCAÇÃO E PRÁTICA DA LIBERDADE

O mundo não é uma realidade apenas para ser conhecida e contemplada, mas para ser humanizada e, também, de humanização do próprio ser humano. Esse duplo processo de humanização, na pedagogia freireana, está ancorado no diálogo. É uma enunciação acerca do mundo, em vista de transformá-lo, humanizando-o e humanizando-se. Como dirá Freire,

“existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os temas se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Diferente dos animais, que se encontram totalmente submersos no movimento dos sentidos que os arrastam para comportamentos predeterminados, o ser humano, pelo menos em certa medida - que varia indubitavelmente de pessoa para pessoa, de um ato para outro, de uma cultura a outra - tem uma disposição para tomar, em suas mãos, a sua própria existência, estabelecendo metas, objetivos, fins para a própria vida. Ao ser humano compete, pois, o sentido de sua vida.

Isso significa dizer que o agir humano não é simplesmente o resultado de fatores externos e internos. Embora esses fatores o condicionem, não chegam a determinar de forma definitiva a sua existência. De modo que, na relação de ser humano com o mundo e com os seus semelhantes, o homem constrói história e culturas diferenciadas.

É nessa perspectiva que devemos compreender a *liberdade* sob a ótica da pedagogia freireana, em que a luta contra a opressão é possível porque há uma crença de que a liberdade é possível. A criticidade é uma expressão da reação humana ao determinismo e ao fatalismo, que tantas vezes assombram a existência humana. O pronunciar o mundo, na perspectiva freireana, é esse olhar crítico acerca dos elementos culturais, religiosos, políticos, econômicos, sociais, educacionais e psicológicos. Um olhar que não visa apenas compreender o poder que exerce sobre as vidas humanas, mas e, sobretudo, transformar tais realidades em favor de uma existência mais humanizada e humanizante.

Agir humanamente é, pois, um agir consciente do sentido da própria ação. Na linguagem filosófica, empregamos o termo “vontade” para indicar a capacidade, própria do ser humano, de agir em vista de um fim, dotando de sentido e significado a sua ação. Lévinas adverte que “a vontade é livre de assumir a responsabilidade no sentido que quiser, mas não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade” (LÉVINAS, 1980, p. 196).

Nesse sentido, é muito pertinente o que diz Dondeyne:

O que é então o comportamento voluntário livre? Agir livremente, segundo o parecer de todos, é agir sabendo o que se faz e porque se faz; é dar um *sentido* à vida e assumir pessoalmente esse sentido. Pois bem, nossas ações adquirem um *sentido* na medida em que percebem valores ou contribuem a promover esses valores no mundo. Por conseguinte, podemos dizer que o comportamento voluntário livre é no fundo um juízo de valor que se encarna em uma ação concreta (DONDEYNE, 1951 p. 45).

Isso não significa dizer que a atividade humana concreta é movida unicamente por valores formulados pela razão ou que se referem sempre a questões de ordem espiritual ou racional. Sabemos que agimos também por instintos ou condicionantes biofísicos, próprios de todo ser vivo. Porém, são as ações oriundas dos processos racionais e espirituais que fazem do ser humano um ser diferente dos outros animais.

Agir humanamente não se refere apenas à capacidade de julgar, de discernir valores ou de decidir por essa ou aquela direção, mas e, sobretudo, pôr-se a serviço desses valores, promovendo-os na própria vida e na vida dos demais, por meio da razão e de ações concretas. Ações que, ao mesmo tempo em que indicam um sentido para as coisas do mundo, revelam um sentido da própria existência humana.

O agir humanamente não é, portanto, uma atividade puramente espiritual, que se desenvolve no interior de uma consciência voltada para si. Trata-se de um compromisso de concretizar valores na própria vida, na relação com os demais no mundo. Diálogo e alteridade não podem, portanto, ser reduzidos a construções racionais. Diálogo e compromisso com o outro constituem valores a serem postos em prática, em vista de uma realização humana e do mundo.

A educação, diferentemente do adestramento, é um fenômeno eminentemente humano e como tal, deve ser compreendida. Por ser humana, a prática educativa, é sempre teleológica, indica um fim. É um movimento racional e prático, ontológico e ético. Não se restringe à dimensão intelectual, de afirmação de princípios, mas também de efetivação desses princípios através de ações concretas. Um processo de ensino-aprendizagem sem *reflexão*, como afirma Freire, é alienado e alienante. E não menos alienante será a educação centrada apenas na *ação*, que sucumbirá ao ativismo estéril e sem sentido.

A educação, enquanto prática da liberdade, implica esse duplo movimento de *ação-reflexão* na relação entre os humanos, mediatizados pelo mundo. A liberdade, apesar dos vários condicionantes sócio-econômico-culturais e políticos, é possível de se efetivar por meio de um processo pedagógico axiológico. Entretanto, repetimos: os valores postos em pauta no processo educativo não são meros conteúdos mentais, frutos de uma subjetividade intimista, mas um compromisso concreto entre seres humanos. no mundo, em vista de um fim, delineando e confirmando sentidos para o próprio existir no mundo.

Tal liberdade, contudo, não pode ser abstraída do seu contexto histórico, das possibilidades e limites que a história apresenta. É essa consciência da própria historicidade, do princípio e do fim da sua ação que faz com que o ser humano se distinga dos outros seres. O exercício da liberdade é o movimento prático-teórico de identificação das situações-limite vividas e a “percepção-ação” dos possíveis caminhos de superação.

Freire, ao contrapor a existência humana à dos animais, dirá que

os homens, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar; os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p. 89).

Essa dialética entre a consciência dos condicionamentos históricos e a liberdade possibilita a superação das “situações-limite”, de reação ao que está dado. Freire afirma que

esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 90-91).

A superação das “situações-limite” e da auto-superação não se faz sem intencionalidade. O movimento de libertação não ocorre apenas no sentido de se ver *livre de*, livre das mais variadas formas de opressão. O processo emancipatório tende para um fim. O movimento de *libertar-se de* implica um movimento de *libertar-se para*. Tal processo, na pedagogia freireana, é fruto de um movimento dialógico, de intercomunicação de homens e mulheres, mediatizados pela realidade.

A dimensão axiológica do movimento dialógico nos revela que os valores não são construtos individuais, mas intersubjetivos. Os valores adquirem significado social porque

os seres humanos impõem à sua existência um sentido comum aos outros seres humanos. A liberdade passa a ser compreendida não apenas a partir do próprio “eu penso”, “eu posso”, mas também da perspectiva do outrem: o outro também acredita, quer e precisa.

Os valores entendidos como realidades concretas, para além do movimento egológico e intimista, implicam compromisso com o outrem, revertem-se em favor também do outro, das suas necessidades. O que significa dizer que não diz respeito a valores espirituais, pura e simplesmente, mas e, sobretudo, aos bens materiais elementares: o pão, a água, a terra, a casa etc. E, mesmo quando, em algum momento, não necessite pessoalmente, tais valores são sociais, pois permitem dar de comer ao que tem fome, beber ao que tem sede, moradia ao que está na rua.

Em outras palavras, “a liberdade em vista de” ou “a liberdade para” visa não apenas ao próprio, mas também ao outro, num processo de comunicação, de diálogo, de comprometimento responsável com o existir do outro. Como dirá Freire, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE, 1987, p. 166).

O diálogo, na perspectiva freireana, ao mesmo tempo em que nasce de uma matriz crítica, geradora de criticidade, nutre-se do “amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (FREIRE, 1983, p. 107). Somente assim o diálogo é capaz de efetivar uma comunicação comprometida. Lembrando Karl Jaspers, Freire dirá que o diálogo não é apenas um instrumento ou forma de comunicação, mas um modo de existir, de dar sentido à própria vida (FREIRE, 1983, p. 108).

A educação, entendida como processo de formação/construção do ser humano, da sociedade, mediatizada pelo mundo, confunde-se e se imbrica com o movimento de construção de liberdades intencionalmente voltadas para o outrem, para o cuidado e compromisso com o outro. Percebemos, aqui, mais uma vez, a sintonia entre a categoria *diálogo* freireana e a *alteridade* levinasiana.

3.2 O DIÁLOGO COMO RELAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Já aludimos, assim como defendera E. Lévinas, ao fato de que o outro se revela e se impõe diante do Eu. O outrem se apresenta a mim não por eu tê-lo chamado, ao

contrário, ele impõe a mim a sua presença. De modo que não compete à subjetividade a decisão de reconhecer o outrem, ela não tem esse poder. O outro não existe pelo fato de eu poder pensá-lo ou por fruto da minha demonstração. O outro está aí, diante de mim, cobrando uma resposta, e sua presença é uma exigência de reconhecimento, apelo a minha responsabilidade. O Eu não pode se privar de uma resposta, mesmo que esta seja a negação do outro. O virar as costas já é uma resposta.

A relação social, portanto, é um fato que independe da liberdade ou da vontade do eu ou do outrem. A dimensão social da existência humana carrega um paradoxo. Ainda que o ser humano não dependa do outro para existir, por um movimento autopoiético ou hipostático, como diria Lévinas em *Lê temps et l'autre*, o humano não poderá ser no mundo sem responder ao outrem que se apresenta. Daí poderemos dizer que o *ser social* não se refere a um evento ontológico, preso à existência do eu próprio, mas a um evento ético, que tem origem no outro.

A relação intersubjetiva, nesse sentido, adquire conotações diferenciadas e pode se efetivar no âmbito privado e de intimidade a exemplo dos encontros afetivos e amorosos e no âmbito público e político. A relação social, portanto, é fato da existência humana. Porém, dizer que a sociabilidade faz parte da vida humana não significa negar a pluralidade de intenções e propósitos que essa mesma sociabilidade comporta.

O ser humano é um ser ambivalente. Movimenta-se a partir de uma rede complexa de dinamismos de ordem psicológica, social, econômica, política, religiosa, cultural, biológica; entre dúvidas e certezas, conflitos e consolações, vivenciados interna e externamente, ele acaba dotando de sentido a sua presença no mundo. Sabemos que tal sentido carrega ambigüidades, é atualizado numa constante tensão entre o cuidar de si e o cuidar do outro.

Isso significa dizer que, apesar de a relação social ser um dado empírico inegável, o mesmo não pode ser dito em relação ao *diálogo*. O diálogo, enquanto relação de alteridade, de compromisso com o outrem, não é algo tão fácil de ser demonstrado. Implica consentimento, desejo, vontade do ser humano pôr-se em movimento de *ser mais*, de ir além de si mesmo.

Freire não admite uma concepção de diálogo que não seja essa de comprometimento de uns com os outros em vista da promoção da vida.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1977, p. 43).

O contrário disso será sempre *antidiálogo*, marcado pela instrumentalização do outro. O antidiálogo também constitui uma relação social, uma relação de opressão. E a relação social implica encontro, interação entre falantes. Contudo, tal interatividade não exige abertura, acolhimento. A relação social pode se dar entre o Eu-Tu-Ele, mas não necessariamente em favor do Nós. Sem essa co-responsabilidade entre os sujeitos, a sociabilidade não passará de uma arena de interesses, um jogo de astúcia, durante o qual os sujeitos maquiagem suas intenções espúrias, com pseudobenefícios para a coletividade, ficando, então, longe da relação dialógica, de alteridade.

A sociabilidade gerada a partir do exercício do diálogo gera solidariedade. Freire, ao comentar sobre sua experiência numa de suas cartas a Guiné-Bissau (5a. carta), ressalta o caráter solidário, presente na comunidade de Tachai:

Realizada esta [a reforma agrária], os camponeses se defrontam com uma nova necessidade, que emerge agora de maneira clara, destacada, no dinamismo da própria transformação, a necessidade do *trabalho baseado na ajuda mútua*, somente como poderiam, juntando suas forças, superar as limitações individuais na atividade produtiva. *Indo mais além dos interesses individuais*, poderiam aumentar a produção e consolidar as vitórias alcançadas. Acompanhando o novo momento, *a educação se orienta na mesma direção, a do estímulo ao trabalho solidário*, de ajuda mútua, que termina por levar Tachai a constituir-se numa “Brigada de Produção” (FREIRE, 1978, p. 147) [grifos nossos].

Tal experiência revela o esforço de pessoas que se encontram num movimento de superação de si mesmas, indo além dos cuidados pessoais e comprometendo-se com o bem da comunidade. Contudo, se esse movimento não for constantemente revitalizado, se os seus sujeitos não continuarem a se ocupar uns dos outros, superando os seus próprios interesses, a solidariedade acaba, o diálogo se esvai.

Essa observação que fazemos, aparentemente primária, quer chamar a atenção para o fato de que não é uma situação social e política estrutural que garante as relações de solidariedade. A revolução não funciona como a lei da inércia, em que um corpo em

movimento uniforme permanecerá nessa condição até que outra força seja exercida sobre ele. De modo que o problema da solidariedade não se resolve com uma única decisão, em assembléia de cidadãos ou não, muito menos por lei ou por decreto. A sociabilidade marcada pela alteridade é fruto da vontade de sujeitos singulares, a cada momento do seu existir; são eles que promovem condições sociais e políticas geradoras de justiça e promoção humana.

Não queremos, com isso, minimizar a importância da estrutura sócio-político-econômica sobre a prática individual dos sujeitos. O gregos já reforçavam a importância de uma *polis* justa para a formação de cidadãos virtuosos e vice-versa. A dialética entre o particular-universal ou do local-global, nesse caso, também se faz notar. Contudo, seria uma simplificação conceber a solidariedade como resultado de um processo que, uma vez instalado, dificilmente mudaria de curso. O sentido da sociabilidade é construído pelos sujeitos, no dia-a-dia de suas ações.

A educação dialógica é um processo constante de *vir-a-ser*. Segundo Freire, uma “duração”. Na contradição *permanência-mudança*, encontramos o caráter dinâmico da educação, algo que está *sendo* e não o que *é*, pronto e acabado. “A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não ‘duraria’, porque não *estaria sendo*. Essa é a razão por que, ‘durando’ na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação” (FREIRE, 1977, p. 84).

Um processo pedagógico que queira ser transformador e construtor de uma nova sociedade, marcada pelo “aprender a viver juntos”, como enfatiza o documento da UNESCO, organizado por J. Delors, não poderá abrir mão do esforço de promover relações dialógicas. Não basta para os tempos de hoje e também para o de ontem, uma educação que promova sociabilidade, pura e simplesmente. É preciso que a educação promova relações sociais de solidariedade, de compromisso entre os sujeitos.

Nesse sentido, não há como negar o caráter *político* da ação educativa. O termo político, aqui, entendido na acepção mais democrática: da promoção da vida e do bem estar da coletividade. Paulo Freire, em vários textos, reforça essa idéia do caráter político da educação. Lembramos, aqui, um texto de *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*, quando, em entrevista com Donaldo Macedo, Freire identifica tanto o caráter

político da educação como também o epistemológico. Fiquemos, nesse momento, apenas no primeiro aspecto:

Em primeiro lugar, a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, o ato educativo tem natureza política e o ato político tem natureza educativa. Se assim é, de maneira geral, é incorreto dizer que apenas a educação latino-americana tem natureza política. A educação no mundo todo é política por natureza. Em termos metafísicos, a política é a alma da educação, seu próprio ser, quer no Primeiro Mundo, quer no Terceiro [...]. A natureza política não é um exotismo de Paulo Freire vindo do Terceiro Mundo (FREIRE, 1990, p. 125-126).

Freire nos adverte, no entanto, para o risco de achar que apenas a educação é capaz de transformar a sociedade. Esse é um otimismo ingênuo, que ele mesmo confessa ter vivenciado (SHOR; FREIRE, 1986, p. 44, 157ss). A educação tem um grande poder, é política, mas tem limites, tais como foram postos pela ditadura militar na América Latina.

Mesmo reconhecendo os limites da educação para a transformação do mundo e das relações sociais, é necessário reconhecer também as suas possibilidades para *re-fundar* uma nova ordem política, fundada no diálogo. Uma educação que reinvente o *poder* (FREIRE, 1990, p. 114). Eis aí, talvez, a tarefa mais árdua de um projeto político-pedagógico. Que poder seria esse? Como reinventá-la num contexto de conflito, marcado pelo poder de uns poucos sobre uma grande maioria? Paulo Freire não responde de forma precisa: “O que existe mesmo universalmente é a luta, é o conflito de classes, com diferenças, porém de contexto a contexto, na forma como se dá. E a forma orienta a ação político-educativa que procura viabilizar o sonho”. E continua: “Estas formas de ação política não podem, porém, ser decretadas nem impostas, nem transplantadas, nem importadas. Têm de ser historicamente inventadas e reinventadas” (FREIRE, 1985, p. 72). Ou seja, o sonho é uma construção a ser desenvolvida em diálogo, numa relação de compromisso mútuo, tecendo malhas de responsabilidade por aqueles e aquelas que se encontram em condições existências mais vulneráveis.

A sociabilidade, pautada pelo diálogo, exige reconhecer que o conflito original encontra-se na dimensão ontológica do sujeito, e dele não é possível se livrar. O Eu só existe afirmando-se e, nesse sentido, é um exercício de poder. Contudo, há que se crer que

o ser humano não se restringe a isso. Há uma esperança, defendida por Freire e Lévinas, de que o ser humano pode ir além de si mesmo, de ser mais do que a sua própria natureza o obriga. E, nesse sentido, abre-se uma possibilidade de superação, não somente no âmbito do projeto político e/ou pedagógico, enquanto construção teórica, mas no nível prático. Ao se referir ao trabalho dos intelectuais, Freire os adverte de que não é a partir da sua posição ou de seu sonho que poderá haver transformação. É preciso que eles mergulhem nas águas culturais e históricas e deixem-se encharcar pelas aspirações, dúvidas, pelos anseios e medos dos que se encontram à margem, continuamente ameaçados de ser excluídos que o mundo oferece e as são produzidas pelas sociedades (FREIRE, 1985, p. 68).

O poder, nesse sentido, adquire um novo significado. O exemplo que trazemos, apresentado por Freire, revela uma nova concepção de poder. O conhecimento, que sempre esteve atrelado à dominação de uns sobre os outros, vai sendo transfigurado a partir do que se envolve com o universo existencial do outro. O intelectual, nesse caso, não se relaciona com os das classes populares por interesse de saber, de teorizar apenas. Sua preocupação primordial é *dialogar*, “conhecer” o outro em vista da realização dos sonhos que ele carrega. O saber, ao invés de poder, transforma-se em serviço. Aí, talvez, reside a grande reinvenção da política, possível de ser realizada por meio do diálogo. Napoleão, ao comparar a tragédia grega com a política moderna, buscava associar a força do *destino* presente na tragédia à *lógica astuciosa* do poder, presente na política moderna. Ambas as forças agindo sobre as liberdades humanas, segundo uma ordem casual e eficiente.

Na perspectiva de Lima Vaz (1983b, p. 258ss), as teorias políticas clássicas, de Platão a Cícero, propõem-se como teorias da melhor constituição, no sentido de garantir a prática da justiça, e não, o exercício do poder. A ação política, nesse caso, é guiada por uma teleologia marcada pela busca do Bem. Nos tempos modernos, contudo, essa teleologia é subvertida em favor da *vontade de poder* e esta passa a constituir a ação política, centrada na força soberana daquele que detém o poder. Um movimento traduzido com maestria em o *Príncipe* de Maquiavel.

É contra essa concepção de política, vista como o exercício do poder atrelado aos interesses de uns poucos, detentores das condições de se impor sobre os outros, que Paulo

Freire irá se insurgir. Sua teoria pedagógica se construiu no sentido de negar qualquer relação dessa ordem política com a *moira* (destino) grega, pré-estabelecida e fatalista da tragédia grega. E, nesse sentido, será preciso reinventar a política, recriá-la, reconstruí-la com outras bases, sejam teóricas, éticas ou educacionais. Daí a necessidade de uma nova ordem política, que seja capaz de vislumbrar uma nova comunidade e formas de sociabilidade em favor da justiça, entendida como promoção da vida e do bem-estar das singularidades e da coletividade. Para tanto, é preciso redescobrir o valor do diálogo e da alteridade.

3.3 A JUSTIÇA COMO CONCRETIZAÇÃO DO DIÁLOGO

O outro desdobramento da categoria *diálogo*, na pedagogia freireana, é a *justiça*. Nossa intenção é demonstrar que o diálogo freireano, quando levado a bom termo, efetiva-se como *justiça*. Todavia, é preciso atentar que, ao estabelecermos uma correlação entre justiça e diálogo, pelo menos aqui em nossa pesquisa, teremos que compreendê-la, também, como uma realidade *meta-arqueológica*, ou seja, nossa reflexão terá que ir além dos debates promovidos para construir uma noção de justiça a partir desse ou daquele fundamento ou princípio.

Todavia, mesmo com a intenção de ir além dos discursos que fundamentam a idéia de justiça, é preciso, antes, ir ao encontro dos seus princípios e fundamentos. A partir daí, veremos quais as condições de possibilidade que o *diálogo* freireano traz para sua concretização.

O esforço e a dificuldade de definir *justiça* já vêm de muito longe. No Livro I da *República* (331e, 332b-c), Platão apresenta a seguinte definição: “uma ação é justa quando dá a cada um o que merece”.³⁶ Já Aristóteles compreendia a justiça como situação de equilíbrio moral e jurídico (*Ética a Nicomaco*, 1131a1s). A idéia de *merecimento*, aí, refere-se às situações em que há a necessidade de uma *compensação* (justiça distributiva) e de uma *pena* (justiça corretiva). A imagem da justiça como alguém que segura uma

³⁶ A definição platônica, no original, é a seguinte: “justo é *to proshekon hekasto apodidonai*”, traduzido por Ulpiano na fórmula: *suun cuique tribuere*. Apesar da discussão em torno dessa definição, preferimos a tradução de Ernst Tugendhar.

balança na mão e com os olhos vendados ilustra essa idéia de equilíbrio e da necessidade de uma ação distributiva e corretiva imparcial. Tugendhar (1996, p. 397) considera que a “decisão justa sobre a reparação ou a distribuição pressupõe sempre um pano de fundo moral, isto é, regras morais existentes ou fatos moralmente relevantes em consideração aos quais a decisão possa ser justa, isto é, adequada”. Contudo, antes de julgar o mérito da ação, é preciso avaliar se aquele(a) que causou desequilíbrio é um sujeito livre, imputável a qualquer gratificação ou pena. A partir da reflexão que construímos, até aqui, podemos identificar dois fundamentos: o da *adequação moral* e o da *liberdade*. A *adequação moral* diz respeito a algum código de conduta, lei ou norma, pretensamente objetiva. A *liberdade* refere-se à subjetividade humana.

As teorias da justiça, sejam do Direito ou da Sociologia, estão mais preocupadas com a *justiça distributiva*. A questão que se coloca é a seguinte: Todos merecem a mesma quantidade dos bens a serem distribuídos, ou não? Esse é o ponto sobre o qual muitos autores modernos, como Rawls e Ackerman, estão debruçados. Alguns dirão que tal distribuição deva ser igualitária; outros defenderão a tese de que deva ser por merecimento, pois seria injusto distribuir igualmente aos que merecem o desigual.

Ao focar o problema da justiça da distribuição de bens materiais, ficamos a meio passo da compreensão e solução do problema. A justiça distributiva não pode ignorar a forma como são gerenciados e distribuídos o direito e o poder. O merecimento de gratificações ou penas deverá estar intimamente relacionado às condições sociais de uso dos direitos e do exercício do poder, pois este estará sempre em relação à possibilidade de ação de uns e o limite da liberdade de outros. É preciso, pois, que à questão acerca da justiça distributiva, seja acrescida também o problema acerca dos direitos e dos poderes.

O problema de uma fundamentação da justiça apresenta-se bastante complexo. O conceito de justiça mostra-se em acordo com a racionalidade, os interesses e os problemas com os quais os estudiosos resolvem trabalhar. O título do livro de Alasdair MacIntyre é muito sugestivo: *Justiça de quem? Qual racionalidade?* Para ele, as sociedades contemporâneas propõem respostas alternativas e, muitas vezes, incompatíveis, para as mais variadas questões relativas à justiça.

Se se prestar atenção às razões apresentadas para se proporem respostas diferentes e conflitantes a tais questões, fica claro que, subjacente a esta grande diversidade de julgamentos sobre tipos particulares de assuntos, está um conjunto de concepções conflitantes de justiça, concepções

surpreendentemente em desacordo umas com as outras, de vários modos. Algumas concepções de justiça consideram central o conceito de mérito, enquanto outras não lhe atribuem relevância alguma. Algumas concepções apelam para os direitos humanos inalienáveis; outras, para alguma noção de contrato social, e ainda outras para algum padrão de utilidade (MACINTYRE, 1991, p. 11).

A arena de concepções acerca de justiça revela não apenas perspectivas jurídicas ou hermenêuticas discordantes, como se fosse um exercício teórico, sem tanta relevância no mundo prático. Os conflitos teóricos mostram o quanto a sociedade está dividida e em conflito. Um conflito que se encontra também presente nas consciências dos indivíduos. Através da educação, os seres humanos constroem racionalidades que permitem compreender, de forma coerente, o mundo em que estão inseridos, de modo a pensar e agir conforme a formação que tiveram. Diante da variedade de cosmovisões e racionalidades, a noção de justiça, internalizada pelos sujeitos através dos mais variados mecanismos de educação e formação de opinião, acaba sendo fragmentada e geradora de conflitos internos, na própria consciência. A questão apontada por MacIntyre que acaba ficando é: Como devemos escolher entre visões opostas e incompatíveis de justiça que disputam por nossa adesão moral, social e política? Em outras palavras, como nos posicionar em favor da justiça no cotidiano de nossas ações (sejam individuais ou sociais)?

Uma solução seria nos ater a uma determinada racionalidade ou teoria, mas já vimos que a teoria que tende para a unidade e se recusa a se abrir para outras lógicas revela-se dominadora. Também não se trata de construir foros institucionalizados nos quais as discordâncias fundamentais (não apenas legais) fossem debatidas. Embora isso seja necessário, devemos ter cuidado diante das retóricas do consenso que camufla os conflitos.

Diante do impasse, os cidadãos são abandonados e obrigados a chegar às respostas de que precisam pelos próprios esforços. Nesse caso, é comum encontrarem dois caminhos: a busca por argumentações acadêmicas, provenientes dos debates filosóficos e jurídicos, ou a busca de respostas em comunidades mais ou menos organizadas em torno de crenças comuns, tais como igrejas ou associações políticas. O primeiro caminho frustra, de certa forma, porque os professores acabam por discordar entre si tão radicalmente e de maneiras tão variadas sobre as questões de justiça que acabam se

assemelhando a qualquer outra pessoa quando se trata de questões da prática da justiça. O segundo caminho leva as pessoas a aderirem a pessoas, carismáticas ou não e, nesse caso, sem as construções argumentativas necessárias, abrindo espaço para grandes doses de arbitrariedade.

De qualquer forma, a opção por uma meta-arqueologia não se justifica pela dificuldade de construirmos fundamentos sólidos e universalmente válidos. O debate em torno da(s) racionalidade(s) da justiça é necessário que prossiga. Contudo, é preciso transcender esse esforço de construir fundamentos. Acreditamos que a pedagogia de Paulo Freire pode nos ajudar no sentido de ir além das discussões acerca das racionalidades que sustentam essa ou aquela concepção de justiça. O movimento dialógico de formação de consciências e de relação social, presente na sua teoria educacional, permite uma compreensão de justiça que se encontra anterior aos próprios fundamentos. O diálogo implica abertura à racionalidade do outro, ao modo como o outro significa a sua vida, mesmo quando sua significação não segue uma lógica linear.

O que está em questão não é se essa ou aquela concepção de justiça é mais válida, mas a acolhida e a responsabilidade pelo outrem, independente do seu merecimento ou não. A existência do outro não se reduz às palavras que ele profere ou à lógica de que ele se utiliza. A linguagem mais radical é aquela em que o Eu se responsabiliza pelo outrem, independente de qualquer lógica.

Responsabilidade e compromisso, portanto, na perspectiva freireana, não são concebidos como um jogo de disputas ontológicas, mas como prática em favor da existência do outro. Esforçar-se por uma educação dialógica é o mesmo que construir relações de responsabilidade social e econômica. Trata-se de estabelecer formas concretas, materiais, sociais e culturais de promoção e de reconhecimento de uns para com os outros.

É justamente nesse ponto que Freire dá um salto e supera muitos dos discursos metafísicos de que ele mesmo se serviu. O diálogo com a alteridade não se prende nas teias do *discurso* racional, construído pelo Eu, individual ou coletivamente. O Outro não é uma transcendência sem nome, um Infinito sem rosto, um Ser sem história ou um Deus que jaz morto.

A alteridade com a qual o diálogo é estabelecido não se refere a um conceito ou a uma teoria, presente na consciência, mas a alguém, pessoa de carne e osso, com história,

com alegrias e dores, que se impõe à presença do Eu à espera de uma resposta, não apenas no nível do discurso (isso é secundário), mas em toda a sua dimensão existencial. O Outrem está aqui e agora, diz a mim que existe e que eu sou responsável por ele. Esta é a palavra do outro: a sua presença. Se eu quero estabelecer *diálogo*, não restará a mim outra alternativa senão acolhê-lo, comprometendo-me com ele. Do contrário, já não haverá diálogo, pois estaremos um diante do outro como seres neutros, sem a identidade do Eu e, muito menos, do Outrem. Nossa existência cai no limbo dos conceitos, na esterilidade da especulação sem compromisso, na teoria sem história, na palavra sem sujeito.

Freire, ao falar sobre o compromisso profissional, faz uma clara advertência:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

O verdadeiro compromisso é a solidariedade [grifo nosso], e não, a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (FREIRE, 1983b, p. 19).

A efetivação do diálogo freireano se dá pela prática da justiça, quando nos comprometemos reciprocamente com o bem dos outros. O diálogo, nessa perspectiva, não pode ignorar o fato de que todo ser humano é um ser corpóreo, carente, chamado a realizar-se junto com os demais no mundo. O diálogo revela-se como promoção concreta e prática que exige, também, a construção de estruturas sociais e políticas dinâmicas e flexíveis, sempre em favor da justiça, da oferta de condições físicas e materiais dos sujeitos entre si.

É evidente que tal processo dialógico não se faz na ausência do conflito. O conflito, na história humana, revela a ambivalência do desejo de cuidar de si e do desejo de cuidar do outro, explicita a tensão entre o próprio e o outro. A filosofia contemporânea traz inúmeros pensadores que deram ênfase às relações de conflito, como formas primordiais da relação humana. A título de exemplo, podemos citar Hegel, Marx e Sartre.

Seja na relação senhor-escravo de Hegel, da classe dominante e da classe explorada de Marx, do olhar do Eu que reduz o outro a objeto de Sartre, em todas essas relações, o outro aparece como ameaça, como aquele que diz *não* ao poder do Eu, do próprio.

O diálogo freireano não nega a possibilidade do conflito, porquanto, humana e historicamente, isso seria impossível. Contudo, para além ou aquém do conflito, é o cuidado com o outro que constitui e efetiva a justiça entre os sujeitos. A justiça, assim entendida, não é apenas fruto de um contrato social ou resultado de uma construção teórica. Mesmo reconhecendo o valor de tais princípios, a justiça dialógica instaura uma responsabilidade dinâmica e em constante movimento de atualização, reconhecedora das singularidades e carências que se manifestam no *rostro* daquele(a) que se impõe diante da liberdade do sujeito.

A superação das desigualdades sociais e econômicas, nesse sentido, encontra-se além do que uma sociedade, em determinado momento histórico, considerou como equânime e de *direito*. A responsabilidade social revela-se, assim, *assimétrica*. Não é em função de um princípio universal unificador de direitos e deveres que a justiça dialógica se efetiva, mas para algo que está para além (ou aquém), um meta-princípio singular que leva a marca da diferença. O outrem, em situação de risco e de vulnerabilidade social, interpela a superação do *direito* e a transcendência dos princípios em favor do seu existir. A justiça se reveste de *cuidado* e de responsabilidade pela vida do *oprimido*, na linguagem freireana. E aqui, *oprimido*, não como uma categoria universal, mas como um *rostro* que se revela *nu*, sem condições de, por si só (naquele momento histórico), dar conta da sua existência. É um *oprimido* que *fala* (expressa) sua fragilidade à espera de uma resposta solidária, à espera de *justiça*. O diálogo, na perspectiva freireana, é esse movimento de *dizer* sem pretensão de *poder* e essa *resposta* efetiva de solidariedade.

3.4 O DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÕES INTERCULTURAIS

Dizer o que vem a ser *cultura* é uma tarefa árdua, mas necessária. Mesmo que nosso objetivo seja o de conceber o *diálogo* como meta-arqueologia e, nesse tópico

especificamente, como possibilidade para construções interculturais, somos obrigados a esclarecer o que é essa realidade além do qual o diálogo propõe ir. Em outras palavras, somos obrigados a construir uma *ontologia da cultura* para, em seguida, ver como é possível vislumbrar um dizer acerca da cultura que não se feche em seus próprios fundamentos.

Quando nos propomos a tal empreendimento, logo desponta um problema. Ao falar de cultura, falamos de uma cultura determinada. Por mais universal que queiramos ser, estamos sujeitos às exigências a que o discurso racional nos obriga. Nossa pesquisa é um discurso crítico racional e, nesse sentido, já se encontra instalada numa cultura determinada. Nossa construção conceitual acerca do que é *cultura* já está circunscrita a uma determinada cultura, no nosso caso, Ocidental, de tradição grega. O fato de a racionalidade grega pretender ser um discurso universal não lhe tira a sua matriz original, que é o de dizer sobre a realidade a partir do *lógos epistêmico*. Uma racionalidade que já acusamos de ser *autológica*.

Apesar de a filosofia buscar fundamentos para a inteligibilidade do objeto denominado *cultura*, em busca de uma unidade ontológica, tal empreendimento se vê ameaçado mediante a pluralidade de expressões culturais. A partir do fim do século XVIII, as ciências empíricas relacionadas à cultura (as chamadas ciências humanas e sociais) colocaram em xeque qualquer tentativa de a filosofia compreender a cultura numa perspectiva unívoca e universal, a exemplo de um modelo ideal, do tipo platônico.

Diante da pluralidade das culturas históricas, não só quantitativa no espaço e no tempo, mas qualitativamente, interior a cada paradigma cultural, o termo cultura mostra-se tremendamente amplo para se referir à tamanha diversidade de suas expressões. E, mais uma vez, a filosofia esbarra com o problema do *uno* e do *múltiplo*. Haverá alguma categoria capaz de permitir pensar a unidade da cultura na multiplicidade das suas formas? Mesmo que encontremos algumas, na raiz desse problema teremos que nos deparar com o *criador* da cultura ou das culturas. De modo que uma ontologia da cultura terá que estar associada, de algum modo, à ontologia do ser humano, à antropologia filosófica. Há que se perguntar, portanto: que ser humano é esse que constrói culturas? Para essa pergunta, mais uma vez, encontramos uma variedade de respostas, de acordo com o tempo e o espaço em que foram formuladas.

Diante de tal aporia, é mister encontrar um caminho que nos permita construir um conceito de cultura, mesmo entendendo que tal conceito se refere a realidades plurais. Um caminho razoável para iniciar nossa investigação é pesquisar a raiz etimológica da palavra “cultura”. Vejamos:

A palavra *cultura* provém do verbo latino *colere*. Tem sua origem na raiz grega *κολ (col)* que significa originariamente *podar*. A partir dessa origem, encontramos as palavras *colono* (aquele que *cultiva* a terra) e *culto*, no sentido de relação com algo transcendental ou sagrado. É possível perceber, assim, que a palavra cultura, em sua origem, indica dois movimentos humanos: do cultivo da terra, da ação do homem sobre o mundo, e do cultivo do próprio ser humano em relação com algo que o transcende.

Essa primeira aproximação nos permite compreender a *cultura* como um *capital cognitivo e técnico*, envolvendo práticas, saberes e experiências acumuladas e também como *capital simbólico*, constituído de crenças, cosmovisões, valores e normas. Tanto um capital quanto o outro referem-se ao ser humano situado no tempo e no espaço, inserido em comunidades ou sociedades específicas. A preservação ou continuidade desse capital acontece através de vários mecanismos de socialização: família, escola, religião, meios de comunicação, organizações comunitárias e várias outras formas de instituições civis e estatais.

Por esse motivo, a cultura é compreendida como um fenômeno possível de ser estudado pelas várias ciências humanas e sociais. Cada uma delas apresentando uma contribuição específica, conforme seus pressupostos teóricos e abordagens empíricas. Apesar de não ser nosso interesse fazer uma relação de conceitos, elaborados pela variedade de abordagens, apresentamos outro conceito que achamos pertinente para a nossa pesquisa: é a da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 1982). A Conferência afirma que “a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, e que ela inclua, além disso, as artes, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valor, as tradições e as crenças”. Arelado a essa definição, Canclini (UNESCO, 2002) define *desenvolvimento* como “um processo complexo, holístico e multidimensional, que vai além do crescimento econômico e integra

todas as energias da comunidade [...] deve estar fundado no desejo de cada sociedade de expressar sua profunda identidade”.

Poderíamos dizer, então, que as *culturas* (no plural) buscam, a partir das próprias tradições e riquezas acumuladas, garantir e perpetuar sua identidade. Encontramos, assim, uma diversidade cultural extraordinária, variando de lugar para lugar, de um tempo para outro. As riquezas produzidas por essa variedade de culturas acabam, muitas vezes, tornando-se patrimônios públicos, reconhecidos e transformados em várias culturas. A humanidade possui hoje um conjunto de patrimônios históricos e culturais que já não pertencem a essa ou aquela sociedade específica. A filosofia, a literatura, a arte, a ciência e a tecnologia tornaram-se parte integrante da identidade de numerosas culturas espalhadas pelo mundo.

Assim, é possível falar não apenas de *culturas* (no plural) determinadas, mas também de *multiculturalidade*, enquanto confluência de várias culturas, muitas vezes conflitantes em função dos interesses econômicos, políticos e sociais subjacentes.

A multiculturalidade, em função dos avanços tecnológicos e dos processos de globalização das últimas décadas, tornou-se um fenômeno de dimensões ainda mais complexas. É cada vez mais difícil estabelecer os limites e a identidade de uma determinada cultura. Montiel (2003, p. 19) chama a atenção para o fato de a circunscrição geográfica e temporal das culturas estar cada vez mais rarefeita, em virtude da cultura virtual, isto é, pelas manifestações culturais e pelos modos de vida oriundos dos meios de comunicação de massa e do ciberespaço.

As novas tecnologias da informação conectaram, como nunca, comunidades e organizações além das fronteiras nacionais e possibilitaram que milhões de pessoas em todo o mundo pudessem interagir entre si. Esses processos contradizem de algum modo o sentido de pertença a uma determinada sociedade, localizada e vinculada por um idioma, uma história e um destino comum, e provocam novas combinações de espaço/tempo, fazendo do mundo uma realidade e uma experiência mais interconectada (MONTIEL, 2003, p. 19).

Essa desterritorialização e esse descentramento provocam um processo de reconfiguração das identidades culturais, mostrando-se carregadas de sincretismos e sem uma face definida. O resultado dessas hibridações é a construção de perfis culturais sem

referenciais tradicionais, desatrelados dos costumes, das crenças, das visões de mundo e das experiências de uma determinada comunidade ou sociedade. Nesse sentido, as identidades tendem a diluir-se, fazendo surgir novas formas de identificação, com elementos de diversas culturas. O risco desse processo de desenraizamento local e temporal é provocar uma cisão entre o indivíduo e o contexto histórico imediato, de interação face-a-face, colocando em risco as interações sociais presentes em seu cotidiano. O indivíduo passa a viver na tensão entre uma cultura virtual, tremendamente plural e marcada por descontinuidades com as exigências familiares, escolares e de tantas outras instituições pertencentes ao seu cotidiano, interpelando-o a pensar e a agir conforme os modelos tradicionalmente estabelecidos.

Construir identidades pessoais, sociais e culturais, nesse contexto, é um desafio. É sabido que a identidade de um grupo social é dinâmica e construída através de um contínuo processo de interação. É um processo criativo, complexo e interativo. O encontro com a cultura alheia ajuda a reconstruir e reformular a própria identidade, em vista de responder aos desafios vividos em cada tempo. Todavia, quando essa interação é realizada por meio de rupturas com a tradição, com os costumes, crenças e todo o conteúdo simbólico do grupo social de que o indivíduo faz parte, ocorre uma fragilização de identidades individuais e coletivas, pondo em risco a própria interação. O resultado desse processo acaba sendo uma homogeneização cultural, uma uniformização que em nada contribui para o conjunto das sociedades e das culturas.

Nesse sentido, será necessário buscar uma outra categoria, que não apenas ponha em relação as culturas específicas, mas que permita reconhecer e promover as diversidades e identidades culturais próprias de cada grupo social. Preferimos usar, então, o termo *interculturalidade*, entendida como diálogo de culturas que se reconhecem como “iguais”.

Para Fleuri (2003),

a *intercultural* refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*. A *intercultural* vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência

ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o diálogo, na perspectiva freireana, enquanto processo de aproximação do próprio com o diferente, na construção de relações solidárias, passa a constituir-se como condição de possibilidade para os esforços de interculturalidade. A educação, para Freire, é um processo de afirmação da subjetividade e da identidade na relação dialógica com o outrem. O diálogo com as diferenças, no cotidiano pedagógico, abre possibilidades para a solidariedade, não apenas dos sujeitos entre si, mas das culturas que se mostram carregadas de riquezas e também de fragilidades.

Entra em jogo, nesse processo, uma nova epistemologia ou uma nova forma de se relacionar com o conhecimento. A solidariedade entre as identidades exige um conhecimento que reconheça a diversidade e a pluralidade. Trata-se de uma resistência às propostas epistemológicas que tendem para a unidade e a totalidade. O conhecimento, bem como a posição dos sujeitos em relação à dele, será plural. As certezas e os fundamentos universais, nessa perspectiva, estarão cada vez mais sujeitos a críticas e a contestações.

Paulo Freire descortina em *Ação cultural para a liberdade* um problema central da ética e da epistemologia contemporânea:

[...] É que o processo dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 1981, p. 42).

A dialética entre o objetivo e o subjetivo passa pelo crivo de uma análise teleológica, das finalidades da ação, portanto no âmbito da ética. A idéia clássica de ética

(vista como um conjunto de regras e preceitos orientadores da conduta moral) esteve marcada, segundo Almeida (2000, p. 19), por dois equívocos: o primeiro, devido à busca incessante de universalidade dos valores humanos, em vista de uma homogeneização cultural; o segundo equívoco se refere à defesa radical dos particularismos e de uma hipervalorização da diferença.

O diálogo, enquanto acolhida do outro, não se sustenta em nenhum desses movimentos. A universalização, já vimos pela crítica levinasiana, é uma negação da alteridade. Por outro lado, a afirmação da diferença sem relação com o que lhe é próprio acaba negando ao ser humano a própria identidade.

É preciso, portanto, uma dialeticidade que assuma o que é próprio, mas aberto e responsável pelas diferenças. A dialética entre a objetividade e a subjetividade proposta por Freire se insere nesse movimento. Seria uma violência se, em um processo educativo com trabalhadores rurais, por exemplo, fosse negado a eles o direito de conhecer as riquezas produzidas pela cultura urbana. Contudo, não se trata de uma valorização da diferença sem uma intencionalidade. “Daí que a ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo” (FREIRE, 1981, p. 43). A ação humana e, mais ainda, a ação pedagógica são intencionais, tendem para determinados valores, concepções de mundo e de ser humano. No caso da educação rural, por exemplo, há que se buscar uma valorização da própria cultura, mas procurando também identificar, naquilo que lhe é próprio, os elementos que dificultam ou entram a promoção da vida humana, no movimento de constante auto-superação.

Para Freire,

a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas, e não, na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

O encontro entre a cultura que lhe é própria e o que lhe é alheio já é uma nova construção cultural. A interculturalidade é um diálogo entre culturas, não no sentido de

cada uma permanecer firme e segura em sua cultura, voltando-se para a outra por uma mera curiosidade, classificando-a como exótica. Brennan (2003, p. 85), ao analisar o conceito de cultura em Freire, chama a atenção de que, “pela herança cultural e pela experiência adquirida através da linguagem, os indivíduos criam, recriam, integram-se ao seu contexto, respondem aos desafios, transcendem e dominam sua história e sua cultura”.

A cultura contemporânea vive o desafio de promover a relação entre as singularidades, aberta e acolhedora às diferenças, sem que, com isso, as identidades próprias se esvaziem. Tal dialética não visa a uma síntese que seja universal. O todo aqui não é a soma das partes, mas a sua relação. E, no singular, é possível encontrar sinais da presença da alteridade. “Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (FREIRE, 1992, p. 157).

Um diálogo cultural, nessa perspectiva, não está livre de riscos e conflitos. É o próprio Freire que nos alerta: “é fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade, o risco implica a subjetividade de quem o corre” (FREIRE, 2000, p. 30-31).

A construção de uma cultura dialógica, disposta a abrir mão da segurança de um saber consolidado, de crenças e costumes “apaziguadores” ou de uma epistemologia englobante, é um processo arriscado. Seguir em direção ao novo é estar disposto a trilhar por caminhos incertos. O outro esconde verdades e mentiras, certezas e dúvidas. Abrir-se a ao diferente é lançar-se num jogo de sedução, em que sujeito se mostra e se oculta, fala e silencia. A postura de uma cultura pôr-se em diálogo com a outra significa abrir-se a mudanças, a sair de si mesma e transformar-se com o risco de desestabilizar-se. Dirá Freire (1999, 39): “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. É essa abertura que põe em movimento sujeitos dispostos a construir uma cultura dialógica.

A originalidade freireana é, justamente, situar essa intencionalidade, não no nível teórico, mas no prático, no cotidiano dos seres humanos que buscam ser mais, mediatizados pelo mundo. A cultura construída através do diálogo aponta para a possibilidade de uma nova cultura, marcada pela acolhida e pelo compromisso com a

alteridade sem, contudo, negar a própria identidade. Por isso que o diálogo, na perspectiva freireana, não é a construção de uma cultura qualquer. A educação dialógica não pode ser vista, por exemplo, como geradora de uma cultura de violência e discriminação. O diálogo, nesse sentido, é uma abertura para o que está além ou aquém da própria identidade ou daquilo que fundamenta uma cultura, por isso, chamamos de *meta-arqueologia*.

A identidade ou o que é fundamental em uma cultura não pode ser abolido, visto que, se isso acontecesse, haveria a eliminação do próprio. E, nesse caso, não seria possível uma relação de alteridade, pois essa implica relação do que é *próprio* com o que é *outro*. Na relação de alteridade, o Outro não aniquila o Eu.

O risco seria buscar uma dialética em que o encontro entre as diferenças resultasse numa síntese homogeneizadora, que suprimisse as propriedades de uma ou de outra. O diálogo intercultural torna-se insolúvel quando nos propomos a resolvê-lo no âmbito do discurso. A linguagem racionalista que herdamos, desde os gregos, impede-nos de chegar a uma síntese ou a um conceito que contemple a pluralidade e a diversidade. A lógica nos exige coerência, premissas bem postas, capazes de nos levar a conclusões unificantes ou totalizantes. Daí a necessidade de uma outra epistemologia para falar da alteridade, ou melhor, de uma outra linguagem, capaz de pôr em relação seres diferentes que interagem e se acolhem, sem a exigência de unificação. É preciso uma linguagem que navegue para além ou aquém dos fundamentos, sem que se pretenda *compreendê-la*, de *prendê-la* no discurso racional. Trata-se, como afirmou Lévinas, de um evento diacrônico: “uma diacronia refratária a toda sincronização, uma diacronia transcendente” (LÉVINAS, 1999, p. 53), uma espécie de modalidade de transcendência.

Acreditamos que tal projeto só é possível no âmbito prático, na situação concreta em que os sujeitos se interagem. Contudo, embora haja essa possibilidade, o início de tal prática não é a garantia da sua efetivação ao longo do tempo. A relação dialógica é dinâmica, exige perseverança e compromisso constante. Não é como o discurso objetivo que, uma vez *dito* e, mais ainda *escrito*, pode se perpetuar ao longo da história, mesmo que o seu(sua) autor(a) já não concorde com o que antes afirmara.

Essa exigência prática do diálogo é desenvolvida com maestria por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, tanto que a considerou como essência da educação como prática

da liberdade. A *palavra*, no sentido freireano, não dissocia a reflexão sem a ação, e sua intencionalidade é a realização do ser humano e a transformação do mundo.

Assim, Freire tem a coragem de apelar para realidades pouco discutidas e até mesmo pouco exploradas cientificamente, nos ambientes acadêmicos. Ele fala de *amor*, de *humildade*, de *confiança*, de *esperança*, pressupostos para uma educação que visa ajudar o ser humano a *ser mais*, a transcender a si próprio, na relação com o outro, transformando a sua história.

A pedagogia freireana continua atual porque o ser humano está inserido numa cultura que o valoriza, mas que, ao mesmo tempo, sente-se inquieto, *deseja* o Outro, arriscar-se no encontro com o outrem, muitas vezes oriundo de uma outra cultura, com outros referenciais e fundamentos.

As categorias levinasianas e freireanas desenvolvidas nos últimos capítulos permitem-nos vislumbrar uma terceira margem na educação. Os processos de ensino-aprendizagem poderão ser compreendidos não apenas pela aquisição de saberes que promovem a formação do sujeito e da sociedade, mas também como processo de abertura do sujeito para uma experiência que o transcende, que lhe permite *ser* além de si mesmo. Aqui confluem dois movimentos que se tencionam entre si: o de *empoderamento* do próprio e a da *responsabilidade* pelo outrem. É preciso, pois, uma teoria educacional que apresente outras aprendizagens, em vista do *cuidado* do outro. Esse é o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO: *AUTREMENT* E *DIALOGANTE*

A educação, enquanto processo de formação do ser humano, como defendia Kant, não pode estar dissociada da antropologia. A educação acontece em vista de um fim: a humanização contínua do humano. O ser humano não é um ser acabado. Nesse mundo, ele está em movimento de um constante vir-a-ser.

Entretanto, a antropologia que está em jogo, na reflexão que estamos desenvolvendo, não tem a pretensão, *apenas*, de afirmar uma realidade essencial, própria do ser humano, para onde devesse orientar todos os esforços da educação. A afirmação da essencialidade, mesmo reconhecendo sua dinamicidade, não é possível nem tem porque dela se livrar. O ser humano é um ser em si mesmo, e isso é um dado essencial, uma responsabilidade primordial, que somos obrigados a carregar. Trata-se do peso de nossa existência, da própria identidade.

Qualquer antropologia, portanto, terá que ser uma reflexão ontológica do ser humano. Contudo, o que defendemos, aqui, é a possibilidade de forjar uma antropologia para além do limite identitário. E, nesse sentido, julgamos que a filosofia de Emmanuel Lévinas e a pedagogia de Paulo Freire dão suportes para tal empreendimento.

A construção dessa antropologia passa a constituir-se, também, como projeto educacional. A concepção de ser humano proveniente desse processo teórico-prático indicará um movimento possível de ser trilhado por todo homem e toda mulher que se inquietam com a própria *mesmice*, desejosos de *ser mais*. Por essa razão, tal projeto antropológico se reveste, também, de um projeto pedagógico. A ética da alteridade levinasiana e a pedagogia dialógica freireana constituem uma meta-arqueologia teórico-prática para a construção desse projeto.

Por adquirir feições pedagógicas, essa antropologia terá a função de acompanhar o desenvolvimento humano, discernindo os caminhos, nos contextos concretos onde vive, atenta aos movimentos *existenciais*, de ocupação de si (*eidéticos*) e de cuidado com o outrem (*éticos*). Nesse sentido é que podemos falar da tensão antro-po-pedagógica do cuidado de si e do outrem.

É preciso lembrar, contudo, que o *topos* da ética levinasiana é outro. A ética, aqui, não significa “ciência do ethos”, fundamentada na ontologia. A atitude primeira não é a da pergunta “*o que se deve fazer?*” Uma resposta a ser encontrada na idéia do Bem ontológico. O ponto de partida é a *escuta do Outro que se mostra no rosto*, e a resposta ao outrem é responsabilidade e justiça. A justificação da ação ética não está dada por conta dos princípios ontológicos, mas pelo emergir do rosto diante de mim, na temporalidade em que nos encontramos.

Paulo Freire, ao chamar a atenção para a importância da formação para a *autonomia*, reconhece o caráter fundamental e ontológico do ser humano, enquanto *ser para si*. Contudo, reconhece também que, no interior da subjetividade humana, rompe um desejo de ir além de si mesmo, um movimento de *ser mais*, um processo desenvolvido através de um agir e pensar dialógico. Ele intuiu, com profundidade, que as relações ético-pedagógicas se fazem no encontro com o outrem. A partir desse encontro é que a ética se ergue e é possível construir um processo educativo emancipatório.

Neste capítulo, procuramos construir, a partir do que já dissemos acerca dos dois Autores,³⁷ uma *meta-arqueologia da educação* que, sem negar os fundamentos necessários para a formação do sujeito, é capaz de *ir mais além*. Mas esse *ir além* não se refere a um acontecimento místico, artístico ou de consolação consigo mesmo. Sem negar o valor de tais experiências, a educação que se descortina com Freire e Lévinas concebe esse *ir mais além* como movimento intencional de cuidado com o outrem e desse com os demais, nas condições históricas e materiais em que se encontram.

Nesse sentido, trabalharemos com a expressão *outramente que ser educacional*, para indicar essa educação dialógica, marcada pela alteridade, de responsabilidade e cuidado.

³⁷ De agora em diante, quando utilizarmos a palavra “Autores,” estaremos nos referindo a Emmanuel Lévinas e a Paulo Freire.

4.1 UM *OUTRAMENTE QUE SER* EDUCACIONAL

Outramente é a tradução do termo *autrement*, utilizado por Lévinas na clássica obra *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Trata-se de um advérbio que não existe na língua portuguesa. Contudo, tivemos a liberdade de fazer uso desse neologismo, assim como já fora utilizado na tradução do comentário de Paul Ricouer, *Autrement – Lecture d'Autrement qu'être ou au-delà de l'essence d'Emmanuel Lévinas*. No Brasil, o texto de Ricouer foi traduzido por Pergentino S. Pivatto, utilizando o termo *outramente*.

O *autrement qu'être* (ou *outramente que ser*), na filosofia levinasiana, significa uma resistência radical aos princípios e fundamentos presos às amarras ontológicas da identidade. A crítica que fizemos à educação (que se desenvolveu ao longo de tantos séculos, desde o início de nossa civilização nas ilhas gregas) foi pelo fato de nos ter conformado com uma epistemologia que, aqui, denominamos de *autológica*. Mesmo reconhecendo o desenvolvimento de outros processos pedagógicos, o que mais predominou na história da educação foram a busca, o fortalecimento e o primado da *identidade*.

O *outramente que ser* refere-se a um outro movimento necessário à educação: o da *alteridade*. A história da Filosofia, infelizmente, não oferece um leque tão amplo de alternativas teóricas que permitam a construção de uma teoria da educação nessa perspectiva. Os pensadores que ousaram criticar a tradição, construindo uma outra logicidade, e ainda tendo reconhecimento nos círculos filosóficos, datam da segunda metade do século XX. Citamos, por exemplo, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Derrida e, em certo sentido, Habermas.

A Filosofia da Educação que propomos pretende desenvolver teorias que estejam para além do limite identitário. Para isso, terá que ir em busca de outras fontes, diferentes daquelas tradicionalmente consultadas. A teoria educacional que estamos construindo, a partir da hermenêutica que fizemos dos textos de Lévinas e de Freire, permitiu-nos uma compreensão da educação enquanto processo *dialogante*, de superação da autologicidade.

Ao dizer acerca da construção de uma teoria, logo se pode perguntar sobre os seus fundamentos. Tal questionamento é legítimo e necessário, contudo insuficiente, e isso, por dois motivos: primeiro porque o filosofar contemporâneo é marcado por grandes

suspeitas aos fundamentos, e segundo (a nosso ver, mais importante) porque a ontologia é geradora de discursos autológicos, incapazes de compreender processos diferenciados de ver, sentir e pensar a realidade.

Nossa proposta é, justamente, transpor a idéia dos fundamentos. A ética levinasiana nos adverte sobre a violência de não nos abirmos às diferenças. A idéia do que é *fundamental* se conforma com a idéia do que é *idêntico*. Falar de fundamento é, portanto, falar de identidade.

Assim, para construir uma teoria que justifique uma prática dialógica na educação, é preciso ir além dos fundamentos, da dimensão ontológica, da essência, do ser. É preciso se referir a uma *meta-arqueologia*. O prefixo *meta*, relativo ao substantivo *arqueologia*, significa um movimento de *ir além*, sem, contudo, negar o princípio. Enquanto a *arqueologia* se refere aos princípios da educação para a identidade e para a autonomia, a *meta-arqueologia* aponta para um movimento para além da identidade.

A educação, assim, terá que se desenvolver na tensão de dois movimentos: o de afirmação do ser próprio, da identidade e o da acolhida do outro, numa relação de alteridade. Terá que ser *lógica e dialógica*. Enquanto o movimento *identitário*, a exemplo do *Dasein* heideggeriano, busca “com-preender” (prender a si) o mundo que o cerca, através da lógica que, continuamente, volta-se sobre si; o movimento de *alteridade* faz da subjetividade uma oferta de si para o outro, no mundo.

O Relatório Jacques Delors, que citamos no início desta pesquisa, retrata bem essa antinomia nos processos educativos. Delors (1996, p. 14-15), no prefácio do Documento, elenca uma série de tensões que, em sua opinião, constituem o cerne da problemática do séc. XXI. A educação não poderá se eximir de tratar da tensão entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, a solução em curto prazo e em longo prazo, a competição e o cuidado, o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do ser humano e, finalmente, entre o espiritual e o material.

O enfrentamento dessas tensões pela educação não significa o desenvolvimento de processos sintéticos, pelo contrário, a educação terá que desenvolver processos de formação do ser humano, no sentido de não ignorar tais antinomias, propiciando aos homens e às mulheres experiências e teorias que permitam vivenciá-las de forma a contribuir para o bem individual e coletivo.

Os *quatro pilares da educação*, apresentados no Relatório e tão amplamente difundidos nos contextos da educação formal, sinalizam uma preocupação com a construção de saberes ou processos de ensino-aprendizagem que não estejam voltados apenas para o emponderamento do próprio.

Os esforços com o *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser* não poderão estar dissociados do empenho em *aprender a viver juntos* que, na opinião da Comissão, é a aprendizagem mais importante para o século que há pouco teve início.

A filosofia de E. Lévinas bem como a pedagogia de Paulo Freire permitem a construção de uma teoria educacional que não apenas contemple, mas enfatize a necessidade desse duplo movimento, traduzidos aqui por movimentos em favor da identidade e/ou da alteridade. Trata-se de uma espécie de antropologia, em que, quase que ao mesmo tempo, afirma-se a importância de *ser* (de se afirmar) e de se abrir à possibilidade de *ser mais*, na responsabilidade social.

Essa tensão antro-pedagógica se evidencia em toda a obra freireana. A educação terá que formar para a autonomia do sujeito, mas este é interpelado a *ser mais* e, portanto, caberá à educação não negar essa vocação, pelo contrário, terá que considerá-la efetivamente nas práticas educativas.

Uma tentativa de distinguir esses dois movimentos presentes no ser humano, apresentando-os separadamente, resultaria, mais uma vez, numa antropologia dualista. O movimento ao *idem* e ao *alter* são possibilidades humanas. O ser humano é ambivalente, e qualquer tentativa de defini-lo ou caracterizá-lo correrá o risco de cair em reducionismos. Contudo, mesmo consciente desse risco, faz-se necessário, para efeitos didáticos, esclarecer como os movimentos de fortalecimento da *identidade* e da *alteridade* se apresentam na educação.

4.1.1 O movimento em favor do *idêntico* na educação

No capítulo primeiro, ao tratar da racionalidade autológica, afirmamos que a educação caminha de braços dados com a epistemologia. Fizemos uma análise, mesmo que breve, de três exemplos de filosofias que se desenvolveram com vieses totalizantes e

unificantes. Acreditamos que o movimento em favor do idêntico na filosofia já tenha sido explorado de forma suficiente para a compreensão de nossa tese. Seria interessante, contudo, uma análise acerca de práticas pedagógicas que tanto formam para o empoderamento do sujeito como as formam para relações de alteridade.

Todavia, por questões metodológicas, não optamos por fazer, nesse momento, nenhuma pesquisa de campo. E, mesmo com a impossibilidade de uma pesquisa empírica, achamos que seria pertinente um olhar mais próximo das práticas educacionais que pudessem mostrar uma face mais concreta do que estamos dizendo acerca da antinomia entre o próprio e o outro.

Um meio caminho que encontramos foi o de analisar o texto da *Comissão internacional sobre educação para o século XXI*, a que já fizemos referência, sob a presidência de Jacques Delors. O texto em questão é especificamente o capítulo que leva o título *Os Quatro pilares da educação*.

Segundo o Relatório, os quatro pilares são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e, por último, numa tentativa de integrar os três anteriores, *aprender a ser*.

Temos consciência de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Contudo, nossa preocupação e também do Relatório se pauta, mais especificamente, na educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

O Relatório avalia que o ensino formal se orienta quase que exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. O conhecimento é o meio mais comum que os humanos encontram para ter domínio sobre a própria vida, sobre o mundo e a vida em sociedade. Livres das determinações mitológicas e religiosas, o homem e a mulher modernos buscam dotar de sentido a própria vida com base não mais em realidades externas, mas a partir da própria consciência. Nesse sentido, *conhecer é preciso*, para ser no mundo, humanizando-se e transformando a natureza.

O *aprender a fazer* se insere nesse mesmo movimento de empoderamento do Eu. Viver é também uma relação com o mundo e, mesmo que essa relação seja de *fruição*,

como afirmara Lévinas, tal movimento empurra o ser humano para o nível prático da sua existência. Não basta que o sujeito exista enquanto consciência, é preciso que cuide, pelo menos, do próprio corpo. Sobreviver significa, assim, ter domínio sobre saberes práticos que permitem a permanência do indivíduo no mundo.

Esse *saber fazer*, associado ao saber conhecer, permitiu aos homens e às mulheres do nosso tempo um domínio sobre a natureza e com possibilidades tecnológicas imensuráveis, possibilitando, em muitos casos, uma elevação da qualidade de vida de várias populações. O século XXI desfruta de uma rede de conhecimentos extraordinários, em favor da humanidade. Todavia, esses mesmos conhecimentos têm se mostrado ineficazes para resolver problemas básicos da existência humana. Segundo o último Relatório do Programa das Nações Unidas (PNUD, 2006), quase cinco mil crianças morrem todos os dias, no mundo, por causa da diarreia; 21% da população mundial vivem com 1 dólar por dia, e 40%, com 2 dólares; 115 milhões de crianças não vão à escola; 1, em cada 5 pessoas no mundo em desenvolvimento, não tem água tratada.

A ciência mostrou outra face, nas últimas décadas, desde a explosão da bomba atômica, em Hiroshima e Nagasaki, até às previsões apocalípticas dos ambientalistas. As pesquisas científicas e o avanço tecnológico foram, muitas vezes, desenvolvidos de forma predatória, colocando em risco a vida da humanidade de hoje e, mais ainda, das gerações futuras.

Um processo de ensino-aprendizagem que se ocupa com o *saber conhecer* é necessário, pois é condição de possibilidade para superar os problemas que assolam o nosso tempo. Contudo, tal processo não poderá ignorar o poder de destruição que esse mesmo saber comporta.

4.1.2 O movimento em favor da *alteridade* na educação: um recorte

As teorias, os projetos e as ações pedagógicas não se constituem exclusivamente em favor do robustecimento do sujeito ou de racionalidades unificantes. Encontramos, muitas vezes, no interior de sistemas totalizantes, elementos que contradizem o próprio sistema. São movimentos frutos da subjetividade que resiste à mesmice. O texto acerca

dos *Quatro Pilares* não foge à exceção. Um dos pilares, “aprender a viver junto, aprender a viver com os outros”, aponta para essa direção.

Ao dar ênfase a essa aprendizagem, a Comissão chamou a atenção para a antecedência dada à *relação intersubjetiva*. O que está em questão aí é a precedência exercida pela relação interpessoal. Não se trata de ignorar as contribuições de autores como J. Piaget, Vygotsky e Wallon, que concebem a construção dos conhecimentos em situações de interação social. Mesmo com enfoques diferenciados, esses autores concentraram-se no processo de construção do conhecimento, a que é mediatizada pela relação com o outro. A educação em favor da alteridade desenvolve um movimento inverso: trata-se de construção de relações interpessoais, mediatizadas pela produção de conhecimentos.

Alguém poderia questionar tal análise, afirmando que esse processo acontece de forma dialética, que não é possível separar os dois movimentos. Concordamos com tal questionamento, contudo resta perguntar pela intencionalidade do processo. Mesmo que essa intencionalidade permaneça subjacente, implícita ao longo do processo, ela se evidencia por ocasião da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, o objetivo aparece com mais transparência. O que é cobrado na avaliação de um processo que tem o fortalecimento da *identidade* como fim é a demonstração de aquisição de conhecimentos, nas habilidades de interação com ele. Nesse processo, não são avaliadas as atitudes que revelam a acolhida ou resistência ao outrem. Elas são ignoradas e serventia alguma têm para a promoção ou retenção do educando, numa série ou estágio da vida escolar.

A aprendizagem com o cuidado e com a relação interpessoal é uma tônica na Educação Infantil. Nesse primeiro estágio da vida escolar, o que é valorizado é o *cuidado* por parte do(a) educador(a) com a criança e desta em relação a si e às demais. O sucesso de uma educação infantil se mostra nas habilidades que as crianças revelam no cuidado consigo mesmo e com o outro.

A aprendizagem de abertura à alteridade desencadeia relações de cuidado, um fazer *outramente que ser educacional*. Trata-se de um processo de formação para a alteridade, sem negar o cuidado com o próprio. Esse processo de interação social se desenvolve mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, as quais possibilitem que os

educandos se comuniquem, expressando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em ambiente acolhedor, que propicie a confiança em si e no outro. E, mesmo na existência de conflitos, comuns nas interações sociais, eles serão administrados, não *a partir* de idéias ou pensamentos que apontem uma norma, lei ou fundamento que *existem a priori*, mas a partir do diálogo, na relação de alteridade construída no interior do grupo e nas relações de compromisso e de solidariedade.

O movimento em favor da *alteridade* na educação terá que estar atento às diversidades e singularidades, relativas às raízes socioculturais do(a) educando(a) como também às capacidades afetivas, cognitivas, relacionais, motoras, visuais e auditivas. Trata-se de propiciar condições de interação e de aprendizagens que respeitem a variedade de necessidades e os ritmos individuais. Há que se valorizar o ser e o saber que cada educando(a) traz para o grupo aprendente, cada um(a) com uma contribuição especial a ser socializada.

Nesse sentido, a educação, cujo objetivo seja o de promover relações de alteridade, terá que se servir de outra epistemologia, diferente daquela de que se serviu ao longo de tantos séculos. A epistemologia clássica repousa no *objetivismo*, no *ser*. O conhecimento era uma espécie de reflexo da realidade externa e objetiva, uma captação da realidade ontológica. O conhecimento verdadeiro era atestado pela correspondência entre a mente e a realidade objetiva. A relação pedagógica consistia em propiciar mecanismos de apropriação dessa realidade, como se o ser humano fosse uma máquina regular, capaz de captar, por meio dos sentidos, a realidade externa, processando esses dados de forma estruturada na mente.

As ciências da educação já demonstraram a problematicidade dessa postura epistemológica. A ciência cognitiva atual, por exemplo, revela a complexidade dos processos de apropriação do mundo externo. A interação do sujeito com o mundo que o cerca é de uma complexidade imensurável. Não basta o acúmulo de saberes, é preciso haver uma solidariedade de inteligências. Trata-se de construir uma educação, servindo-se de epistemologias abertas, intersubjetivas, dialogantes, de modo a propiciar situações de cuidados com o outro, através de processos interativos que promovam a solidariedade, desenvolvendo atitudes de acolhida, respeito e confiança.

Nessa perspectiva, a necessidade urgente de uma revisão epistemológica não é em função apenas de construir processos de domínio da realidade mais apropriados. Essa revisão é uma exigência ético-pedagógica. Como dirá Assmann (1998, p. 111), “trata-se do enraizamento da sensibilidade solidária no cerne da própria visão epistemológica. Aprender é construir mundos onde caibam todos. Mundos onde caibam outros mundos”. A epistemologia de que precisamos terá a função de oferecer suportes teóricos em vista de relações intersubjetivas inclusivas, e não, excludentes.

A educação para a alteridade exigirá uma nova postura teorizante. *Theoriar*, portanto, não significaria apenas a construção de discursos acerca do ser ou da realidade objetiva, mas um processo de conversão de inteligências, não para o objeto externo, mas para as inteligências entre si. Educar, nesse processo, significa pôr os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem numa relação face-a-face solidária, e não, apenas, posicionar-se um ao lado do outro, contemplando e conhecendo um objeto. A educação se reveste, portanto, de um processo que transcende o nível epistemológico e assume, também, um caráter ético.³⁸

4.2 EDUCAÇÃO E ETICIDADE

Respiramos uma insatisfação no que diz respeito à educação. Pais, mães, pedagogos(as), professores(as), psicólogos(as), assistentes sociais, enfim, os(as) educadores(as) de modo geral confessam as frustrações que têm vivido no labor educativo. Há um desejo de mudança, de superação dos modelos que herdamos das gerações passadas. Parece que, por mais que nos esforcemos (teórica e praticamente), as escolas continuam caducas nos seus métodos, estruturas, currículos etc. Muitas famílias vêem-se impotentes diante da necessidade de promover relações de afeto e responsabilidade. Diante de tantos desafios, recorreremos à palavra “crise” como uma tentativa de aprisionar no discurso uma experiência de aflição e de descaminhos.

A palavra “crise” vem do grego *Krínein*, momento de discernimento, momento de decisão. Compreender e assumir a crise, portanto, pode significar a possibilidade de ir ao

³⁸ Voltamos a esclarecer que o termo *ético*, no sentido levinasiano, assim como é empregado aqui, não é apenas o desdobramento do Bem em normas, leis ou interditos. O Bem, aqui, transforma-se em responsabilidade, em bondade, em compromisso com o outro.

encontro de respostas aos problemas que nos afligem. Contudo, as respostas possíveis não nascem de uma única compreensão da realidade e, tampouco, de uma única decisão. O que está em jogo é uma trama em que se misturam fios de inúmeras cores. A perplexidade³⁹ que muitos de nós experimentamos nos dias atuais é resultante do envolvimento que fazemos na teia de sentidos que o presente nos oferece. Portanto, a superação dessa crise (mesmo que seja uma superação provisória, pois a história é um contínuo devir) terá que ser a partir da pluralidade, daquilo que Brennan (2007) chamou de “identidades compartilhadas”, um processo dialógico de fundamentos e princípios, em vista da construção de realidades intercambiantes, de enriquecimento do próprio e de solidariedade com o diferente.

A relação que queremos sugerir entre *educação e ética* pretende se erguer a partir da perspectiva de que a alteridade não é vista como uma ameaça, mas como um apelo ao acolhimento, à responsabilidade. A educação, nesse sentido, terá que ser compreendida enquanto encontro com o outro. Maturana (1998, p. 34), ao falar sobre o sentido da educação, chama a atenção para a busca de uma harmonia

que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a *olhar e escutar sem medo de deixar de ser* [próprio], sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão [grifo nosso].

Podemos dizer que tal concepção acerca da educação não está distante do sentido da ética levinasiana, enquanto relação com o Infinito que se manifesta no rosto, numa atitude de acolhimento e responsabilidade. Se preferir, um processo de ser mais em favor do oprimido, na linguagem freireana. Isso significa dizer que o sentido da educação e da ética com a qual estamos trabalhando situa-se para além de uma fundamentação racional, pois estas, assim como concebe Maturana (1998, p. 72), dizem respeito a um conjunto de premissas fundamentais, aceitas a priori, que o determinam: “O que não têm estas mesmas premissas fundamentais têm outras, e ele gera, também de maneira impecável, um

³⁹ A palavra perplexidade provém etimologicamente do verbo *plectere, plexus*: tecer, tramar, e do advérbio *per*, que indica perfeição, completude. Per-plexo está aquele que se abre à estranheza do presente, aquele que ama a trama. Nessa entrega, aquele que tece é também tecido na rede de um real em constante mutação (UNGER, 1991, p 33).

discurso racional diferente, que constitui outro domínio de coerências operacionais e discursivas, e, portanto, outro domínio racional”. A ética, então, deverá se situar numa perspectiva que transcenda o discurso e, segundo a reflexão que estamos construindo, essa perspectiva é a da alteridade.

Uma tentação que nos ocorre, nesse momento, é a de *identificar* quais os *saberes* necessários para o desenvolvimento de processos pedagógicos em que o diálogo e o compromisso com o outro sejam vivenciados. Mas isso seria uma traição à reflexão que estamos construindo, como se um fundamento viesse sorrateiramente ocupar um lugar que não lhe pertence. O saber refere-se a uma realidade de que o sujeito se apropriou, em termos de conteúdos, habilidades ou competências. Ora, se o saber, mesmo sendo outro, passa a ser integrado no Mesmo, como que por um processo sintético, a alteridade é eliminada. Nesse caso, encontramos, mais uma vez, um processo *autológico*, uma vitória da mesmidade.

Portanto, ao nos referirmos a essa realidade que se encontra aquém ou além do fundamental, teremos que recorrer a algo que, embora se apresente na subjetividade, por ela não se deixe aprisionar. Um evento *anacrônico* e enigmático, como preferiu chamar Lévinas. Trata-se de um corte que faz abrir a subjetividade para uma realidade que se encontra para além de si mesma. O diálogo e o acolhimento do outrem, nessa perspectiva, operam no sujeito um movimento de transcendência, de ir mais além de si, de *ser mais*. Como já tivemos oportunidade de dizer no segundo capítulo, trata-se de um *épos*, um evento extraordinário de que o sujeito não é mais sujeito, mas também não é passividade. A subjetividade passa a ser aprendente, e o outrem, mestre. Contudo, o conteúdo dessa aprendizagem nem mesmo o outrem consegue explicar, posto que se refere a um *ideatum* sem medida, que excede a capacidade do *cogito* em apreender, uma idéia que está além, que supera o sujeito. Essa realidade extraordinária que se manifesta no *rosto* atravessa a relação, deixa vestígios, mas não se deixa dominar.

A meta-arqueologia da educação que procuramos desenvolver nesta pesquisa diz respeito a esse evento, a essa idéia que se faz presente na subjetividade, mas que não se deixa dominar. É um evento que se manifesta no rosto do outrem, colocando o sujeito em movimento de auto-superação, de transcendência, mas que permanece enigmático, refratário ao discurso, resistente à lógica e a qualquer movimento de síntese.

Um leitor de Lévinas e de Freire, precipitado, logo recorreria à noção do Deus judaico e/ou cristão para se referir a essa realidade enigmática. Apesar das raízes judaicas de Emmanuel Lévinas, e das cristãs, de Paulo Freire, eles não construíram um discurso acerca de um fenômeno sobrenatural, para além do mundo empírico. As teorias desenvolvidas por esses Autores, pelo menos nas obras de que nos servimos (pois Lévinas também escreveu textos religiosos), ao contrário, remetem-nos a uma idéia de transcendência marcadamente histórica: o outrem, na filosofia levinasiana, é aquele que se encontra diante do sujeito, nas condições históricas em que este se encontra. O *oprimido*, na perspectiva freireana, é a pessoa que se encontra em situação de risco de exclusão social, política, cultural, econômica, educacional, enfim, em risco de continuar existindo, materialmente falando. O fato de esses Autores assinalarem a possibilidade de o ser humano se envolver num movimento de transcendência não significa que estejam sugerindo um movimento trans-histórico. Ao contrário, a teoria que nossos Autores constroem é, exatamente, a de afirmação da justiça, entendida como processo coletivo de promoção das condições de vidas concretas dos seres humanos. Se os religiosos tomam esses Autores, sobretudo Lévinas, para construir discursos teológicos sobre Deus, poderão fazê-lo, mas, para tanto, terão que se servir, também, de outras obras.

Feito esse esclarecimento, voltemos ao nosso problema de tese: o da meta-arqueologia da educação. Falávamos de um evento que cruza a subjetividade, quando do encontro com o outrem, mas que aí não se deixa dominar. E ainda, para uma educação dialógica e para a alteridade, eram necessárias algumas aprendizagens, não enquanto saberes possíveis de serem dominados, mas enquanto movimentos que humanizam e que permitem ao humano *ser mais*.

Tais aprendizagens, portanto, não se farão a partir do discurso, mas do encontro do outrem. O mestre, nesse caso, é o outrem. É no encontro e no compromisso do Eu com o outrem e deste com os demais, que essa aprendizagem acontecerá, não de forma sistemática. Um projeto pedagógico, aqui, não nos daria garantia alguma dos resultados. O que importa, nesse caso, é iniciar o processo, discernindo movimentos subjetivos e intersubjetivos, atentos aos movimentos de fortalecimento de *si próprio* e da *responsabilidade* com o outrem. Como já dissemos, um processo carregado de contradições, ambigüidades, sem negação da ambivalência humana, ao qual chamaremos de educação *outramente que ser e dialogante*.

4.3 UMA EDUCAÇÃO *OUTRAMENTE QUE SER E DIALOGANTE*

Gostaríamos de iniciar esse tópico, recorrendo a uma metáfora, uma imagem que nos ajuda a compreender a relação entre a educação dialógica e a ética da alteridade. O enlaçamento desses processos é feito com vários fios, que se entrelaçam reciprocamente, a exemplo de uma mandala tridimensional. Trata-se de uma realidade dinâmica, possível de assumir formas variadas. Para que a mandala não se desmanche, os fios precisam estar presos e tencionados um em relação ao outro.

A partir dessa metáfora, sugerimos conceber os fios que constituem a mandala como algumas *aprendizagens* necessárias para a construção de uma educação *outramente que ser e dialogante* ou para além do ser ou, ainda, para *ser mais*. Tais aprendizagens estão intimamente relacionadas umas com as outras, exercendo uma tensão entre si. O aprimoramento de uma potencializa o aprendizado da outra. Assim, elegemos três aprendizagens (ou três movimentos), mesmo sabendo que tantas outras são necessárias e que se envolvem na trama de uma educação dialógica e solidária.

4.2.1 O *acolhimento* do outrem

Um dos movimentos necessários para o diálogo é a confiança no outro. Como lembrará Paulo Freire (1987, p. 81), não há diálogo “se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*”. A fé no outro, nessa perspectiva, mesmo sendo crítica, revela um movimento de abertura ao seu ser, ao que ele nos traz.

Acolher o outro, num processo dialógico, implica abrir-se a outra lógica, a outros referenciais, outros parâmetros, outros fundamentos. O diálogo é o encontro de *linguagens* diferenciadas, entendendo-se, aqui, linguagem como toda e qualquer forma de expressão humana. Contudo, apesar de o ser humano poder ser definido enquanto *ser de linguagem*, ele não pode ser reduzido à sua expressão. A linguagem é um *dizer* que mostra algo do ser. Todavia, o *ser* ou *ser mais* não se esgota na linguagem.

A educação para o *acolhimento* terá que valorizar o outrem que se mostra por meio da linguagem, sem reduzi-lo a ela. E aqui percebemos uma tensão entre o conteúdo da linguagem, aquilo que foi condensado pela expressão e o outrem, propriamente.

Um acolhimento que relativizasse a expressão do outro acabaria impondo a própria linguagem na relação. Por outro lado, também não seria possível estabelecer um diálogo, considerando *apenas* a linguagem, visto que o que está em relação não são conteúdos lingüísticos, mas pessoas que não se reduzem ao que expressam. Falamos aqui de uma aporia, de difícil solução. Acolher a expressão do outrem significa reconhecer a sua cultura, a sua condição social, política, ideológica, econômica, artística etc. O diálogo se dá, como já dissemos, no encontro de lógicas (linguagens) diferenciadas. Contudo, tais lógicas nos remetem a realidades principiadas e fundantes dos discursos envolvidos. Enquanto processo lógico intercambiante, a relação dialógica se restringirá ao âmbito dos fundamentos, sem dar o salto que nos interessa, para uma relação de alteridade, de compromisso com outrem. É preciso, portanto, ir além dos fundamentos, acolher a expressão, sem se fixar nela.

O ir além da expressão carrega, já, uma intencionalidade. Esse ir além dos fundamentos ou da linguagem terá que estar voltado para outrem, em sua materialidade. O *justo acolhimento* implica compromisso com as condições histórico-existenciais em que o outrem se encontra. O acolhimento se reveste em compromisso com a justiça, com a promoção das condições de viver bem, materialmente falando, do outrem.

Para se constituir enquanto processos dialógicos, os debates políticos, interculturais, sociais, educacionais e tantos outros terão que estar comprometidos com a justiça, com a promoção do outrem. Por mais fecundos que possam ser nossos debates, do ponto de vista científico, se eles não promoverem o bem-estar do outro e a responsabilidade social, continuarão sendo um capricho intelectual marcado pela racionalidade autológica. Mais uma vez, a aporia se resolve no mundo prático, nas decisões e nas ações que o ser humano desenvolve no cotidiano de sua vida, diante do outrem.

4.2.2 O compromisso com o outrem

Outro fio que compõe a nossa mandala é o compromisso com o outrem, um fio importante na rede dinâmica de movimentos que se fazem presentes na subjetividade, humanizando-a sempre mais. A educação que pretende ser dialogante, como dito anteriormente, não poderá se restringir ao nível do discurso ou da linguagem, é preciso que seja prática.

Ao longo de nossa reflexão, temos insistido em dizer que a alteridade, na concepção levinasiana, não significa apenas uma relação com o outro, pura e simplesmente. Não estamos falando de qualquer tipo de sociabilidade. A relação social que se pretende no encontro com o outro é a de responsabilidade, nas condições concretas em que ele se encontra, e não, apenas, uma adesão no âmbito das idéias. Nesse nível, inclusive, poderá haver discordância. Para haver compromisso com o outro, o Eu não precisa estar de acordo com ele. O compromisso é com a vida que forma e se desenvolve na sua relação com o outrem e deste com os demais.

Nesse sentido, o compromisso não é fruto de uma reflexão ou de uma adesão a uma ideologia. O outrem antecede o discurso. A alteridade é [*des*]interessada, posto que não está em jogo uma troca de qualquer natureza. O diálogo com o outrem não se faz mediante um acordo ou contrato em que as partes prometem e fazem garantias acerca do compromisso firmado. Na relação de alteridade, não existe garantia alguma, o compromisso com o outrem é sempre um risco, e não é garantia de mais justiça social, o outrem pode nos frustrar. A relação de alteridade não é, pois, um investimento, mas gratuidade.

A educação ético-antropológica que brota da relação dialógica e de alteridade é possibilidade de justiça, mas não garantia. O outrem não se deixa apanhar na rede de racionalizações construídas pelo sujeito, portanto carrega uma imprevisibilidade e uma indeterminação que não poderem ser apreendidas pela razão.

Para algumas pedagogias, tal empreendimento pode soar estranho. Como desenvolver um processo político-pedagógico com esse viés sem uma fundamentação teórica que o sustente? Como desenvolver um processo educativo para a alteridade sem cair no voluntarismo ou ativismo irresponsáveis? O sentido de educação não tem origem

no próprio, mas no outrem. É na relação que o sentido se manifesta, vem à tona. Isso significa dizer que tal projeto não nega a necessidade do saber objetivo. Acolher e responder ao outrem, no diálogo, já é uma forma de solidariedade. Reconhecer o dizer do outro já é uma tomada de consciência de que o Eu não é o que detém o poder de determinar o sentido das coisas e do mundo.

A construção de *temas geradores*,⁴⁰ brilhantemente desenvolvidos na pedagogia freireana, é uma alternativa enriquecedora de construção de projetos político-pedagógicos, numa perspectiva dialógica de reconhecimento e comprometimento com o outro. O dizer do outro é anterior a qualquer objetivação. A estratégia de construção do *universo temático*, desenvolvida por Freire, consiste num processo dialógico em que o outrem tem a primeira palavra.

A responsabilidade social, nesse sentido, é construída através do diálogo comprometido (não tanto com a coerência formal e discursiva, embora esta também seja importante) com o outrem nas condições existenciais em que ele se encontra.

A educação, nessa perspectiva, deverá desenvolver, junto à comunidade educativa, um movimento de escuta e de acolhimento do outro, tematizando e recriando o mundo, construindo relações de solidariedade. Um termo que tem a ver com esse movimento e que é muito empregado na educação é o *cuidado*. No contexto educacional, cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para tanto, é preciso uma atitude de comprometimento com o outro, com sua singularidade, sendo solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.

Nesse processo, as inteligências individuais e coletivas desenvolvem saberes diversos e variados. Contudo, tais teorias estarão atentas ao movimento dialógico que permeia todo o processo. Por conta disso, os saberes estarão sempre em construção e aberto a novas contribuições. Uma abertura, inclusive, para acolher o que não é possível de ser apreendido no discurso, consciente de que, enquanto as *fundamentações* e as *ontologias* estão circunscritas no âmbito do discurso, o *Dizer* do outro as antecede e as

⁴⁰ Os *temas geradores*, aqui, referem-se ao processo pedagógico de construção do conteúdo programático tratado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e em outras obras. Tal processo é desenvolvido através do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações dos educandos. Portanto, trata-se de um tema *gerado* no interior da comunidade educativa, a partir da provocação do educador.

transcende. Tal postura instala no âmago do discurso uma desconfiança acerca das próprias construções teóricas. Passamos a duvidar (uma dúvida sadia) do poder do nosso saber e da razão humana. Iniciamos, assim, a construção de uma sabedoria desatrelada da vontade de poder, mas com o desejo de *ser mais, se outramente*.

4.2.3 Uma aprendizagem para a *suspeita*

No início de nossa pesquisa, discorreremos sobre o poder que as epistemologias construídas ao longo dos séculos, desde as origens gregas, têm de oprimir e subverter tudo aquilo que se mostra como outro, como diferente. A epistemologia, como dissemos, é *autológica*. A teoria, na perspectiva tradicional, é uma tentativa de construir *um* discurso coerente acerca da realidade que se mostra plural e complexa. Nesse sentido, ela acaba caindo em reducionismos ou em ontologias regionais, perfeitamente admissíveis pelas ciências.

Apesar de a ciência ser um evento epocal na história da humanidade, não há como negar a crítica desenvolvida, sobretudo no pós-guerra dos anos quarenta, que apontava o limite da ciência e a sua convivência com muitas das desgraças humanas. A crença de que a ciência tem o poder de resolver todos os problemas da humanidade já não goza, hoje, de tantos adeptos. A ciência se mostrou, nas últimas décadas, portadora de carências, contradições e intencionalidades até então ignoradas. Até mesmo as chamadas “ciências duras” não ficaram imunes às ideologias e aos caprichos da subjetividade.

Nesse contexto, não soa como novidade o anúncio do limite da ciência para dar conta da realidade e dos problemas que aí têm origem. A epistemologia passa a conceber o projeto científico como um esforço de compreensão da realidade, mas consciente de que tal apropriação é provisória e, em muitos casos, estéril, visto que não basta processos teóricos para a solução dos problemas, é preciso que haja também processos e ações ético-políticos.

A ciência, todos sabemos, tem início justamente na ignorância. O saber científico é um esforço de oferecer respostas aos problemas que desenvolvemos a partir da percepção

dos fenômenos pela nossa mente. A aprendizagem para a *suspeita* não pretende por entre parênteses o saber epistêmico, mas dele suspeitar. Não se trata de uma reflexão crítica em busca de fundamentos mais sólidos ou de discursos mais coerentes. Embora isso seja necessário, a aprendizagem para a *suspeita* quer enfatizar a idéia de que todo saber é suspeito quando se propõe um discurso acerca do outro.

O conhecimento, enquanto esforço da consciência de apreender o real, é um processo de aproximação do sujeito diante de uma experiência ou fenômeno. Nesse processo, em que a consciência se põe em relação com o desconhecido, aproximando-se numa tentativa de reformular e reconstruir as suas idéias, haverá sempre a possibilidade de dizer algo. Quando isso acontece, dizemos que houve conhecimento. A experiência da exterioridade passou, de algum modo, a ser interiorizada. O conhecimento é um conteúdo mental, pertencente ao sujeito. São elucidativas as palavras de Miriam Cardoso (1978, p. 26), quando diz que

O objeto do conhecimento é uma “representação” feita pela teoria, tentando reproduzir o real, numa visão sempre mais aprofundada, sempre mais simples e mais geral, buscando nexos e relações, interpretando as aparências, tratando-as como sinais ou indícios parciais a que confere significado ao encontrar para eles um lugar em construção mais ampla, teórica.

Miriam Cardoso sugere a imagem de luz e de sombra.

Por maior que seja o controle exercido na experiência, sempre há uma brecha para que um elemento não esperado, ou fora de controle, se manifeste, interfira – indiretamente, desde que a experiência é construída. [...] O desconhecido como tal é plena escuridão. O conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios desta escuridão.

A iluminação das áreas obscurecidas é feita através de sucessivos processos de investigação. Um foco de luz não é suficiente para iluminar a face desconhecida do objeto. É preciso o maior número de inteligências que permita focar o objeto, de perspectivas diferenciadas. Nesse sentido, a relação dialógica se faz necessária. É importante para o processo de construção do conhecimento que o saber outro possa se expressar, com o intuito de trazer à luz uma realidade antes obscurecida.

A educação *outramente que ser* dialogante procura participar desse diálogo com a epistemologia, justamente oferecendo um outro olhar, uma outra perspectiva. Nesse sentido, o ontológico e o *meta-arqueológico* estão de acordo em entender que existem pontos cegos na produção do conhecimento, realidades que a consciência ainda não é capaz de compreender. O que distingue um movimento do outro é que o primeiro (o ontológico) existe com a pretensão de *com-preender*, de prender a si (na consciência) a realidade, enquanto o movimento *outramente que ser* (meta-arqueológico) é o de *des-preender* do próprio e ir em direção àquilo que se mostra obscuro. A *suspeita*, nesse sentido, torna-se ocasião para perceber que o outrem é muito mais do que as suas opiniões e conhecimentos. A *suspeita suspende*, de certo modo, nossos juízos acerca da realidade para acolher o outrem na sua nudez, sem a vestidura da teoria.

Enquanto a relação epistemológica é compreendida como tentativa de resgatar a exterioridade do seu lugar, buscando trazê-la à consciência, eliminando, portanto, a relação, a relação *ética*, de *outramente que ser*, é a preservação da relação, pois não tem a pretensão de apreender na consciência a exterioridade. O desconhecido preserva o seu direito de existir enquanto realidade outra, diferenciada do próprio, aprisionada na consciência.

A eliminação de um dos pontos dessa antinomia é bastante problemática. Se eliminássemos o movimento epistemológico, de empoderamento do próprio, acabaríamos numa relação de contínua transcendência, correndo o risco de esvaziamento do sujeito. Negando o movimento ético, da possibilidade de a exterioridade continuar existindo enquanto tal, eliminamos o outro e caímos numa postura científica opressora e narcisista, que nega o direito e a beleza da diferença.

Tanto numa como noutra eliminação, quebra-se a relação de alteridade. À educação não é permitida a fuga dessa antinomia. A formação do homem e da mulher terá que contemplar esse duplo movimento. Entendemos que a tradição nos legou um volume significativo de teorias e experiências que reforçam o movimento em favor do conhecimento, em favor do empoderamento do próprio. Acreditamos, contudo, que o mesmo não ocorreu com o movimento de abertura e compromisso com a existência do outro, da diferença. Nesse sentido, não basta reforçamos atitudes de *acolhimento e compromisso* para construirmos processos educativos ético-dialógicos. É preciso

denunciar o caráter opressor e identitário dos processos epistemológicos construídos ao longo dos séculos que nos antecederam. Se a denúncia for por critérios lógicos e científicos apenas, acabamos sendo sugados pelo movimento ontológico, de unificação do real.

Um caminho possível para conservar a relação, sem se aprisionar pelas teias da epistemologia autológica, é o da *suspeita*. Tal postura também repousa numa crença. Enquanto a ontologia clássica baseou-se na crença de que a verdade é *uma e inteligível*, a educação *outramente que ser* postula a idéia de que a verdade é *plural* e, muitas vezes, refratária ao discurso racional.

A aprendizagem para a *suspeita* é, de certo modo, uma formação para a resistência de discursos e movimentos totalizantes e unificantes. Não se trata de um exercício de suspeitar da subjetividade do *outrem*. A perspectiva da ética da alteridade não é a de redução do ser humano às suas razões, discursos e até mesmo práticas. O humanismo subjacente nessa pedagogia é o de que o ser humano transcende a qualquer tipo de categorização. Tal transcendência se justifica pelo fato de o seu existir ser dinâmico, em movimento de constante vir-a-ser e, ainda, marcado pela ambivalência do *ser para si* e o de *ser com/para o outrem*.

A educação que promove esse movimento de *suspeita* propicia aos aprendentes uma ocasião para perceber o limite da razão e do pensar. Educador e educando fazem a experiência da heteronomia. O mundo pode, então, ser compreendido como uma realidade a ser *cuidada*, não dominada, controlada ou subjugada. O outrem se ergue da sua posição de *objeto* científico e se manifesta em toda sua dignidade de *gente*.

Paulo Freire (1987, p. 80), ao tratar dos pressupostos da educação dialógica, referiu-se, dentre outras atitudes, à *humildade*: “não há diálogo se não há humildade”. Essa consciência de a razão ter limites, não apenas por sua temporalidade, mas por ela mesma constituir-se enquanto autologia, permite desenvolver, no interior do espírito humano, a humildade de pensamento, ajudá-lo a perceber que a razão não pode se atrever a abarcar realidades que se encontram para além do seu ser, no rosto do outrem.

A aprendizagem para a *suspeita* põe no interior da subjetividade um desejo metafísico de ir além do próprio ser. Põe o sujeito em movimento de *ser mais*, de superação da sua ipseidade. A educação se reveste, portanto, de um movimento ético-

metafísico de construção de um humanismo, não mais centrado no *cogito* ou no *próprio*, mas aberto ao outrem e comprometido com o ele, um humano em movimento de ser *outramente e dialogante*.

Essas três aprendizagens, embora não suficientes para um fazer *outramente* educacional, permitem vislumbrar um outro movimento, em favor do outrem, do diálogo e da responsabilidade social. Nesse sentido, o *aprender a fazer*, indicados pelo Relatório J. Delors, precisará ser revisto. O *aprender a fazer* não poderá ficar circunscrito aos esforços de transpor para o mundo prático os conhecimentos adquiridos. O *aprender a fazer* terá de constituir-se, também, numa espécie de *know-how* em *acolher* o outrem, *comprometer-se* com ele e de *suspeitar* dos discursos totalizantes.

CONCLUSÃO

Em filosofia, qualquer intenção de concluir uma reflexão será sempre questionada. O filósofo é aquele que está a caminho, em busca de uma verdade que jamais será totalmente explicitada ou apreendida pelo discurso. Portanto, não é nossa intenção dar por encerradas a problematização e a tese que apresentamos nesta pesquisa. Ao filósofo da educação cabe o papel de perguntar pelos fundamentos do pensar e fazer educativo. Aqui, esse perguntar foi radical a ponto de sugerir a necessidade de superação de qualquer fundamento para a educação.

Há que se continuar perguntando. E uma pergunta que brota do interior desse filosofar é sobre os desdobramentos práticos que uma pesquisa como esta pode provocar. Afinal, para que perguntar sobre os fundamentos? Para que pôr os fundamentos da educação sob o olhar crítico da filosofia, num contexto educacional carregado de urgentes demandas e com certo esgotamento das teorias? É enganoso dizer que a filosofia não se preocupa com os problemas cotidianos e que procura construir discursos distantes do mundo prático.

A intenção que orientou este trabalho foi, justamente, a de compreender um problema prático: por que o *saber conviver com o outro* é uma aprendizagem tão desafiadora? Por que palavras como confiança, humildade, solidariedade e justiça soam como realidades de um romantismo utópico, que não tem mais lugar entre nós? Por que passamos tantos anos sendo educados numa instituição de ensino de formação básica e superior e ainda assim não conseguimos formar uma cultura de respeito às diferenças e de responsabilidade social?

Estamos convencidos de que as respostas a essas perguntas não são possíveis apenas a partir de um olhar, nem mesmo, do olhar da filosofia, simbolizada muitas vezes pelo olhar da coruja, aquela que se achava capaz de enxergar na escuridão e em várias

direções. Se compararmos com outros tempos, quando nos encontrávamos sujeitos ao poder religioso ou quando a razão instrumental ditava os modelos científicos ou, até mesmo, quando a práxis social e a política nos impediam de considerar outro fundamento que não fosse o próprio, após esses períodos de racionalidades “inquestionáveis”, passamos a ter maior liberdade e criticidade diante dos modelos epistemológicos e, por isso, mais responsabilidade para tratar dos fundamentos, sejam estes filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, econômicos ou morais. A ciência da educação não pode se privar de perguntar sobre esses fundamentos, mesmo que as urgências pedagógicas a pressionem para um pragmatismo desarraigado.

Contemplar esses vários saberes na construção de *uma* fundamentação teórica ainda é um desafio atual. Não tivemos a pretensão de abordar o problema educacional em sua amplitude. Nossa preocupação, nesse momento, restringiu-se a investigar através de um viés que permitisse compreender o *sentido* das relações intersubjetivas no interior do fazer educativo. Ao perguntar sobre os fundamentos de tais relações, consideramos dois movimentos antinômicos: o ontológico, que procura consolidar fundamentos, e o ético-metafísico, denominado aqui de *meta-arqueológico*, propenso à prática da alteridade e do diálogo. Acusamos o primeiro movimento de ser a causa de uma educação promotora da identidade e de singularidades, de empoderamento do próprio e de negação da diferença. Defendemos a tese de que a educação contemporânea padece da falta de uma superação ontológica, de um exercício de ir além dos fundamentos. A meta-arqueologia que defendemos pretendeu chamar a atenção para os limites de uma educação marcada pelo idêntico, por uma racionalidade autológica.

Para sustentar nossa tese, servimo-nos da filosofia de Emmanuel Lévinas e a da teoria pedagógica de Paulo Freire. A leitura desses autores não foi despretensiosa. A hermenêutica sugerida por Paul Ricoeur nos instigou a levantar vôo e construir um discurso que não ficasse preso às páginas que eles escreveram, arriscando uma crítica à tradição educacional e, mais ainda, arrojando uma teoria pedagógica em vista de aprendizagens pouco desenvolvidas e valorizadas no cotidiano das instituições educativas, relacionadas ao *saber viver juntos* do Relatório J. Delors. Tal empreendimento só foi possível pela possibilidade, posta por Ricoeur, acerca do sentido que o leitor pode construir em parceria com o sentido do autor. Lévinas e Freire apontaram um horizonte

em seu tempo. O que foi registrado pode ser lido em vista de um novo horizonte de sentido, em vista de compreender e solucionar problemas postos por nós hoje.

Os textos levinasianos trabalhados são unânimes na crítica à racionalidade ocidental, de tradição grega. A compreensão do significado dessa crítica obrigou-nos a desenvolver uma reflexão acerca do que denominamos de *racionalidade autológica* e a íntima relação que esta estabeleceu com os processos pedagógicos ao longo da história da educação. Nesse sentido, o recorte que fizemos sobre algumas filosofias que sustentaram a matriz autológica nos permite compreender muito dos problemas educacionais relativos à exclusão, seja de ordem social, cultural, étnica, econômica, religiosa, de gênero e das mais variadas formas de preconceito e discriminação.

É evidente que se trata, como já dissemos, de uma perspectiva filosófica e que precisa ser complementada pelo olhar da História, da Economia, da Sociologia, da Política e de tantas outras ciências humanas e sociais. De qualquer forma, julgamos que seja pertinente e, até certo ponto, original. O início do século XXI tornou-se um palco profícuo de produções científicas que buscam uma avaliação das conquistas e das misérias produzidas ao longo do séc. XX. Enquanto o avanço da tecnologia comunicativa avança numa velocidade exponencial, as questões éticas, de direitos humanos, de saúde e de tantas formas de inclusão, parecem avançar em passos lentos. Diante de tantas formas de exclusão e de tantas demandas sociais, ficamos, muitas vezes, com a sensação de que o nosso esforço é irrisório. Nossa pesquisa não é uma exceção. Todavia, o imobilismo ou o ativismo não seriam atitudes aceitáveis.

Uma contribuição que julgamos ser enriquecedora refere-se à concepção com que trabalhamos as categorias *alteridade* e *diálogo*. A *alteridade* tem sido uma categoria central em muitas das pesquisas que buscam construir discursos e práticas inclusivas. Contudo, em muitos desses processos, a alteridade é entendida apenas como *respeito* às diferenças, quase como que uma “tolerância” inglesa, do final do séc. XVII. A *Carta acerca da tolerância* de John Locke, em 1689, é um tratado em que a tolerância é vista como um contrato de convivência das diferenças, em vista de assegurar a liberdade de expressão.

A filosofia de Emmanuel Lévinas, nesse sentido, permitiu-nos um passo adiante. Lévinas não apenas afirmou uma nova concepção de alteridade, como também se

preocupou em identificar as raízes filosóficas que promoveram sua negação. Não basta, portanto, afirmar a alteridade, há que se buscarem as causas da sua negação, em vista de uma transformação.⁴¹ Nesse sentido, a educação não poderá ficar alheia a esse processo.

A categoria alteridade, na concepção levinasiana, como foi amplamente desenvolvida em nossa pesquisa, refere-se a um movimento da subjetividade de superação ontológica. Por ser um movimento para além da ontologia, Lévinas reconstrói a noção de *ética* numa outra perspectiva, diferente daquela que assume um bem objetivo como fundamento das ações humanas. A ética se reveste de um caráter metafísico, entendido como algo que se encontra para além do *ser* ou do essencial. A ética levinasiana coloca em relação termos absolutamente separados, daí não ser possível ter como fundamento a ontologia que tende a “mesmificar” e sintetizar o que é plural. A ética, assim, será esse “outro modo que ser”, um ocupar-se do outro, e não, com o próprio existir.

A relação com o outro, nesse sentido, não se limita ao respeito ou à tolerância. O ocupar-se do outro, portanto, é a relação de responsabilidade do sujeito com a existência do outro. Não basta que as subjetividades se relacionem, é preciso que tal relação seja de comprometimento de uns para com os outros.

As conseqüências dessa filosofia para a educação seriam revolucionárias. O saber, a razão, já não gozaria mais do privilégio de ser o *fim* do agir pedagógico. O sentido da educação seria a responsabilidade para com o outrem. O saber acumulado pela humanidade, ao longo de tantas gerações, constituiria o *meio*, um meio necessário, mas *apenas meio*. Os critérios para deliberar sobre os objetivos, os conteúdos e todas as demais práticas educativas seriam o da responsabilidade social, de compromisso dos sujeitos entre si. E, nesse processo, a autonomia e a identidade do sujeito iriam se formando, numa relação de alteridade.

Tal reflexão pode soar como uma utopia, mas foi uma utopia dessa envergadura que Paulo Freire construiu com a sua teoria acerca do diálogo na educação. A tese com que trabalhamos foi a de que a categoria *alteridade*, da filosofia levinasiana, pode ser compreendida enquanto equivalente à categoria *diálogo*, da pedagogia freireana.

⁴¹ Uma reflexão sociológica muito pertinente, no sentido de identificar algumas das causas da negação da alteridade, pode ser encontrada nas obras de Zygmunt Bauman: *O mal-estar na pós-modernidade*, *Modernidade líquida* e *Amor líquido*, dentre outras.

O diálogo, segundo Freire, não é apenas a troca de mensagens entre sujeitos. O diálogo inaugura uma relação de responsabilidades entre os falantes, em defesa da justiça, na luta por regimes políticos e econômicos mais democráticos e igualitários, na construção de uma cultura de paz e de tantas outras formas de interação social responsável. Tal postura dialógica é fruto do desejo metafísico que todo homem e toda mulher têm de *ser mais*, de superar a própria “mesmidade” e ir além de si mesmo e das condições históricas em que se encontram.

Esse diálogo se reveste de inúmeras roupagens, exterioriza-se e se concretiza historicamente de várias formas. Elegemos, em nossa pesquisa, quatro expressões, o diálogo como: educação e prática da liberdade, relação social e política, prática da justiça e, por último, como condição de possibilidade para a interculturalidade.

Não é nossa intenção nestas últimas páginas, denominadas de conclusão, por exigência normativa, comentar cada uma dessas categorias. Contudo, convém lembrar que uma educação, construída através desses dinamismos, respondeu e ainda responde a muitos dos desafios que as sociedades enfrentam nos dias de hoje. Não se trata de tomar a pedagogia freireana como uma tábula capaz de resolver todos os males da humanidade. O que está em jogo, aqui, é a resposta possível de ser formulada, que contrapunha às lógicas dominantes que, ao longo dos séculos, têm fomentado a exclusão e a opressão.

Questões relativas ao empoderamento dos sujeitos precisam ser revistas à luz da noção da liberdade freireana. Cabe à educação formar para o educando, de modo a habilitá-lo a superar os desafios, assumindo a responsabilidade da própria vida, ou seja, formar para a autonomia. Contudo, isso não basta. É preciso perguntar: autonomia para quê? Para se encher do poder? Paulo Freire dirá que a liberdade é intencional. A educação que pretender ser emancipatória compreende que o ser humano não é apenas *livre de*, mas, e sobretudo, *livre para*. E num processo dialógico, *livre para* comprometer-se com o outrem, num movimento de *ser mais*, de superação da própria identidade.

As ações educacionais são processos eminentemente dialógicos e interativos. Não precisa ser progressista para compreender o valor do diálogo, tampouco, o aspecto social nos processos pedagógicos. E mais uma vez, Freire oferece uma resposta. Não basta uma sociabilidade qualquer, simplesmente como um encontro entre sujeitos em vista de algo comum. Há que se reconhecer e valorizar as singularidades. Contudo, tal reconhecimento

e valorização se concretizam através da rede de solidariedade que os sujeitos constroem entre si, no exercício do poder compartilhado e em favor da superação dos limites existenciais vivenciados na coletividade e nas singularidades. A prática da justiça, portanto, é a prática do compromisso dos sujeitos entre si, em vista de garantir a materialidade do existir do outrem. Tal empreendimento exigirá também a reconstrução das estruturas sociais e políticas que vigoram na contemporaneidade.

O diálogo, enquanto condição de possibilidade da interculturalidade, põe em evidência uma das questões mais pertinentes e delicadas do nosso tempo. Ao mesmo tempo em que a humanidade avança nas pesquisas científicas, proliferam também os fundamentalismos culturais e mercadológicos. Os conteúdos simbólicos e culturais tornaram-se, em muitos casos, “mercadorias globais” a serem manipuladas e negociadas em troca do enriquecimento de algumas minorias. Definir o que é próprio de uma cultura tornou-se um desafio. Ao mesmo tempo em que é necessário um processo de afirmação da identidade, de recuperação das riquezas culturais que a diversidade dos povos construiu, urge também o imperativo do diálogo entre as culturas. Não apenas como uma atitude de admiração da diferença, mas como processos interativos de responsabilidades recíprocas.

A hermenêutica que fizemos do *diálogo* freireano, nesse sentido, aproxima-se, e muito, da concepção levinasiana de *alteridade*. Se nos propusermos a construir uma pedagogia que não se conforme apenas com o que é fundamental, voltado para o saber universal, para o idêntico e para o empoderamento do próprio, talvez possamos propiciar às novas gerações ideais, valores e práticas mais propensos ao *acolhimento* das diferenças, mais *comprometidas* com a superação dos limites do outrem e, ainda, mais *suspeitas* dos discursos que pregam verdades e lógicas coerentes.

Nossa esperança é de que a presente pesquisa possa servir para instigar o pensar, questionar os saberes que herdamos, rever as relações que construímos em nossas práticas pedagógicas e, quem sabe, subsidiar debates e práticas em favor de uma sociedade mais solidária.

Sem pretensão alguma de concluir as questões aqui postas, continuaremos pesquisando no sentido de contribuir para processos educativos mais incluídos, de maior responsabilidade para com o outrem. Estamos convencidos de que tais estudos não podem se restringir ao âmbito de uma pesquisa. Será preciso maior aproximação e

envolvimento com os projetos comunitários, educacionais e políticos que buscam construir condições de vida mais favoráveis para tantas pessoas que experimentam, no dia-a-dia, a vulnerabilidade da própria existência.

* * *

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de Almeida. Complexidade e ética como estética da vida. *Thot – Palas Athenas*, São Paulo, nº 73, abr. 2000, p. 17-25.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRENNAND, Edna. Paulo Freire e a pedagogia do diálogo. In: _____ *O Labirinto da educação popular*. João Pessoa: UFPB/PPGE, Editora Universitária/UFPB, 2003.

BRENNAND, Edna. *Cyberspaço e educação: navegando na construção da inteligência coletiva*. Disponível em:
<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/314/237>.
Acessado em 05/02/2007.

BUCKS, Renê. *A Bíblia e a ética*. São Paulo: Loyola, 1997.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: FAFICA, 2001. 70 p

CAMBI, Franco. *Histórica da Pedagogia* [Tradução de Álvaro Lorencini]. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento: Brasil: JK-JQ*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. *Projecto Educativo*. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1994.

Claude-Catherine; LAVERDET, Marcel. *A Criação do Mundo: Mitos e Lendas*. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, Márcio Luís. *Lévinas: uma Introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto, Portugal: UNESCO, Edições Asa, 1996.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Edição eletrônica, disponível em:
<http://www.eduardostefani.eti.br/bennett/filosofia/discurso-metodo.pdf>. Acessado em 07/03/2005.

_____. *Meditações Metafísicas*. [Col. Os Pensadores] São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DEWEY, John. *Experiência e educação*; Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DONDEYNE, A. *Liberté et vérité*. Paris:Desclée de Brouwer, 1951.

FERRARI, Alfonso Trujillo. *Metodologia da Pesquisa Científica*. s/ed, s/l, s/d.

FEUERBACH, Ludwig. *A Essência do Cristianismo*. São Paulo: Papyrus, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Cartas a Giné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Também disponível em
<<http://www.didinho.org/Cartas%20a%20Guine%20Bissau.pdf>>

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. *Por um pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000

GERHARDT, Heinz-Peter. *Arqueologia de um pensamento*. In: “Paulo Freire, uma biografia” [Org. Moacir Gadotti]. São Paulo: Cortez, 1996.

GEVAERT, Joseph. *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme, 1983.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo. Parte I*. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HUME, David. *Investigações Sobre o Entendimento Humano*. São Paulo: UNESP, 2004.

- JASPERS, Karl. *Iniciação Filosófica*, Lisboa, Portugal, Guimarães Editores, 1998.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. *Educação & Sociedade*. Cortez & Moraes/CEDES, São Paulo, n. 3, p. 47-75, mai./1979.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, s.d.
- LÉVINAS, Emmanuel. “Sur les Ideen de M. E. Husserl”. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, mars-avril, 1929.
- _____. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, Paris: Alcan, 1930.
- _____. *El Tiempo y el Otro*. [Tradução de José Luis Pardo Torío]. Barcelona: Ediciones Paidós, 1979.
- _____. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. *Ética e Infinito*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
- _____. *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*. Paris: Ed. de Minuit, 1982.
- _____. *Humanismo do outro homem*. [Tradução de Pergentino S. Pivatto – Coord.]. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Éthique Comme Philosophie Première*. Paris, France, Rivages: 1998.
- _____. *De Outro Modo que Ser, O Mas Alla de la Esencia*. [Tradução de Antonio Pintor Ramos]. Salamanca: Sígueme, 1999.
- _____. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. 3a. ed. Paris: J. Vrin, 2001.
- _____. *De Deus que vem à idéia*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia I: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1993a.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1993b.
- LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural. 1983.
- MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991.
- MATURANA, R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí/RS: UNIJUI, 2003, pp. 15-56.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e Racionalidade Moderna*. São Paulo, Loyola, 1993.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório Anual*. Brasília: PNUD, 2001. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acessado em 11/03/2007.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Diálogos (Protágoras – Górgias – Fedão)*. 2ª ed. Belém: EDUFPA, 2002

_____. *Diálogos (Teeteto – Crátilo)*. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2001.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. Vol 2. São Paulo, Loyola, 1994.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: do Humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990.

RICOEUR, Paul. *Phenomenologie et hermeneutique*, Continental Philosophy Review, Volume 7, Issue 3, Aug 1974,

_____. *Do Texto à Ação*. Porto/Portugal: RÉS-Editora, 1989.

_____. *Teoria da Interpretação*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. São Paulo: Difel, 1968.

_____. *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes: a Metafísica da Modernidade*. São Paulo: Moderna, s/d.

SOUSA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e cohecimento. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre: UFRS, 2001, vol. 26, n. 1, p. 13-32.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2ª ed. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.

TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: uma biografia intelectual*. Disponível em < http://www.paulofreire.org./torres_pf.htm > Acesso em 08/08/2006.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Multialcult, México, 1982. (Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acessado em 04/03/2007).

_____. *Seminário Políticas Culturais para o Desenvolvimento: uma base de dados para a Cultura*. Recife – PE, 2002. (Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index/index_2002/Políticas_culturais/mostra_documento - Acessado em 04/03/2007).

UNGER, Nancy Mangabeira. *O Encantamento do humano*. São Paulo: Loyola, 1991.

VALLE, Lílian. *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZINGANO, Marco. *Razão e sensação em Aristóteles*. Porto Alegre: L&PM, 1988.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.