



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ROSEMIRO FERREIRA DE ALMEIDA

**A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS:  
interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino  
médio na escola EREM - Vicente Monteiro - Caruaru - PE**

Recife

2020

ROSEMIRO FERREIRA DE ALMEIDA

**A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS:  
interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino médio na  
escola EREM - Vicente Monteiro - Caruaru - PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Conhecimento: Filosofia

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

**Orientador:** Dr. Nélio Vieira de Melo

Recife

2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A447e Almeida, Rosemiro Ferreira de.

A ética da alteridade de Emmanuel Lévinas : interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino médio na escola EREM – Vicente Monteiro – Caruaru - PE / Rosemiro Ferreira de Almeida. – 2020.

134 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Ética. 4. Lévinas, Emmanuel, 1906-1995. 5. Ensino médio. I. Melo, Nélio Vieira de (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-201)

ROSEMIRO FERREIRA DE ALMEIDA

**A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS:  
interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino médio na  
escola EREM - Vicente Monteiro – Caruaru – PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Conhecimento: Filosofia

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

Aprovada em: 12 / 03 / 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (1º Examinador)

Universidade Federal de Alagoas

---

Prof. Dr. José Tadeu Batista de Souza (2º Examinador)

Universidade Católica de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

### **Ominem gloriam Dei**

A minha família, Jane e Júlio Abner, que me completam todos os dias no olhar do rosto, razão singular de minha motivação.

Sempre seremos parte de um todo que todos os dias nos completa como seres humanos em nossas singularidades. Esta dissertação é fruto desta completude, onde inúmeras partes a tornaram possível. Assim, só posso tão somente agradecer, de uma forma especial,

Ao meu amigo e irmão, professor **Adailton Pereira de Melo**, que me incentivou a ampliar os horizontes no caminho do Filosofar;

Ao mestre Dr. **Junot Cornélio de Mattos**, Coordenador do PROF-FILO, núcleo UFPE, um mestre por excelência que não desiste dos seus discípulos;

Ao mestre **Dr. Nélio Vieira de Melo**, pela sua perseverança radical em me fazer enxergar o Rosto do Outro pelo olhar da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas;

A **Secretaria de Educação de Pernambuco**, pela oportunidade de ser um mestre ainda melhor;

Ao professor **Flávio Carlos**, gestor da **GRE – AGRESTE CENTRO NORTE**, pelo apoio efetivo nesta jornada;

A toda equipe gestora da **EREM – VICENTE MONTEIRO**, Caruaru – PE, através da professora **Giane Pereira da Silva** e do professor **Rozemar Francisco da Silva**, gestora administrativa e gestor pedagógico, que permitiram o desafio da experiência da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas entre os alunos dos terceiros anos na busca de uma ética que humanize as relações no ambiente escolar.

A todos os **meus alunos** que permitiram a possibilidade desta intervenção pedagógica no experimentar do fazer filosofia em sala de aula, através da compreensão dos conceitos levinasianos para as realidades vivenciadas no contexto escolar.

Aos meus colegas da **TURMA 2018 do MESTRADO** pelas boas conversas, ajudas, trabalhos feitos em grupo.

Aos **COLEGAS DE TRABALHO** da EREM Professor Vicente Monteiro todos os dias fazem parte da nossa grande equipe de mestres.

A todos os **DOCENTES** do Programa **PROFILO** que ensinaram coisas novas e empolgantes para somar à minha vida acadêmica e profissional.

“Quando filosofia e vida se confundem, não se sabe mais se alguém se debruça sobre a filosofia, porque ela é vida, ou se preza a vida, porque ela é filosofia” (LÉVINAS, 2004, p. 23).

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar um caminho no ensino aprendizagem na ética da alteridade pela proposta radical de Emmanuel Lévinas na experiência da sala de aula na EREM – Vicente Monteiro – Caruaru – PE, no seu contexto escolar regional, da exclusão nas relações, da dinâmica do apropriar-se do outro, relação de dominação e posse que vai de encontro com uma relação ética e construtiva do sujeito. Apresentar um breve quadro do processo de alienação social na configuração da sociedade do século XXI e suas relações conflituosas em todo modelo social. Realizar uma breve exposição sobre a validade da crítica social marxista e suas limitações na pós-modernidade. Buscar demonstrar o processo de reprodução social totalizante na educação e o desafio do ensinar filosofia em uma sociedade que nega e assujeita o rosto. Expor o contexto histórico e filosófico de Emmanuel Lévinas a partir de um itinerário de relação ética na aprendizagem além do ser, experiência de substituição responsável pelo outro no ensinar filosofia. A superação da proposta fenomenológica de Husserl e Heidegger, fenomenologia do existente como sabedoria outramente que ser no ensinamento da experiência e acolhida do outro. Expor o resultado do desenvolvimento da pesquisa por amostragem nos terceiros anos do Ensino Médio. A intervenção foi baseada na presença significativa do rosto, na participação ativa do escutar e o responder do outro. A produção de narrativas através de várias expressões culturais que retratem a experiência da compreensão e apropriação sobre a ética da alteridade em sala de aula no processo de relação no ensino aprendizagem. Realizar uma análise discursiva da experiência de intervenção levinasiana, uma linguagem do rosto como expressão e significação para além do produzir conhecimentos, mas um aprender enigmático no face a face responsável do rosto que gera nova humanidade ética. Enfim, o desafio de experimentar uma filosofia ativa no cenário contemporâneo, o desafio da experiência de aprendizagem a partir do acolhimento do rosto do outro como relevância ética. O desafio de um aprender outramente que faz da linguagem da relação à responsabilidade pelo outro como a ética primeira.

**Palavras – chave:** Ética da Alteridade. Rosto. Outro. Filosofia presente.

## RESUME

Cette thèse vise à présenter une voie d'enseignement pédagogique dans l'éthique de l'altérité à travers la proposition radicale d'Emmanuel Lévinas dans l'expérience en classe à l'école publique EREM - Vicente Monteiro - Caruaru - PE, dans son contexte scolaire régional, l'exclusion dans les relations, la dynamique d'appropriation de l'autre, une relation de domination et de possession qui va à l'encontre d'une relation éthique et constructive du sujet. Présenter un bref aperçu du processus d'aliénation sociale dans la configuration de la société du 21<sup>e</sup> siècle et de ses relations conflictuelles dans chaque modèle social. Faites une brève présentation sur la validité de la critique sociale marxiste et ses limites dans la post - modernité. Cherchant à démontrer le processus de reproduction sociale totale dans l'éducation et le défi d'enseigner la philosophie dans une société qui nie et soumet le visage. Exposer le contexte historique et philosophique d'Emmanuel Lévinas à partir d'un itinéraire de relation éthique dans l'apprentissage au-delà de l'être, expérience de substitution responsable de l'autre dans l'enseignement de la philosophie. Surmonter la proposition phénoménologique de Husserl et Heidegger, la phénoménologie de l'existant comme sagesse autre que d'être dans l'enseignement de l'expérience et l'acceptation de l'autre. Exposer les résultats du développement de la recherche par échantillonnage en troisième année du secondaire. L'intervention était basée sur la présence significative du visage, la participation active de l'écoute et de la réponse à l'autre. La production de récits à travers diverses expressions culturelles qui dépeignent l'expérience de compréhension et d'appropriation de l'éthique de l'altérité en classe dans le processus relationnel dans l'enseignement et l'apprentissage. Mener une analyse discursive de l'expérience de l'intervention lévinasienne, un langage du visage comme expression et sens en plus de produire des connaissances, mais un apprentissage énigmatique sur le visage responsable du visage qui génère qui génère une nouvelle humanité éthique. Enfin, le défi de vivre une philosophie active dans le scénario contemporain, le défi de l'expérience d'apprentissage de l'accueil du visage de l'autre comme une pertinence éthique. Le défi d'apprendre autre chose qui fait du langage de la relation la responsabilité de l'autre comme première éthique.

**Mots-clés:** Ethique de l'altérité. Le visage. Autre. Philosophie actuelle.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>QUANDO AS RELAÇÕES INTERHUMANAS FUNDADAS NA LÓGICA DO MERCADO DESAFIAM A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	<b>15</b>
2.1	SITUANDO O PROBLEMA: A NEGAÇÃO DO OUTRO AINDA É UM CONFLITO ATUAL? .....	18
2.2	O CONFLITO É INERENTE NAS RELAÇÕES HISTÓRICAS DE QUALQUER ESTRUTURA SOCIAL .....	21
2.3	A VALIDADE TEÓRICA DA CRÍTICA SOCIAL MARXISTA E SUAS LIMITAÇÕES NA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E ECONÔMICAS DO SÉCULO XXI .....	24
2.3.1	<b>A negação do Outro é sempre um conflito atual nas relações em qualquer estrutura econômica e social</b> .....	<b>31</b>
2.4	A REPRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA AINDA É FATO?.....	34
2.5	ENSINAR FILOSOFIA NUMA SOCIEDADE QUE NEGA O OUTRO E ASSUJEITA O INDIVÍDUO .....	38
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÃO FILOSÓFICA ADOTADA: A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS E AS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>44</b>
3.1	A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO DE EMMANUEL LÉVINAS NA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS.....	44
3.1.1	<b>Quem é Emmanuel Lévinas – o deslocamento que vai da Negação à revelação do Outro</b> .....	<b>49</b>
3.1.2	<b>Deslocamento da fenomenologia</b> .....	<b>53</b>
3.1.3	<b>Deslocamento da fenomenologia existencial</b> .....	<b>56</b>
3.1.4	<b>A relação ética como itinerário do ensinar e do aprender além do ser</b> ...	<b>61</b>

3.2	A SUBSTITUIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA INTRADUZÍVEL.....	64
3.3	A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO SABEDORIA OUTRAMENTE QUE SER .....	68
3.4	ENSINAMENTO COMO EXPERIÊNCIA E ACOLHIDA DO OUTRO .....	73
3.5	RELEVÂNCIA DA ÉTICA DA ALTERIDADE PARA A EXPERIÊNCIA DO ENSINAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	77
<b>4</b>	<b>OBJETO, OBJETIVOS E CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>83</b>
4.1	O OBJETO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	84
4.2	CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	88
4.2.1	<b>Sensibilização.....</b>	<b>88</b>
4.2.2	<b>Problematização .....</b>	<b>89</b>
4.2.3	<b>Investigação filosófica .....</b>	<b>89</b>
4.2.4	<b>Compreensão e apropriação dos conceitos .....</b>	<b>92</b>
4.3	AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	94
4.3.1	<b>Os diálogos sobre a ética da alteridade de Lévinas na sala de aula.....</b>	<b>96</b>
4.3.2	<b>As expressões polissêmicas verbais e escritas.....</b>	<b>98</b>
4.3.3	<b>As expressões imagéticas em pinturas e desenhos.....</b>	<b>102</b>
4.3.4	<b>As expressões cênicas .....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....</b>	<b>105</b>
5.1	O APRENDER OUTRAMENTE NÃO VISA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COMO ACÚMULOS DE SABERES .....	106
5.2	A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO E SIGNIFICAÇÃO PARA ALÉM DA ESSÊNCIA.....	107
5.3	A EXPERIÊNCIA DE APRENDER E APRENDER NA TRILHA DO ENIGMA DO ROSTO.....	109
5.4	ACOLHIDA E HOSPITALIDADE PARA ALÉM DO ENSINAR E APRENDER CONCEITOS: O APRENDER A APRENDER É RELAÇÃO QUE FUNDA A ACOLHIDA INCONDICIONAL DE UMA SABEDORIA PARA ALÉM DO SER.....	110

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - DESAFIOS QUE A ÉTICA DA ALTERIDADE PODE TRAZER PARA A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXO A - PLANEJAMENTO DIDÁTICO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXO C - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO E - MODELO AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO F - IMAGENS .....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca apresentar o caminho de uma problemática da relevância da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas na EREM Professor Vicente Monteiro, Caruaru – PE, expondo o contexto de desumanização do sujeito ético nas relações em sala de aula.

O texto inicia apresentando um breve quadro do processo de alienação social na configuração da sociedade mercadológica pós-globalizada do século XXI. A vivência do cotidiano da sala de aula pelos estudantes expressa a necessidade de compreensão sobre o diagnóstico das experiências do próprio “EU”, encurralados por uma consciência treinada para uma radical competição, posse, utilitarismos e coisificação do Outro em uma relação de poder e dominação. No texto temos a problemática da relação conflituosa que nega o outro e sua prevalência em todo modelo social ainda hoje.

A educação e o ensino de filosofia são desafiados pelas relações inter-humanas forjadas pela lógica do mercado. Será que ainda hoje temos um conflito entre as relações que nega o outro e o assujeita? Até que ponto os pressupostos marxistas respondem a esta questão emblemática na modernidade? O desejo de sujeitar o Outro sempre esteve presente no ser humano. O pensamento levinasiano parece apontar que todo e qualquer sistema que nega o Outro torna sempre atual o conflito da relação entre rostos no face a face em qualquer estrutura econômica e social. Desta forma, a prática educativa ainda estar aprisionada aos processos reprodutivos sociais totalizantes que assujeita o outro. Eis o grande desafio de ensinar filosofia neste processo de aprendizagem reprodutiva totalizante.

No segundo capítulo a intenção é expor um breve contexto histórico e filosófico de Emmanuel Lévinas. A ética da alteridade a partir de um itinerário de relação ética na aprendizagem além do ser. Esta relação é uma experiência de substituição intraduzível no ensino.

A superação da proposta fenomenológica de Lévinas diante dos mestres Husserl e Heidegger é fazer o Ser aparecer na exclusividade da relação do face a face do Outro. Há uma exigência ética nesta presença do rosto, que interrompe toda interioridade da fenomenologia, mas a torna radicalmente fenomenologia na relação da interpelação do rosto do Outro.

É uma ética percebida como sabedoria outramente que ser na acolhida do Outro. É ensinamento pela presença do rosto como superação no fazer filosofia, onde a relação de aprendizagem se altera a partir da pluralidade de mestres e o Outros – mestres de mim na relação do infinito no face a face, é transcendência. O outro no frente a frente do rosto sou responsável, na qual não há substituição no indagar e responder, é responsabilidade primeira, ética primeira.

O texto expõe especificamente a partir deste momento, o resultado do desenvolvimento da pesquisa na experiência do projeto de intervenção em Emmanuel Lévinas no EREM – Vicente Monteiro, Caruaru – PE. Neste capítulo se apresenta o contexto das relações sociais na amostragem do objeto da pesquisa.

Os objetivos da intervenção nesta pesquisa em sala de aula são fomentar uma análise e da discussão dos textos de Lévinas sobre a ética da alteridade; viabilizar aos estudantes a compreensão e apropriação dos conceitos de Lévinas para as experiências de suas relações no ambiente escolar; apropriarem – se de uma consciência de respeito, reconhecimento, valorização e acolhida do Outro como o outro no face a face do rosto.

Toda proposta de trabalho de intervenção se desenvolve na perspectiva de uma investigação empírica no espaço da rede pública estadual de Pernambuco de Ensino Médio e pesquisa bibliográfica – documental em seu embasamento de referencial teórico. O estudo contempla técnicas qualitativas e quantitativas de recorte e análise como opção adequada na proposta de pesquisa em questão, na tentativa do exame dos múltiplos aspectos do objeto a ser investigado, ou seja, as relações no ambiente escolar entre os alunos dos terceiros anos selecionados.

Adotamos quatro etapas em nossa proposta utilizando de forma restrita o processo de abordagem da filosofia em sala de aula adotada por Silvio Gallo no ensino-aprendizagem para uma percepção e enfrentamento das questões levantadas pela ética da alteridade em Lévinas sobre as relações com o outro. A proposta metodológica é caracterizada pelo sensibilizar, afetar e despertar o aluno com as questões da alteridade, pelo problematizar a sensibilidade em questões nas relações com o Outro no ambiente escolar, investigar as possíveis respostas já anteriormente anunciadas. Viabilizar as várias expressões e diálogos das compreensões e apropriações dos conceitos de Lévinas e por fim, uma amostragem das atividades desenvolvidas no espaço do ambiente escolar.

A intenção é compreender e apropriar-se da ética da alteridade pelos diálogos, pelas interações na presença filosófica em sala de aula, pelas experiências com os recortes dos textos de Emmanuel Lévinas através das várias expressões e relatos do cotidiano de suas relações no ambiente escolar a partir de um olhar dos textos de Lévinas.

Neste último momento o texto tem, em seu quarto capítulo, a finalidade de realizar uma análise discursiva da experiência de intervenção levinasiana, além disso, perceber nesta análise um aprender outramente além que ser dos saberes cognitivos.

A subjetividade de Lévinas é sinônimo de acolhimento, de hospitalidade do estrangeiro que vem ao encontro do sujeito que acolhe em busca de resposta, de uma responsabilidade até a substituição. O homem, se faz livre ao ser responsável pelo outro, no acolher o outro na sua mais absoluta alteridade.

Na ética da alteridade como sabedoria do outrem, a partir do homem que encontra sua verdadeira raiz na ética, que o conduz a compreender a responsabilidade do Eu para com o Outro.

Um surgir da linguagem da exterioridade da alteridade como expressão e significação para além de um produzir de conhecimentos, um aprender enigmático no face a face do rosto, a compreensão e apropriação da responsabilidade por Outrem na acolhia do rosto no além do ensinar e aprender, uma sabedoria para além dos ser.

Lévinas traz para a superfície nossas vivências, aquilo que nos toca no concreto das nossas relações. Ele abre o caminho para uma filosofia do encontro, do viver o risco de se apresentar ao infinito do acontecimento ético diante da alteridade do rosto. Pensar este processo de aprendizagem sob a ótica da alteridade é compreender que esta surge como um instrumento de crítica social, como uma nova proposta de resgate da humanidade. O espaço de sala de aula tem de se tornar um lugar de encontros para diálogos que promovam a construção coletiva de significado, de acolhimento do rosto do Outro.

A leitura dos resultados obtidos na intervenção pedagógica busca responder se é possível uma ética da alteridade no processo de ensino- aprendizagem do filosofar em sala de aula através de Emmanuel Lévinas. A proposta de Lévinas atende as expectativas de aprendizagem no processo de humanização e da percepção da violência nas relações da totalidade moderna em sala de aula? A leitura destes resultados em textos filosófico-pedagógicos e sobretudo a partir de vários recortes teóricos, traz a luz que a proposta ética de Lévinas fundamentada na alteridade não é

um absoluto ético. Todavia, Lévinas possibilita uma nova perspectiva de aprendizagem para uma educação mais viável no enfrentamento do inumano da modernidade e no resgate de uma nova humanidade ética que reconhece a unicidade do Outro enquanto Outro, do diferente e da contracultura da paz. Conforme Souza, “Ética é, assim, o fundamento da condição humana que vive e medita sobre si, sobre seu lugar, sobre sua casa, sobre seu mundo: [...] o fundamento de todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações [...]” (SOUZA, 2016, p. 178).

A pesquisa traz em sua conclusão o desafio de uma filosofia ativa, um filosofar no cenário das relações em sala de aula a partir do acolhimento do rosto do outro como relevância ética.

Um desafio da experiência dos textos de Lévinas sobre a ética da alteridade através do fazer filosofar no cenário contemporâneo da inumanidade nas relações e questões da totalidade no século XXI em sala de aula, é um desafio da corporeidade de uma filosofia presente. É um desafio de dar vida a uma filosofia ativa pela subjetividade de experiências nas variadas formas de diálogos e expressões de relações que revelem a apropriação de uma ética da alteridade. Um desafio da filosofia primeira, uma filosofia da relação responsável pelo Outro, um caminho ético na completude do humano completamente humano.

## 2 QUANDO AS RELAÇÕES INTERHUMANAS FUNDADAS NA LÓGICA DO MERCADO DESAFIAM A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

A filosofia não pode ocultar-se de responder ao seu tempo em suas experiências e dar-lhe sentido, renovar questões ou dar novos significados o já vivenciado na tradição da sua história. Daí, um desafio se apresenta no compreender sobre a ética da alteridade no ambiente escolar em nosso tempo, em nossa vivência, onde busca renascer uma filosofia ativa, firmada no ensino-aprendizagem do filosofar nas relações do fazer filosofia em sala de aula.

A proposta inicial é apresentar o processo de totalidade do EU e sua alienação social forjada na configuração desta nova sociedade do consumo mercadológico e inumano do século XXI. Em seguida explícita brevemente a problemática da relação conflituosa que nega o outro. Pondera a prevalência da natureza deste conflito em todo modelo social, debate sucintamente a validade da análise da crítica social de Karl Marx e suas limitações neste conflito na relação das estruturas sociais e econômicas da sociedade do século XXI, apresentando a negação do Outro como causa ética primeira do conflito desta relação social – econômico em qualquer modelo de sociedade. Por fim, apresenta o processo de formação educacional como ferramenta útil para qualquer reprodução social totalizadora e o desafio do ensinar Filosofia em uma sociedade pós-globalizada que nega e assujeita a exterioridade concreta dos indivíduos.

Este novo século, é a era do conhecimento e dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, mas também do individualismo, da competição promovida pelo capitalismo desgovernado e excludente, os estudantes do Ensino Médio assimilam esta dinâmica regional por querer se expressarem como sujeitos (autônomos e cidadãos) a partir do apropriar-se do outro, numa relação de dominação, de totalidade e posse que vai de encontro com uma relação ética e completude do sujeito.

O primado da existência egoísta tem ocupado o lugar da solidariedade e da alteridade em sala de aula, culminando numa percepção social de competição, da posse do outro e o *status quo* como fundamentais nas relações sociais escolares, haja vista a imposição da linguagem escolar onde os que melhor se adequarem aos processos competitivos do mundo do mercado global serão aproveitados, inclusive

expressos nos diversos processos e modelos de avaliações para os estudantes do Ensino Médio. Este universo emblemático permeia as experiências dos alunos e dos professores no ambiente da escola.

Na sociedade do descartável, do ciclo da produção totalizante que abastece o consumo sem o propósito da necessidade do Outro, mas da impessoalidade da sociedade técnica, desconsidera as diferenças, ignora, marginaliza e menospreza os adjetivos das identidades humanas e a reduz a quantidades despersonalizadas.

Pereira (cf. 2006, p. 43) propõem uma prática pedagógica balizada no respeito e responsabilidade pelo outro como ideal de sociedade em um século marcado pela volatilidade dos valores culturais.

O norteamento assumido pela escola do século XXI deixou de lado os “valores éticos, comunitários e humanitários” do humano, plenamente humano na relação do face a face com o rosto do outro. Neste sentido, o espaço escolar traiu sua função de humanizar e incorporou uma aprendizagem utilitarista, competitiva, voltada para atender o fluxo do mercado do lucro da sociedade e da produção deste século (cf. PEREIRA, 2006, p. 44).

Aquele que aprende se amadurece para atender as necessidades mercadológicas e ao mesmo tempo se desumaniza na função criativa de se integrar à sociedade no acolher do Outro, na relação do face a face do rosto (cf. PEREIRA, 2006, p. 44).

A modernidade trouxe na bagagem o império do medo onde desafia a resistência humana em sua identidade e liberdade de completude. O encontro do caminho da dignidade surge a partir da percepção concreta das realidades humanas e o desafio do enfrentamento do processo de desumanização deste humano:

[...] que a fome e o medo podem vencer a toda a resistência humana e toda a liberdade. Não se trata de duvidar da miséria humana – do domínio que as coisas e os maus exercem sobre o homem da animalidade. Mas ser homem é saber que é assim. A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo para evitar e prevenir o momento da inumanidade. É o adiamento perpétuo da hora da traição – ínfima diferença entre o homem e o não – homem (LÉVINAS, 1988, p. 23).

O questionamento ético do discurso da modernidade mercadológica surge a partir da linguagem do reconhecimento do outro no frente a frente das diferenças, expressão da sensibilidade exteriorizada na fuga da alienação das verdades totalizadoras massificadas pela globalização homogeneizada:

[...] impor – se como verdade primeira, o interlocutor, como ser, e a relação com o ser do interlocutor, ou seja, a linguagem, nos situa acima da totalidade e nos dá condições de buscar, quando não descobrir, o próprio engano das verdades proferidas (LÉVINAS, 2004, p. 60).

Um engano produzido na linguagem totalizante das massas ideologizadas no processo da dominação expressada pelo EU em sua exploração social do Outro na relação do face a face na sociedade. Esta exploração viral ultrapassa fronteiras políticas, econômicas e sociais do mundo mercadológico global, como bem afirma Cardoso: “A sociedade da dominação ideológica total é uma sociedade em que a exploração também é generalizada” (2006, p. 50).

O atordoamento humano se generaliza na tentativa de busca de uma identidade, pela percepção da perda da referência do rosto em sua alteridade. No claustro do individualismo global, as massas não enxergam o Outro como necessário à sua completude, em conflito, lutam desenfreadamente na inumanidade mercadológica como refúgio de uma identidade: “O sujeito contemporâneo carrega em si o conflito de viver enclausurado no individualismo e de agir em nome de uma massa com a qual busca se identificar [...]” (GOMES, 2008, p. 22).

Esta percepção da alienação do rosto é bem registrada por Arduini (2002, p. 85) ao afirmar, “mesmo conscientes dos que lhes escravizam e espoliam, são incapazes de desmascarar seus carrascos”.

De fato, trilhamos nos caminhos largos da inumanidade, prisioneiros alienados no território totalizante do “mercado absolutista”. É preciso buscar novas e dinâmicas trilhas de fuga e resistência para o reencontro do rosto na completude do reconhecimento do Outro. Sem isto, como diz Arduini: “É novo holocausto” (2002, p. 108).

É extermínio gradativo do humano pela negação da sensibilidade do rosto do outro que me afeta na exterioridade do ser em suas realidades.

O alargamento desta alienação avança nas expressões da linguagem totalizadora do EU nas massas absorvidas pelo encanto apaixonante e dominador da sociedade do mercado global neste novo século XXI. A dominação da linguagem uniformizada da cultura da técnica ideologizada na globalização do ser humano mercadológico usurpou o direito do reconhecimento do outro.

A prática pedagógica do ensino filosófico possibilita revelar para a exterioridade o pensamento, “a fim de que suas ideias reverberem, tomem corpo e auxiliem na busca de autenticidade” (GARCIA, 2013, p. 55). A proposta de Lévinas em sala de aula atende à necessidade de intervir neste processo cultural do século XXI, possibilitar a problematização e a apropriação na aprendizagem por uma nova proposta do que é ser humano, humanidade ética (GARCIA, 2013, p. 62).

A experiência escolar atravessa um obscurantismo ético sobre o reconhecimento do descobrir-se como ser humano. A evidente resistência do aprender pela experiência da sensibilidade e da aproximação do outro onde me diverge, se diferencia, mas me completa enquanto outro. Como alterar o processo de formação em filosofia de modo a permitir o engendramento ético nas relações, por parte dos estudantes, uma compreensão e apropriação sobre uma proposta da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas? É possível alterar a homogeneização totalizante do ensinar e aprender no pensamento da sociedade do mundo pós-globalizado do século XXI? É possível uma pedagogia do rosto?

Há uma necessidade de se diagnosticar as experiências do próprio “EU”, vivenciada no cotidiano da sala de aula pelos próprios estudantes, aprisionados por uma aprendizagem totalizante que expressa radical competição, posse, utilitarismo e coisificação do Outro, massificando uma relação de poder e dominação neste novo mundo global da cultura mercadológica do século XXI. Um Cotidiano escolar que reproduz esta cultura social imposta no inconsciente das relações no face a face com o Outro, vistos como escravos desta totalidade, ou vistos como senhor do outro que não reconheço.

## 2.1 SITUANDO O PROBLEMA: A NEGAÇÃO DO OUTRO AINDA É UM CONFLITO ATUAL?

É negação da exterioridade do ser, a alienação ideológica que nega a percepção do face a face do rosto do Outro que me interpela e me diverge como resistência do humano. Onde o viver ou sobreviver são explicados pelas necessidades históricas nas relações em sociedade na natureza. Em qualquer tempo político, social ou econômico, o viver ou sobreviver, ainda é um conflito que estão exteriorizados na relação que nega ou assujeita o rosto do Outro. “Louca aspiração ao invisível quando uma experiência pungente do humano ensina, no século XX, que os pensamentos

dos homens são conduzidos pelas necessidades as quais explicam sociedade e história [...]” (LÉVINAS, 1988, p. 23).

É a partir da percepção deste conflito no surgir da dialética desenvolvida por Hegel (cf. 1992, p. 119-151), de que somente pela autoconsciência como pessoa racional é que surge a capacidade de ser livre. Para ele, “a liberdade se torna inicialmente real ao nível da moral, onde o indivíduo busca efetivar os ditames de sua consciência” (MACFARLANE, 1981, p. 165-167). É na consciência de si, nas ideias, e no surgir dos conceitos que Hegel define o início da “vida real” e do “ser dos homens”, o reconhecimento do EU (sujeito), ou do senhorio da razão de si.

Esse problema surge da própria situação do sujeito cognoscente enquanto sujeito consciente. Ou seja, surge do fato de que a certeza do sujeito de possuir a verdade do objeto é, por sua vez, objeto de uma experiência na qual o sujeito aparece a si mesmo como instaurador e portador da verdade do objeto. O lugar da verdade do objeto passa a ser o discurso do sujeito que é também o lugar do auto se manifestar ou do auto reconhecer-se — da experiência, em suma — do próprio sujeito. Não bastará comparar a certeza "subjetiva" (em sentido vulgar) e a verdade "objetiva" (igualmente em sentido vulgar), mas será necessário submeter a verdade do objeto à verdade originária do sujeito ou à lógica imanente do seu discurso (VAZ, 2019, p.13).

A construção dialética de Marx rompe com o paradigma da fenomenologia hegeliana dominante na Alemanha e na Europa para a compreensão das relações em sociedade.

O questionamento dialético de Marx ao pensamento hegeliano surge a partir da contraposição de que são os próprios homens que fazem surgir os conceitos e as ideias como fruto de suas próprias experiências do mundo material (WEFFORT, 1989, p. 241). Para ele, este senhorio toma forma nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas. Este senhorio do Eu emana das relações de classes nas suas estruturas mais imperceptíveis e visíveis na relação social. Um domínio expresso a partir da dominação da consciência e das relações de exploração econômica – social e política.

Marx, estabelece outro viés de compreensão da relação de dependência, diferente de Hegel, a alienação não coincidia com a objetivação enquanto tal, mas com uma realidade econômica precisa e com um fenômeno específico: o trabalho assalariado e a transformação dos produtos do trabalho em objetos que se contrapõem aos seus produtores. A diversidade política entre as duas interpretações

é enorme. Ao contrário de Hegel, que havia representado a alienação como manifestação ontológica do trabalho, Marx concebeu este fenômeno como característico de um determinado período da produção, o capitalista, considerando possível sua superação mediante a emancipação da sociedade da propriedade privada. Nesse sentido, a alienação produz o fetichismo, que segundo Del Rojo (2014), não foi concebido por Marx como uma problemática individual, ao contrário, sempre foi considerado um fenômeno social. Não é uma manifestação da alma, mas um poder real, uma dominação concreta, que se realiza, na economia de mercado, depois da transformação do objeto em sujeito. Por este motivo, ele não limitou a própria análise da alienação ao desconforto do ser humano individual, mas analisou os processos sociais que estavam na sua base, em primeiro lugar a atividade produtiva. Para Marx, além disso, o fetichismo se manifesta em uma realidade histórica precisa da produção, aquela do trabalho assalariado, e não está vinculado à relação entre a coisa em geral e o homem, mas àquilo que se verifica entre este e um determinado tipo de objetividade: a mercadoria.

Ora, quem domina os meios de produção e determina o alcance do capital tem a necessidade de instaurar instituições ideológicas que de um lado, criem as condições necessárias de formação das elites dominantes que permanecerão defendendo os ideais capitalistas mais radicais, ao mesmo tempo que instituições desenvolvidas e projetadas para alimentarem o processo de dominação nas classes dominadas. Aqui o conflito sobre a negação do outro não se confunde, mas delimitam-se na esfera da reprodução dos valores da classe dominante, em todos os espaços da formação do homem moderno totalizado.

Macfarlane (cf. 1981, p. 204), aponta que a rejeição Marxista surge da “distinção qualitativa feita por Hegel” na diferença da alienação do tempo de uma pessoa ao trabalhar para outra e a alienação da consciência da totalidade do Eu como subjugado.

O outro em seu processo de alienação social só pode trazer de volta a integridade de sua humanidade a partir de uma postura crítica radical a sua vivência que surge por um novo agir social consciente e transformador no conflito das relações de classe na sociedade que nega reconhecê-lo. “A crítica está assim unida à práxis – novo método de abordar e explicar a sociedade e também um projeto para a ação sobre ela. Assim, o marxismo se propunha como opção libertadora do homem” (COSTA, 2005, p. 114).

Na leitura do marxismo, a humanidade é construída na história contínua da luta de classes, nos desencontros, jogos de interesse, nas disputas, divergências e antagonismos presentes em todas as relações de negação entre as classes sociais, seja na vivência de qualquer tempo histórico. (COSTA, 2005, p.115).

## 2.2 O CONFLITO É INERENTE NAS RELAÇÕES HISTÓRICAS DE QUALQUER ESTRUTURA SOCIAL

As narrativas dos fatos históricos nas relações do ser humano, seja em qualquer tempo, independentemente dos posicionamentos políticos, econômicos ou sociais, sinalizam o fracasso consciente do domínio da razão lógica como guia ético na relação do homem em sociedade no mundo natural, sem ter que renunciar o império da totalidade do EU diante da presença do frente a frente do Outro a qual sou responsável.

As múltiplas estruturas sociais, políticas e econômicas em nossos dias, não demonstram ser capazes de atenuar os conflitos e a dominação refinada e sutil ou escandalosamente desumana nas relações sociais, provocados pelas necessidades sociais históricas do homem nas relações de poder, negando o outro ou subjugando-o na presença daquele que me diverge.

[...] no entanto, depois de tantos genocídios, dos horrores do nazismo e do stalinismo, de Hiroshima e Nagasaki, do atual estado permanente de guerra, impõe – se fazer a crítica, consciente e profunda, da crença na razão como dominadora do mundo natural e social e como iluminadora por si mesma da consciência dos homens [...] (CARDOSO, 2006, p. 27).

Estes conflitos estão presentes historicamente na vivência ideológica de todos os modelos sociais e culturais em seu processo de totalidade, de dominação e opressão ao diferente, do não reconhecimento às pluralidades características do humano e suas fragilidades políticas, sociais e econômicas (cf. CARDOSO, 2006, p. 27, 50).

Juvenal Arduini (cg. 2002, p. 69), afirma que uma tendência humana de reduzir e homogeneizar o Outro. A animalidade humana age para o treinamento que gera o modalismo programado das massas. Uma pedagogia reducionista do humano plenamente humano.

Nas suas palavras, apresenta a potencialidade enigmática do ser humano. Ele é o Outro que é sempre o Outro em seus múltiplos rostos plurais que se apresenta no frente a frente, mas também pode ser o Outro que reduz ou é reduzido a neutralidade, sem identidade do ser, genérico.

Para Juvenal Arduini (cf. 2002, p. 103), o Outro não humanizado, esconde-se, oculta-se, se desconfia e ameaça por não reconhecer e totalizar o rosto do Outro que se diferencia. Ele “sugere risco [...] e espolia os mais fracos”.

É interessante perceber, que Lévinas também demonstra a preocupação que no aparecer do ser, ele ameace “exilar e ocupar o lugar do Outro”. O surgir do ser no cenário das realidades da vida também joga o Outro “na condição miserável”, ao matar sua humanidade, o ser se libertaria do temor do Outro e da “responsabilidade ilimitada da qual nunca se está quite, que não cessa no ponto extremo do próximo [...]” (ARDUINI, 2004, p. 198).

A tarefa do encontro do face a face não é singela, requer a renúncia da dominação, o reconhecimento do Outro e abertura para “o desconhecido”, para o “estrangeiro” em seu rosto (cf. PAVIANI, 2014, p. 243).

No aparecer do ser, há de se firmar o posicionamento de resistência pela humanização do humano. Do impulso que eleve a humanidade no plenamente humano no reconhecimento das pluralidades do Outro. Pois o surgimento da totalidade do ser, também gera aniquilamento e desfiguração do humano diante do Outro que exige resposta: “[...] Há seres humanos que são agentes antropogénicos porque impulsionam a gênese ascensional da humanidade. E há seres humanos que são agentes antropofágicos porque dissolvem e devoram a humanidade” (ARDUINI, 2002, p. 111).

A tarefa de identificar quem nega o outro e quem é subjugado parece estar presente no olhar dos dois lados da moeda, no “cara ou coroa” das relações totalitárias do EU no desenvolvimento histórico cultural da sociedade.

A associação progresso, desenvolvimento, destruição, dominação verificada nas relações entre as nações do mundo, pode ser facilmente sentida e localizada nos relacionamentos entre as pessoas, sendo a concorrência, a competição, a indiferença suas formas mais claras de expressão. A dominação e a hegemonia são, portanto, elementos marcantes da atual visão totalitária (GOMES, 2008, p. 21).

Para Fromm, apesar das inúmeras formas da humanidade desenvolver-se na natureza e fazer surgir vários meios para o seu desenvolvimento social e econômico,

ele se perdeu no emaranhado de caminhos, afastando-se do que lhe dá sentido, a relação com o próprio homem (cf.1974, p. 14).

A modernidade humana para Fromm, “converteu-se” em escravos sociais dependentes do desenvolvimento do tecnicismo ideológico elaborado por ela mesma. Esta escravidão reduz e adapta a humanidade do humano, desvaloriza, incapacita e menospreza as potencialidades do pensar e do agir moral do ser enquanto humano. Ele se ajusta na cultura social de “hostilidades mútuas” tornar – se “estéril” em sua completude humana (cf. 1974, p. 30).

Para que o homem seja impedido de reagir ao tomar conhecimento de contradições, tem de ser negada a existência mesma de tais contradições. Harmonizar, e com isso negar, contradições é o papel das racionalizações na vida individual e das ideologias [...]. Ele pode apaziguar sua mente com as ideologias sedativas e harmonizadoras. Pode procurar fugir a inquietação interior mantendo – se permanentemente ocupado, trabalhando ou se divertindo [...]. Só há uma solução para o seu problema; enfrentar a verdade, admitir sua solidão e isolamento fundamental em um universo indiferente a sua sorte (FROMM, 1974, p. 47).

O que tudo indica é que este ser humano, ao submeter – se a totalidade, inviabilizou seu poder de usar suas capacidades “que o tornam verdadeiramente humano” (1974, p. 208). O aprisionamento e a submissão do homem a linguagem ideológica “de ameaça e promessa é a sua verdadeira queda [...]” Ao perder a referência de si a partir do Outro na relação das pluralidades da presença do rosto, emudece sua linguagem, não ouve a sua voz diante do poder das totalidades (cf. FROMM, 1974, p. 208).

O domínio da totalidade ocupa todos os espaços, não permite ao homem encontrar sua humanidade, “[...] destruindo todo o espaço entre os homens e pressionando – os uns contra os outros [...]” (ARENDDT, 2015, p. 638). O homem da modernidade totalitária caminha na solidão de seu próprio deserto.

Quando comparamos esse método com a tirania, parece – nos ter sido encontrado um meio de imprimir movimento ao próprio deserto, um meio de desencadear uma tempestade de areia que pode cobrir todas as partes do mundo habitado (ARENDDT, 2015, p. 638-639).

### 2.3 A VALIDADE TEÓRICA DA CRÍTICA SOCIAL MARXISTA E SUAS LIMITAÇÕES NA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E ECONÔMICAS DO SÉCULO XXI

A tirania da totalidade do mesmo aprisiona o discurso ativo do rosto do Outro. É na alteridade da experiência do face a face que surge a resistência do reconhecimento do Outro que diverge como prioridade que me completa, identidade do ser em sua unicidade. É doação no olhar do Outro que me afeta, valor absoluto no ideal de humanidade completamente humana (cf. LÉVINAS, 2004, p. 150).

A partir desta compreensão levinasiana, também é possível pôr em questão o modelo neoliberal da sociedade mercadológica global em suas características totalitárias nas relações alienadoras sobre o rosto do Outro. Seja como for, qualquer surdez sobre a voz do rosto do Outro que me diverge e exige resposta, pois sou infinitamente responsável por ele, é o aparecer totalitário do ser nas relações econômicas, políticas e sociais manifestas no jogo do mercado global em todas as sociedades modernas. Nisto, Lévinas pergunta:

Meu problema consiste em perguntar como conciliar o que eu chamo de exigência ética infinita do rosto que me encontra, dissimulado por sua aparência, e o aparecer de outrem, como indivíduo e como objeto. Como entrar nesta comparação dos incomparáveis sem alienar os rostos? (2004, p. 273).

Gomes (cf. 2008, p. 24) avalia que a reprodução do mercado global sem limites desperta “desejo e fascínio” totalitários na paixão consumista do novo capitalismo. Uma espiral descontrolada dos impulsos do poder da “vontade de dominar e controlar o mundo e os outros homens [...]”. Esta contradição é intrínseca na dinâmica da história humana que surge como fator das mudanças nas relações sociais nos diversos processos históricos, conforme Karl Marx.

Na longa história das muitas contradições humanas, o conflito global por um maior espaço consumista nas relações do mercado nas sociedades atuais, potencializaram o “excesso de poder” em todas as esferas sociais. A irracionalidade toma forma na subtração da sensibilidade das relações com o rosto do Outro, diante do império despótico do poder consumista do EU mesmo alienado. A sua vontade totalitária de poder: “leva a sociedade à servidão [...]. O poder que não promove o crescimento da sociedade resvala em absolutismo autocêntrico que menospreza as

exigências da verdade [...]. O poder que manipula a verdade é tirânico” (ARDUINI, 2002, p. 58-60).

O poder econômico, político e social totalitário assume inúmeras formas de escravidão no processo de produção no mercado “nas arenas periféricas da economia global”. As variantes do “trabalho forçado” na relação de produção social são ainda hoje questão de análise na periferia econômica deste novo capitalismo pós-globalizado do século XXI (cf. THOMICH, 2011, p. 34-35).

Esta parece ser a lógica do domínio das estruturas sobre as massas desfiguradas de identidade na relação do rosto na formação da sociedade de economia global. A totalidade cultural e econômica subordina o Outro em sua unicidade, emudece a sua voz, generaliza suas referências e diferenças, o torna produto totalizante enumerado. “Nesta perspectiva, o sistema mundial moderno aparece como uma estrutura constante e funcionalmente definida, na qual as partes estão subordinadas ao sistema como um todo” (TOMICH, 2011, p. 35).

A expansividade histórica do capitalismo em suas várias formas de produção e consumo revelam sua característica natural de totalidade. Isto acontece quando os limites de seu território e a ética da alteridade do humano são abandonados (cf. TOMICH, 2011, p. 51).

O abandono histórico gradativo destes limites desenvolveu o surgimento dos vários tipos de relação conflituosa entre os que negam o outro e os que são subjugados nas sociedades modernas. O que nos parece, segundo Iglesias (1981, p. 30,31, 98-103), é que esta “evolução” da relação na modernidade humana surge da influência ideológica da ciência natural e social na consciência do homem europeu superior do século XIX, tendo como principais expoentes Darwin, Comte, Marx e Spencer. Esta visão de concepção evolucionista de sociedade superior Ocidental burguesa industrial e social espalha – se ideologicamente na consciência cultural europeia em todos os diversos segmentos do desenvolvimento científico, econômico, político, cultural e social. Este conceito histórico crítico é culturalmente perceptível:

O evolucionismo é mesmo a ideologia típica do oitocentismo [...]. Informando a ciência natural e a social, tem expoentes em Darwin, Comte, Marx, Spencer [...] todos em comum a visão centrada no universo europeu mais avançado – o Ocidente burguês, industrial, capitalista. O evolucionismo veio a ser, assim, a ideologia do imperialismo, sem que os seus autores muitas vezes se dessem conta do fato (IGLESIAS, 1981, p. 31).

A partir do conceito histórico conforme Iglesias (cf. 1981, p. 31, 102-103), o sentido da obra de Karl Marx e suas contribuições nas análises históricas da sociedade capitalista precisam ser delimitadas a partir do olhar de um europeu etnocentrista.

Para Iglesias, não se pode negar a validade histórica em suas contribuições:

Teve, no entanto, fina sensibilidade histórica – o sentido do que era vivo e do que era morto, da categoria de processo em fluxo permanente, viva noção da dinâmica, contribuindo [...] para dar vida aos estudos de História, contribuiu [...] para que se estruturasse a historiografia econômica, [...] Renovou o método histórico, tinha preocupações com o geral, em visão macroscópica [...]. Surgiu daí a visão de sistema em que haveria uma explicação global, válida para sempre [...] ele fazia do econômico a base explicativa da realidade; a infra - estrutura modelaria todo o processo social (1981, p. 31-32).

Todavia, a elaboração dialética histórica de Marx teve seus equívocos e limitações em sua leitura de mundo no olhar de um europeu etnocentrista. Para Iglesias, na soberba da explicação de um sistema universal absoluto para a compreensão social a partir de seu olhar europeu, esquivou – se de atentar para “o relativismo das situações – épocas, povos, grupos sociais”. Aparentemente, esqueceu das diferenças existentes nas dinâmicas históricas no desenvolvimento das relações do ser humano em suas experiências da realidade na formação cultural da sociedade. Ele tornou comum e absoluto o que é dinâmico e relativo na relação do rosto. Tornou o critério da historiografia econômica da sociedade o fator absoluto nas análises das desigualdades nas relações sociais. Iglesias, então, sinaliza que sua perspectiva “é passível de reparos” (1981, p. 32-33).

Era seu cuidado o sistema como um todo, escaparam-lhe pormenores. Vendo na formação do capitalismo sobretudo a exploração do trabalhador, pela “mais – valia”, não levou em conta as relações entre as nações, o contato entre as desenvolvidas e as espoliadas. Vivendo em Londres, matriz do imperialismo, que atinge o apogeu exatamente em seus dias – a era vitoriana –, não teve atenção voltada para o assunto. Sabe-se que seus continuadores é que fizeram análise dessa realidade [...]. Marx não teve em conta o imperialismo, mas não teria sido indiferente a ele [...] Marx e Engels eram evolucionistas, estavam na corrente de então [...] generalizante e partia de dados muito restritos [...] Spencer, Comte e os outros cientistas sociais do século têm a mesma visão, às vezes até agravada, como se vê nos que tomaram a defesa do colonialismo, justificando-o em teoria, com concepções de superioridade racial – outra ideia típica de então. No pensamento de Marx estava implícita a ideia que seus continuadores vão desenvolver – caso de Lenine, na denúncia do imperialismo [...] Em suma, o mundo para ele era o mundo em que vivia – a Europa Ocidental, cujos padrões adotou, [...] O século seguinte, sobretudo em

nossos dias, tão marcado no essencial pelo pensamento de Marx, é que haveria de assinalar o abandono da situação restritiva (IGLESIAS, 1981, p. 34-37).

A claridade da ciência social antropológica objetiva, buscou corrigir as imperfeições do pensamento marxista como homem europeu. Não há possibilidade para um dogmatismo ideológico no desenvolvimento das experiências históricas nas relações culturais, política e econômica das sociedades.

A nova ciência social esvaziou-se de qualquer padrão absoluto julgador do homem em seu meio. Adquiriu novas ferramentas antropológicas, geográficas, biológicas, econômicas e culturais em cada sociedade para compreendê-las. Para Iglesias, “[...] é um enriquecimento que se dá à visão do humano. Não há exotismos, mas diferenças compreensíveis [...]” (1981, p. 48). Ou seja, a impossibilidade de “universalização da história ou mesmo de um simples conhecimento [...]”. O homem, como parte do olhar de uma cultura, “admite diferentes interpretações” de mundo que não podem ser absolutizadas em suas diversas experiências da realidade (cf. 1981, p. 49). Assim, a dinâmica do desenvolvimento das civilizações é carregada de unicidades em suas experiências históricas nas relações políticas, econômicas e sociais (cf. 1981, p. 50-51). O que há de comum nas diversas experiências das relações entre as civilizações, é que:

[...] nenhuma desaparece sem deixar algo de si nas que sobrevivem; assim, há certa continuidade, formada de elementos nem sempre determináveis, que constitui a linha da evolução [...] não uma série de círculos independentes, mas de círculos interdependentes, que, em suas relações, visam sempre a um objetivo mais alto (IGLESIAS, 1981, p. 52).

Ou seja, a análise ainda válida da crítica social da relação entre o que nega o outro e aquele que é subjugado nas sociedades capitalistas liberais do mercado global a partir do pensamento crítico e ideológico de Karl Marx possui limitações práticas e teóricas. Conforme o filósofo e historiador do pensamento político, Norberto Bobbio, a crítica social de Marx demonstrou limitações práticas em sua utopia de um Estado comum social, sobretudo, como modelo de teoria social inflexível para as dinâmicas das experiências das relações políticas-econômicas-sociais entre os vários grupos da sociedade (cf. BOBBIO, 1988, p. 69-70)

A experiência prática de um Estado social comum, segundo Bobbio, pode sair facilmente do escravo operário que se liberta para o senhor que também escraviza as liberdades da exterioridade do ser na sua dialética:

O principal argumento em favor dessa interpretação é irresistível: se socialismo quer dizer, idealmente, emancipação da classe operária, praticamente ditadura do proletariado, não se entende com que direito podem ser chamados socialistas regimes em que até hoje os movimentos de resistência e de revolta, os poucos que a férrea disciplina comunista permite, nasceram no seio da classe operária. O argumento é tão forte que ninguém acredita mais no socialismo real como Estado da classe operária [...] (BOBBIO, 1988, p. 89).

A experiência de um Estado social comum proposta por Karl Marx é, conforme Bobbio, consequência de uma visão de sociedade utópica que desconhece a realidade prática do dinamismo das relações sociais entre os homens na sociedade. Para ele, “é um erro ou, no melhor dos casos, uma ilusão” (1988, p. 90).

Este impasse prático do dilema político – social – econômico na relação entre o senhor e o escravo proletariado também foi previsto na experiência do modelo de um Estado social comum por seus defensores utópicos, conforme explicita Bobbio.

Que a transformação das relações de propriedade sem uma adequada reforma política, a socialização dos meios de produção sem uma correspondente socialização do poder político, levariam ao despotismo do Estado, ao poder descontrolado de uma burocracia irresponsável, era uma tese já prevista pelos anarquistas, pelos socialistas libertários e pelos escritores liberais de todas as tendências, bem antes da Revolução de Outubro (1988, p. 90).

A dinâmica plural das ideias nas experiências humanas foge das amarras de um modelo absoluto inflexível e único de aceitação teórica e prática. É preciso a abertura necessária para rever a análise da crítica social das relações entre o senhor e o escravo no pensamento marxista a partir do olhar da liberdade humana nas experiências dinâmicas das realidades únicas e interdependentes de cada sociedade, sem contudo, uniformizá-la: “[...] mas agrade ou não o discurso, a lógica da democracia é essa: todas as liberdades são solidárias: uma puxa a outra, uma não pode existir sem a outra [...]” (BOBBIO, 1988, p. 92).

No olhar de Viapiana (cf. 2014, p. 456), na sociedade de mercado global do século XXI, não há mais espaço para experiências utópicas de um Estado social comum inflexível, a validade da análise crítica social marxista persiste hoje como veículo de resistência a partir de movimentos de políticas públicas, sejam coletivas ou institucionais ou ações pessoais, sobre as negações totalitárias do sistema social neoliberal em suas homogeneizações das diferenças nas relações do frente a frente do rosto nos diversos grupos que formam a nova sociedade mercadológica pós-globalizada.

Por essas questões, em vista da opressão política e da ineficiência econômica que caracterizou a experiência do socialismo real, a tendência geral nos dias atuais é dirigir os ideais de construção de uma sociedade mais justa para medidas de política pública que possam diminuir ou atenuar as desigualdades intrínsecas ao capitalismo e não mais apostar e dedicar-se às tentativas de construção de sociedades e economias socialistas (VIAPIANA, 2014, p. 456).

No olhar de Weffort (cf. 1989, p. 247), o extraordinário no pensamento social do marxismo não é o que já envelheceu no tempo, perdeu a sua validade utópica, mas sobretudo o vigor de pontos importantes que desafiam a história em nossos dias. Nas palavras de Weffort, “isso ocorre porque os desafios enfrentados por Marx continuam sendo os do nosso tempo, tanto nas sociedades ‘atrasadas’ como nas ‘modernas’”.

Na perspectiva de Santos (cf. 1991, p. 165-167), em “Democracia e socialismo no capitalismo dependente”, sinaliza que o marxismo servirá como centro de referência crítica para a sociedade do século XXI. Para ele, a prioridade do marxismo será:

Deslindar o efeito da revolução científica-técnica, [...] Estabelecer os caminhos da democratização, [...] assegurar as condições para evitar o holocausto nuclear e o armamentismo e abrir um amplo espaço para as questões ligadas à liberdade através do pleno desenvolvimento das capacidades humanas (SANTOS, 1991, p. 167).

Costa (cf. 2005, p. 128) apresenta outra análise para o aproveitamento do pensamento de Karl Marx no século XXI: primeiramente não se pode confundir o pensamento teórico-científico de Marx com o “ideário político de qualquer partido”, em segundo lugar, a história é sempre dinâmica na humanidade, ou seja, “enganam-se os teóricos de direita e de esquerda que veem em dado momento a realização mítica de um modelo ideal de sociedade”, e por último, Costa afirma:

Após dois ou três séculos de crença absoluta na capacidade redentora da ciência, em sua possibilidade de explicitar de maneira inequívoca e permanente a realidade, já não se acredita na infabilidade dos modelos, e o trabalho permanente de discussão, revisão e complementação se coloca como necessário (2005, p. 128).

De fato, nossas utopias tendem a rejeitar a capacidade de rever, revisar, modernizar nossos modelos, nossos ideais e projetos de visão de mundo, como bem afirma Buey (2007, p. 207): “as vezes inventam-se cores por demasiado vivas que talvez não fossem os da paleta do pintor, e sim, as que nossos olhos amam”. Nossos

olhos tendem a colocar mais cores que os limites de nossas utopias podem responder na dinâmica da história da humanidade.

Todavia, Buey (cf. 2007, p. 211) faz uma nova leitura sobre o problema da negação do outro ser ainda um conflito atual. Pois ainda vivemos uma permanente “valorização da luta entre as classes sócias”. Para ele, somos os novos servos da economia global no século XXI, os imigrantes sem papéis que são explorados pelo capitalismo excludente, sem direito à cidadania, trabalhadores subjugados condenados a enxergar o mundo por baixo, ou talvez, os utópicos modernos que decidem ver o mundo a partir do olhar da dor dos excluídos.

Desta forma, a restrição para a vigência de Marx hoje, possibilita abarcar toda a concepção da totalidade do EU na luta entre as classes sociais na sociedade do século XXI pós-globalizada. Sua vigência reside no conflito atual da negação do outro pela escravidão moderna dos excluídos de um rosto, de uma identidade social, de sua própria humanidade.

[...] falaremos de vigência somente [...], para os que continuam vendo o mundo a partir de baixo, com os olhos dos desgraçados, dos escravos, dos proletários, dos humilhados e ofendidos da Terra. Não é necessário ser marxista para ter esse olhar, mas sim é necessário algo que não andamos muito sobrados ultimamente: compaixão para com as vítimas da globalização neoliberal (BUEY, 2007, p. 213).

Esta nova configuração da sociedade global do século XXI revela um novo momento histórico no desenvolvimento do capitalismo das sociedades modernas, onde se aperfeiçoam novos processos hegemônicos de poder totalitário na linguagem mercadológica do consumo global. As expressões da totalidade do EU social demarcam o território expansionista institucionalizado do mesmo, rejeitando qualquer tentativa da linguagem do Outro que me confronta em sua fragilidade e diferença. É negada neste mundo do mercado globalísta a possibilidade da responsabilidade primeira pelo Outro, verdadeira liberdade ética que nos completa.

A violência sobre a humanidade do humano permanece na estrutura fundamental ideológica do novo capitalismo neoliberal pós-globalizado, a nova onda tecnológica e informacional nas relações em sociedade, não superou o ideal capitalista, mas aperfeiçoou seus processos hegemônicos de dominação, surgem novas formas de violência e novas alienações para as suas antigas estruturas. Nisto, Cardoso (2006, p. 37), acerta ao dizer que, “[...] com a globalização ou com a

revolução informacional, o capitalismo não acabou nem sofreu transformação na sua estrutura”.

Assim, a análise crítica social marxista possui sua moderna validade enquanto resistência de abertura nas estruturas hegemônicas do novo capitalismo global através de novas posturas que se consolide no resgate de políticas públicas voltadas no olhar para o diferente não hegemônico, da responsabilidade ética primeira sobre o Outro como prioridade na humanização do humano nas suas pluralidades e fragilidades.

As estruturas hegemônicas do novo capitalismo global se consolidam além das fronteiras físicas nacionais e culturais, seu sistema de alienação institucional mercadológica profetiza o fim das referências e identidades pessoais e nacionais que se contraponham para o surgimento de uma cultura totalizante hegemônica e globalizada de um futuro Governo global não delimitado. “Esta soberania imperial não se localiza em nenhum Estado-Nação [...]” (CARDOSO, 2006, p. 40-41). Ou seja, a negação do outro ainda é um conflito atual pois as relações de produção da sociedade pós-globalizada do século XXI em suas contradições não desapareceram, ao contrário, assumiram novas formas, expressões e princípios. “O que se torna necessário é rever essa sociedade cujas relações de produção se organizam sob novos princípios, entendendo que as contradições não desapareceram mas se expressam em novas estancias” (COSTA, 2005, p. 129).

### **2.3.2 A negação do outro é sempre um conflito atual nas relações em qualquer estrutura econômica e social**

A superação desta estrutura de dominação e conflito requer um novo posicionamento da alteridade, um novo começo ético, a “articulação de um novo ponto de partida: a experiência originária do encontro humano [...]” (NODARI, 2002, p. 196).

Quanto maior for as limitações impostas pela totalidade do mesmo hegemônico na relações do EU globalizado, menor será o encontro que humaniza no frente a frente do rosto do Outro. Desta forma, “a relação com Outrem” proposta por Lévinas é resistência ética primeira no resgate da plenitude humana: “a limitação só se produz numa totalidade, ao passo que a relação com Outrem rebenta o teto da totalidade [...]” (LÉVINAS, 1988, p. 153).

O desfiguramento humano neste conflito que nega o Outro em suas heterogeneidades e fragilidades, o não reconhecimento do rosto que me afeta e gera referência e identidade, neutraliza e esvazia a humanidade no desenvolvimento das potencialidades do humano plenamente humano. Ou seja, vivemos um novo conflito da indiferença mercantil nesta nova totalidade do mesmo EU da sociedade global.

O vazio e o cinismo ocupam o mesmo espaço ao lado da luta pela autenticidade, responsabilidade, tolerância e respeito ao Outro. Após o nazismo, estalinismo, a queda do muro de Berlim, as crises econômicas, os dilemas causados pela riqueza e pela pobreza, o pós-moderno mergulha na indiferença, na lógica mercantil, no esquecimento rápido do passado [...]. Nesse processo de globalização, portanto, de situação complexa, a virtude mais importante é a aceitação do Outro [...]" (PAVIANI, 2014, p. 243).

O homem é relação. É relação autêntica no reconhecimento do rosto do Outro que me defere e me aborda no face a face, na qual sou responsável por ele sem qualquer reciprocidade. Infinita responsabilidade ética que é só minha. Esta é a autêntica humanidade que resgata o humano desumanizado neste novo caminho largo mercadológico da sociedade neoliberal do século XXI.

Mas para isso é preciso que eu encontre o rosto indiscreto do Outrem, que me põe em questão. Outrem – absolutamente Outro – paralisa a posse que contesta pela sua epifania no rosto. Só pode contestar a minha posse porque me aborda [...]" (LÉVINAS, 1988, p. 152).

É pelo surgimento do rosto nas relações que a humanidade toma forma, que resgata a sua essência ética perdida em nossos dias, refaz o humano plenamente humano nas estruturas sociais da modernidade (cf. 1988, p. 190-191).

Ao pensar o resgate da essência ética do ser humano nas estruturas sociais da modernidade, Hinkelammer (cf. 2007, p. 387-400) traz algumas observações sobre o cenário da globalização moderna e seus efeitos reprodutivos na sociedade. Primeiramente observa que três acontecimentos específicos confrontam a humanidade para uma responsabilidade como exigência ética na modernidade: o acesso de várias nações à bomba atômica, pois “[...] conquistá-la (a Terra) desemborcou no perigo de destruí-la”, sinalizando o compromisso da humanidade com a preservação da vida. Posteriormente, a chegada da “nova globalização” também revelou os limites do crescimento econômico e com ele “a ameaça provinha da ação humana cotidiana”, pois agora, a humanidade teria que responder aos efeitos de suas próprias ações diárias na busca “do cálculo da utilidade na maximização do lucro nos mercados”. A crítica se tornou exigência ética responsável. Por fim,

Hinkelammer observa o acontecimento da ruptura científica e tecnológica na modernidade. “O tratamento de seu objeto mediante sua parcialização”, onde o seu desenvolvimento rompe os limites do fazer (cf. HINKELAMMER, 2007, p. 388-390).

Em seguida, ao contexto da globalização moderna apresentada, Hinkelammer (cf. 2007, p. 390) em suas observações percebe uma crise global pandêmica “da convivência humana”. Ou seja, para ele os “incluídos” na sociedade global perderam a capacidade do enfrentamento mútuo, da convivência humana do rosto do outro. Em suas palavras, “vivemos um tempo de rechaço desta responsabilidade [...] uma responsabilidade a qual não existe neutralidade”.

Por último, analisa que o processo pós-globalizado de auto - realização sem a inclusão do outro é completamente destrutiva para a humanidade, “não podemos assegurar nossa vida destruindo a vida do outro. Temos que afirmar a vida do outro” (2007, p. 398).

Na essência da modernidade há o desejo de pôr à prova o ser humano e todos os sistemas das estruturas da sociedade. Para Hinkelammer (2007), a tortura está presente porque a modernidade globalizada busca testar a todos até o limite: na natureza, nas relações humanas, nos sistemas políticos, no próprio homem. O interesse próprio no sentido de utilidade, testa ao limite, tortura, até destruir a todos: “tudo ocorre em nome da felicidade prometida como resultado desta utilidade calculada maximizada [...]” (2007, p. 398). Todavia, passar o limite “é um suicídio coletivo da humanidade”. É preciso como remédio preventivo para um mal anunciado assumir a responsabilidade como exigência ética. A responsabilidade pelo outro precisa ser algo essencial e útil na oposição a esta totalização do cálculo de utilidade que se reproduz em todas as estruturas sociais (cf. HINKELAMMER, 2007, p. 399).

Em outra análise, Melonio (2016, p. 112-141) em “educação, emancipação e barbárie: uma abordagem filosófica”, a partir do pensamento de Adorno, percebe que a instituição escolar como estrutura social da modernidade, pós-globalizada é capaz de reproduzir a barbárie, por isso, necessita fazer o caminho inverso. Pois a barbárie não está “[...] fora do processo civilizatório, mas surge como algo intrínseco ao próprio processo” (2016, p. 115).

Na percepção de Melonio (2016), a partir de Adorno, é preciso reconhecer que a barbárie ainda hoje tem “as condições sociais para que ocorra novamente” (2016, p. 115). Nisto, a responsabilidade da educação é tornar a “nível do consciente os

horrores da violência humana” como forma de se evitar uma Auschwitz. A proposta é fazer surgir a crítica sobre a origem da violência no processo da civilização moderna.

O caminho inverso da barbárie na educação perpassa na abertura para uma relação que reconhece o outro como responsabilidade ética. É no rosto do outro que surge o retorno da autentica humanidade que nos confronta. Assim, Melonio (2016) entende em sua crítica, que a reprodução da barbárie presente no processo da própria civilização, demonstrada na “indiferença social aos outros será uma ameaça que deverá ser combatida” (MELONIO, 2016, p. 123).

#### 2.4 A REPRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA AINDA É FATO?

Este distanciamento do mundo sensível, da presença do Outro quanto referência de si, da solidariedade, da abertura do “eu” para a experiência do seu próprio mundo faz com que o olhar que desumaniza torne o outro menos humano, exteriorizado nas relações interpessoais competitivas, em um mundo escolar que busca atender as exigências da nova economia global (cf. GARCIA, 2013, p. 23).

No contexto das experiências de sala de aula, o olhar da consciência embaçada sobre a visão do Outro, sobre quem ele é, pois o seu cotidiano escolar muitas vezes reproduz a perda de referência deste Outro. Assim, como diz Garcia, “[...] seria ético repensar o que significa ser humano” (2013, p. 23).

As relações de competição, de exclusão do Outro quanto Outro no olhar do rosto, tem sua efetivação expressa nos diálogos em sala de aula, nas ações inconscientes e conscientes de cada aluno. O comprometimento ético da solidariedade desaparece nos exigentes corredores de uma educação ideológica voltada para atender o mercado.

A lógica desta educação de mercado utilitarista se faz presente no respirar das relações interpessoais entre os alunos no ambiente escolar. Há um abandono da solidariedade na economia desgovernada que leva ao desamparo.

É uma lei ideológica do valor [...] filha dileta da competitividade e acaba por ser responsável também pelo abandono da noção e do fato da solidariedade. Daí as fragmentações resultantes [...]. Daí o abandono da educação [...] mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva de cada um por si (SANTOS, 2008, p. 48,58,65).

Contudo, o processo educacional não pode ser pensado sem os sujeitos que se interpelam ou que se inter cruzam, como seres humanos e acima de tudo, seres sociais em construção. Contudo, não se pode deixar de entrever que para Cunha (2017), assim como para Perrenoud (2005), o livre jogo da produção e da circulação dos bens simbólicos, estabelece os padrões para que o capital engendre retorno, por isso a educação é estabelecida sempre como um segundo plano. Nesse caso, o que se percebe é que o movimento reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural entre os grupos e/ou as classes sociais, de modo tal que a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma dada sociedade seleciona como dignos de serem almeçados e possuídos por todos. No Brasil, o campo educacional é um exemplo de autonomia pretendida, mas não (ou apenas parcialmente) realizada, pois até hoje sofre interferências de outros campos, particularmente do político, do religioso e do econômico.

Observe-se que a reforma do ensino com o governo republicano, particularmente sob a influência de Benjamin Constant, então ministro da Guerra, iniciou com as escolas militares, com forte conotação positivista e intervencionista militar, através do Decreto 330, de 12 de abril de 1890. Nesse sentido, foi criado um instituto que passaria a ser denominado Pedagogium (Decreto 981/1890), que, segundo Romanelli (2015), tinha como função ideológica básica, a formação e aperfeiçoamento dos docentes destinados ao ensino nas escolas públicas e privadas com um suporte considerável de biblioteca, gabinetes, laboratórios, entre outros. Nesse caso, observa-se que as elites regionais exerceram uma pressão considerável para facilitação do ingresso dos seus filhos nos cursos superiores, com prazo de aprovação da validade dos exames preparatórios como permanente.

Dessa forma, pode-se afirmar que a escola nasce como um aparelho ideológico do Estado Monárquico e, posteriormente, assume a ideologia do Estado Republicano. Sobre esse aspecto, Althusser (1985) defende a tese de que a escola, embora seja concebida como um ambiente de criação e de percepção, onde os sujeitos históricos (educadores e educandos) se entrelaçam na formação do sentido histórico e social para uma experiência humana cidadã, ela possui uma responsabilidade ímpar, ao agregar um sistema de relações de poder que se impõe pela força ideológica, às vezes física e moral, sobre os educandos.

Althusser (1985) afirma que a escola possui a responsabilidade de reprodução social, visto que em seu ambiente permanecem por um período significativo de tempo

as crianças de todas as classes sociais, em uma idade de formação de doutrinas, que podem vir de uma consciência do Estado familiar ou Estado Escolar. Seu papel será relevante por todo caminho trilhado, não só na infância, mas também na fase adulta, ela está entre as maiores responsáveis pela formação ideológica do indivíduo, ela introduz uma relação que determinará sua condição social como agente de produção ou agente de submissão.

Nesse caso, pode-se afirmar uma relação direta com a questão da consciência de si, uma vez que o seu papel, enquanto mecanismo ideológico das classes dominantes é perpetuar uma relação de dependência que, em Hegel, e especialmente na interpretação realizada por Marx, ampara-se a explicação mais plausível.

Uma educação enfraquecida pelos mecanismos ideológicos, deixa de lado a sua relação de alteridade ética primeira, assume um papel de veículo para “uma melhor adaptação dos sujeitos ao meio social [...]” reduz sua função ética para uma “[...] educação apenas à instrução” (CENI, 2014, p. 483-484).

Esta reprodução social na educação transforma o objetivo inconsciente da escola em universalizar os paradigmas da totalidade dominante, descartando e anulando o que não se enquadra.

Porque aquela escola que incluía sua pretensão universalizante também produziu efeitos terríveis: riscando diferenças, silenciando particularidades, excluindo polifonias, normalizando e desqualificando tudo aquilo que não se enquadra em seus parâmetros” (RATTERO, 2009, p. 167)<sup>1</sup>.

Nesta questão, a resistência dos vínculos de uma alteridade ética na educação tornar-se ferramenta, para Ceni (2014, p. 483) em “[...] fazer frente aos determinismos que ameaçam a autonomia dos sujeitos [...]”.

Esta resistência da alteridade no ambiente escolar é necessária quando descobrimos que a história do espaço educativo, já demonstrado acima, é marcado pela sujeição ideológica da totalidade dominante na sociedade.

A educação e suas propostas de ensino-aprendizagem, em todo o seu contexto histórico nas civilizações, sempre estão submissas a política fundamental de adequação aos interesses hegemônicos sociais de consolidar a cultura ideológica das

---

<sup>1</sup> “Porque esa escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros [...]” (p. 167 - tradução nossa).

classes dominantes nas sociedades. Neste sentido, a escola mercadológica do capitalismo neoliberal pós-globalizado do século XXI faz parte deste contexto:

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...] (LOMBARDI, 2011, p. 18).

As luzes do alerta piscam incessantemente do perigo voraz da nova sociedade globalizada que desumaniza o homem humanizado, que o reduz à ótica da visão de mercado. Este alerta é muito bem visualizado. O abismo do desconhecimento de si, a ausência da percepção da face do Outro como ligação ética, a descrença na alteridade, estão cada vez mais presentes nos corredores do ambiente escolar. De fato, afirma Baumam:

O indivíduo agora é moldado pela globalização e suas forças anônimas [...] desatenção para com os deveres morais e o desrespeito às responsabilidades evocadas, nos termos de Lévinas, pela Face do Outro deixam atrás de si um sabor residual amargo, conhecido pelo nome de “dor de consciência” ou ‘escrúpulo moral [...] Nossa capacidade de convivência face a face e satisfação, o prazer que obtemos dela, também correm perigo [...] (BAUMAM, 2014, p. 159-182).

Na análise atualizada da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBN, proposta por Carneiro (2018), ele defende o cuidado de uma educação que não esteja circunscrita ou aprisionada ao tecnicismo tecnológico globalizado. Mas a formação integral da pessoa humana que alcança todas as dimensões da vida:

A identidade humana tem sustentação sobrevivencial em um feixe de eixos axiológicos que incluem o respeito à vida e às suas formas de preservação [...]. À margem disso não há como se falar em educação escolar cidadã, mas, sim, em mero treinamento para preparar cidadãos – robôs para atividades laborais futuras, transformadoras da vida em mera existência, como se existir fosse viver. Consequência: alargamento e aprofundamento do fosso de desumanização do que genericamente chamamos de pessoa [...] (CARNEIRO, 2018, p. 408).

Nisto, permitir que a identidade humana se desenvolva a partir de todas as suas dimensões, é pensar a experiência da educação sobre um processo de alteridade ética que extrapole as amarras dos aparatos de aprendizagem ideológicos institucionais dominantes do mercado global. É aprofundar as experiências educativas para além do tecnicismo e sobretudo, conforme diz Larrosa (2009, p. 190), “decidimos

a partir da maneira como vivemos, ou tratamos viver cotidianamente, dia-após-dia [...]”<sup>2</sup> as realidades que nos atinge.

Miranda (cf. 2014, p. 471) entende que para superar as amarras dos aparatos de uma aprendizagem ideológica institucional é necessário que a escola seja protagonista de um lugar de “acontecimento ético”, ou seja, um lugar onde a ética da alteridade torna a “experiência educativa um lugar de encontro com o Outro [...]”

Na análise de Carneiro (2018, p. 62) sobre a LDBN, novamente temos a preocupação de que o autoritarismo ideológico não usurpe a verdadeira missão educativa da escola: possibilitar relações que gerem o protagonismo dos encontros para a autonomia, onde “[...] o diálogo é a sua linguagem própria”.

Este encontro do diálogo tem a palavra como possibilidade do protagonismo de uma alteridade ética onde pela relação dos rostos que se defrontam e se afirmam nas suas diferenças, descobre-se a liberdade da unicidade das identidades. Surge verdadeira exterioridade do ser sobre o império da reprodução social institucionaliza: a palavra dos rostos que se diferem. “A palavra é, portanto, relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente. Elas são transcendentemente uma em relação a outra” (LÉVINAS, 2004, p. 61).

## 2.5 ENSINAR FILOSOFIA NUMA SOCIEDADE QUE NEGA O OUTRO E ASSUJEITA O INDIVÍDUO

A escola, é desafio filosófico presente em seu sentido de existência, tem seu lugar nas necessidades desta nova sociedade. O resgate acontece no retorno ao caráter de sua função pedagógica, ser lugar de encontro ético, descoberta do Outro em suas heterogeneidades no espaço do mundo em suas relações.

O que se observa é que o trabalho filosófico em sala de aula não pode se submeter apenas a exposição dos conteúdos previstos no currículo oficial, o que impediria um trabalho de formação mais ampla e menos burocrático. Isso significa superar uma ênfase “conteúdista” estanque, distante de uma prática pedagógica dialógica e relacional no fazer filosofar, em temáticas simplesmente condicionadas a exposição histórica da filosofia ou temas que não estão associados às questões e dilemas das relações dos estudantes no ambiente social escolar, como no caso do

---

<sup>2</sup> “Pensar – nos y decir – nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día [...]” (LARROSA, 2009, p. 190 – tradução nossa).

exacerbado individualismo competitivo que nega o reconhecimento do Outro, por uma postura de dominação da totalidade do EU diante das multiplicidades de experiências nas heterogeneidades vivenciadas no contexto social da escola.

O ensino de filosofia não pode prescindir do acontecimento, de onde emergem os devires que orientam a elaboração de problemas. Os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento. Mesmo que os problemas estejam orientados para o passado ou para o futuro, eles estão submetidos às multiplicidades, aos devires que emergem como forças que operam em silêncio. Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações (GALLINA, 2004, p, 361).

Uma filosofia presente precisa ser encarnada na possibilidade do filosofar nas relações dialógicas geradas por um conteúdo vivo, mergulhado no mar das indagações cotidianas no contexto do tempo livre do ambiente escolar. Uma pedagogia do rosto que resiste a escravidão da aprendizagem baseada em resultados mercadológicos.

Uma filosofia presente que faz lembrar que este ser humano, diferente de um produto, não se resume em uma técnica, um sistema, um método ou pedagogia ideológica a serviço de um sistema globalizado. É ética que reconhece a exterioridade do saber na experiência do diálogo sempre inacabado com o Outro em sala de aula. É elaboração conjunta, é mútua criatividade dos saberes pela releitura ética nas relações do cotidiano.

É resgate urgente do humano contaminado pela unicidade totalizadora da técnica na sociedade tecnológica de massa. É trazer de volta o reconhecimento do rosto do Outro no encontro das diferenças nas experiências do fazer filosofar em sala de aula. Um Filosofar na prática pedagógica desafiado pelos ditames da totalidade do EU mesmo da sociedade global que assujeita e nega o Outro.

O ensino não é simples subjetividade interior dos conceitos históricos da filosofia. Ele é radical exterioridade do fazer filosofar em seu modo de vida pedagógica. É pura alteridade nas experiências da relação ética do ensino-aprendizagem. É rosto que indaga e responde no face a face do aprender (cf. LÉVINAS, 1988, p. 275).

O ensinar filosofia sem o discurso do rosto que interpela, que intervém nas relações pedagógicas em sala de aula, que experimenta o filosofar nas experiências

vivenciadas no hoje dos conceitos filosóficos, tornar-se discurso amorfo. Nas palavras de Lévinas, “[...] discurso necrológico” (2004, p. 49).

O ensinar filosofia sem rosto é puro anonimato. É sujeito sem identidade do filosofar, é filosofia sem nome, pois não se apresenta em sua exterioridade. Ele é ensino da totalidade dominante do EU no processo de conhecimento da nova sociedade tecnicista do consumo mercadológico das massas, razão cognoscente, interioridade sem completude do Outro, filosofia de todos ou de ninguém. Um ensino filosófico de lentes embaçadas para reconhecer o Outro, não há exterioridade da presença no olhar do Outro que revela as realidades do seu mundo inumano na relação de aprendizagem (cf. ALVES; GHIGGI, 2011, p. 101).

A presença do mestre é para Lévinas a exterioridade infinita do outro, “o primeiro ensino racional” (LÉVINAS, 1988, p. 182). Esta relação dialógica é espontaneidade direcionada à minha imanência, pois me afeta, “introduz em mim o que não estava em mim” (1988, p.182).

Este outro que recebe dialogicamente o Infinito “é um ser ensinado de maneira não maiêutica” (1988, p. 182). Ou seja, não há lugar para a tematização cognoscente, mas “um ser cujo existir consiste na incessante recepção do ensino, no transbordamento de si” (1988, p. 182).

Neste olhar levinasiano, professor e aluno deixam de ser tematizados, não há identidade cognoscente, mercadológica e técnica. O que surge é a relação dialógica no frente a frente, um em relação ao outro. O olhar pedagógico levinasiano desloca o referencial de identidade professor – mestre e aluno – discípulo da maiêutica cognoscente socrática, é diálogo gerado no infinito de rostos pela linguagem no face a face, não pelo ensino cognoscível, mas pela responsabilidade mútua pelo outro. É relação ética no aprender a aprender do rosto pelo seu acolhimento, onde a vontade se abre a razão (cf. LÉVINAS, 1988, p. 185-196).

A manifestação do rosto de Outrem é a linguagem que impulsiona a ação daquele (a) por ele ordenado (a). Por isso, é considerada como ponto de partida do ensino, ou a altura de onde procede a linguagem, incluindo o infinito revelado no rosto do Outro – Mestre [...] (DIAS, 2016, p. 80).

No olhar levinasiano de Melo (cf. 2003, p. 169), a relação de ensino aprendizagem do mestre-discípulo não é socrático, e sim, “entre o mestre talmúdico e o discípulo que deseja aprender os mistérios da transcendência”, neste aprendizado,

o escutar da sabedoria do ensino do mestre surge “da capacidade de receber a ideia que vem do outro, que vem da ordem do infinito [...]” (MELO, 2003, p. 169). Ambos escapam de qualquer tematização ou identidade cognoscente a partir da presença do face a face do rosto do Outro – Mestre, a aceitação mútua de uma pedagogia do rosto.

O ensino levinasiano é troca intraduzível da infinita transcendência na exterioridade da relação entre os rostos, é linguagem ética. Nisto, Dias afirma que:

[...] o ensino-aprendizagem mostra-se como troca entre os componentes dos grupos, dos grupos entre si e sempre possível quando os infinitos se aproximam, pois, é na relação com Outrem que ocorre a relação ética. Assim, a alteridade de Outrem manifesta-se ensinando (DIAS, 2016, p. 80).

O ensino levinasiano não é resultado do produto abstrato cognoscível, mas o resultado da relação do rosto do Outro no infinito da exterioridade de sua transcendência em sua voz que vem da outra margem.

[...] a altura donde vem a linguagem designando-a pela palavra ensino [...] Não exclui a abertura da própria dimensão do Infinito que é altura no rosto do mestre. A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência. O ensino significa todo o infinito da exterioridade, que não se produz primeiro para ensinar depois, o ensino é a sua própria produção. O ensinamento primeiro ensina essa mesma altura que equivale a sua exterioridade, a ética [...] (LÉVINAS, 1988, p. 153).

O processo deste ensino nesta relação de aprendizagem da alteridade é a sabedoria intraduzível e transcendente através da palavra. É na linguagem do dizer, da transcendência do rosto que se expressa, que não há outra presença senão pelo dito do rosto. Melo (cf. 2003, p. 104) acrescenta, ao dizer que “a palavra é, assim, relevante e revelada” (MELO, 2003, p. 104). Nesta linguagem da aprendizagem levinasiana, Melo enfatiza que “a palavra é por sua vez, escuta e resposta, é recebida e ofertada. O rosto me exprime e me possibilita responder [...]” (MELO, 2003, p. 105).

Dizer é aproximar-se do próximo, dar-lhe significação [...]. O dizer é certamente comunicação, enquanto condição de toda a comunicação, enquanto exposição [...] o sentido ético de uma tal exposição a Outrem, [...] é visível. A intriga da proximidade e comunicação não é uma modalidade do conhecimento [...]. O sujeito do dizer não dá sinal, ele faz-se signo [...] (LÉVINAS, 2011, p. 68-69).

Desta forma, o ensino propriamente dito, provém de uma alteridade do rosto que não expressa dominação, mas ensina pela relação. Este ensino levinasiano escapa dos domínios da totalidade do pensamento moderno no mundo pós-

globalizado. “O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade” (LÉVINAS, 2003, p. 153).

Nesta aprendizagem levinasiana não há lugar para dominação e posse do outro. É linguagem de adesão mútua do rosto pela escuta da palavra, acolhimento responsável da presença do outro no escutar e responder. Assim define Melo:

A relação com o mestre que julga o sujeito subtende a liberdade da adesão do segundo ao primeiro, a adesão ao verdadeiro. Daí surge a linguagem: o mestre fala ao discípulo sem transformá-lo numa possessão sua. O discípulo que escuta é impulsionado pelo apelo e pelo julgamento do mestre a ser completa adesão, resposta, responsabilidade [...]. O pensamento, o Outro – meu – mestre, no ato de personificar-se, de doar-se a mim, põe em questão a minha razão que o acolhe (MELO, 2003, p. 229).

A relação filosófica não se faz no anonimato do sem face, do conhecimento representativo. Ele é presença que sociabiliza, abertura dialógica oportunizada do filosofar. Possibilidade de múltiplos discursos nos rostos que indagam, dilemas que exigem respostas nos olhares da relação pedagógica (cf. MARQUES; MARTINO; 2018, p. 108-109).

Esta filosofia é relação, é modo de vida na experiência do fazer filosofar no tempo livre dos discursos diversos no olhar do Outro que interpela. É intenção que afeta no aparecer da presença filosófica no ambiente da relação escolar. Como adverte Kohan.

Mas o que de verdade está em jogo, aquilo que marca uma linha divisória entre a filosofia e a não filosofia, é se de verdade ela chega a afetar o modo de vida daqueles que a compartilham; se entram no mundo de dar razão à própria vida, do por que vivem da maneira como vivem [...] (KOHAN, 2009, p.38).

Ao discorrer sobre “ética, pluralismo de valores e diálogo racional”, o filósofo Bittar (cf. 2017, p. 74) aponta a totalidade do Eu mesmo ao não reconhecer a multiplicidade dos rostos, discurso da unicidade, rejeita o olhar da pluralidade na identidade do outro que se revela na experiência do face a face pedagógico. Ensinar filosofia nesta nova sociedade do consumo mercadológico do século XXI, é desafio filosófico de resgate do Outro assujeitado em sua alteridade. A sociedade totalizante do mesmo mercadológico negou a relação de “[...] sua corporeidade, de sua morada, e do conjunto de necessidades e fadigas que compõe seu mundo [...]” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 101).

No processo do aprender filosófico foi negada a presença da alteridade na exterioridade das realidades do indivíduo, no ensino-aprendizagem do mundo consumista pós-globalizado deste século, a alteridade do rosto do Outro é “[...] empobrecida no conhecimento [...]” (2011, p. 102). Para Alves e Ghiggi, retiramos a exterioridade da presença do rosto como princípio da alteridade ética no processo do aprender / ensinar no frente a frente do rosto na filosofia em sala de aula nesta nova sociedade.

Sua presença aí não tem a marca de sua individualidade, vimos seu anonimato neste processo. Ou seja, diante de sujeitos abstratos, teóricos, não temos responsabilidades. Sua idealidade não tem necessidades. Tudo se passa como se nos relacionássemos com sujeitos desencarnados, mentes que existissem independentes de seus corpos. O homem não é apenas o sujeito do conhecimento, é corpo com exigências éticas concretas, sinalizando então outros processos capazes de redimensionar o humanismo e o sentido das coisas (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 102).

Enfim, a liberdade deste sujeito pedagógico assujeitado por um cognitismo subjetivo que nega a sua exterioridade ética na produção do conhecimento pela sensibilidade afetiva nos diálogos das experiências de aprendizagem nas relações do cotidiano escolar, só pode surgir pela resistência de uma filosofia provocativa, que intervém nos processos de dominação e alienação trazendo para fora as expressões e manifestações afetivas da produção do saber na relação dialogal do frente a frente de uma pedagogia do rosto no fazer filosofar em sala de aula.

Esta resistência filosófica é prática pedagógica ativa através de um ensino-aprendizagem da relação, onde a ruptura da reprodução escolar mercadológica acontece na presença do diálogo infinito da transcendência dos rostos pela linguagem. Abertura para expressão de um conteúdo vivo na exterioridade dos rostos que se interpelam. É Possibilidade de caminho para descoberta da responsabilidade mútua como ética primeira. É caminho inverso a totalidade dominadora do EU mesmo na sociedade pós-globalizada pelo acolhimento da presença do Outro - Mestre em seu escutar e responder no ambiente escolar.

### **3 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA ADOTADA: A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS E AS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

A leitura de Emmanuel Lévinas hoje é emergência antropológica obrigatória para do homem moderno que adocece na inumanidade que desconhece a si mesmo diante do rosto do outro. É ser humano desconfigurado por uma modernidade desprovida de relações éticas. É individualidade que -envenena a sensibilidade do Outro nas experiências da presença do rosto no cotidiano da vida.

Neste segundo capítulo, a intenção é expor um breve contexto histórico e filosófico de Emmanuel Lévinas. Sua relação ética no itinerário da aprendizagem além do ser. A experiência de uma substituição intraduzível no ensinar, a ética como sabedoria outramente que ser na acolhida do outro, é ensinamento. Ou seja, apresentar uma concepção filosófica relevante na experiência do ensinar filosofia no Ensino Médio: A ética da alteridade levinasiana.

A filosofia de Lévinas possibilita a perspectiva do reconhecimento da presença do rosto que me interpela. Que é linguagem viva no olhar de suas fraquezas, sua presença exige resposta e por ele sou responsável. É o resgate do plenamente humano, relação do face a face que me faz sujeito, sujeito ético.

A modernidade totalizadora abandonou o Outro diante da luzente estrela do aparecer do Ser em sua individualidade egocêntrica. Assim, a filosofia de Lévinas é emergência de uma relação na experiência do real que possibilite a construção de uma sensibilidade ética na presença do olhar do rosto que me indaga:

Tal desconhecimento de que os seres humanos, na civilização atual, relacionam-se entre si mediante objetos, bens, serviços, nos interroga sobre a época – se houve – em que a civilização era do face a face, caracterizada por relações entre pessoas, a partir das quais as coisa achavam seu lugar (MARTINS, 2014, p. 59).

#### **3.1 A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO DE EMMANUEL LÉVINAS NA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA: ASPECTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS**

Na chega da modernidade com o reinado das questões sobre o ser trazidas pelos questionamentos filosóficos de René Descartes (1596 – 1650), tornando-o eixo

da filosofia moderna, a partir da subjetividade do “eu penso” como o fundamento do conhecimento e caminho da verdade: surge a dúvida metódica cartesiana (cf. MIRANDA, 2014, p. 464).

O método cartesiano da subjetividade assume a totalidade do pensar como fórmula para as questões filosóficas. Tornar-se princípio absoluto inquestionável da razão para explicar o conhecimento. Descartes revoluciona “[...] na tradição do pensamento filosófico e institui o princípio da subjetividade como um porto seguro” (MIRANDA, 2014, p. 464).

Em Kant a busca para explicar os fundamentos do pensamento e da ação humana, elaborando os princípios normativos que validam o agir moral.

Na herança Kantiana na modernidade temos os conceitos de liberdade e autonomia. O agir autônomo é a base da “emancipação do ser humano como ser que edifica a si mesmo, à medida que se autodetermina” (MIRANDA, 2014, p. 465).

O homem do mundo moderno torna-se legislador e governador do seu próprio mundo. Soberanamente ele cria e segue suas próprias leis da vida, define os critérios racionais da organização social e sua modelagem de adequação de convivência entre os diversos modelos culturais.

Conforme Miranda, somente a partir dos meados do século XIX e no século XX, é que o império da racionalidade subjetiva cartesiana é posta em suspeita. Surgem os questionamentos que abalam as respostas da tradição filosófica centrada no EU. Uma suspeita categórica da filosofia no questionar de Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, entre outros, produzem um novo cenário crítico para o mundo de “[...] auto segurança de um sujeito soberano” (MIRANDA, 2014, p. 467) em seus valores universais totalizantes.

Miranda (2014) sugere dois campos críticos na crise da modernidade: o antropológico, onde se questiona os vários modos de domínio ao Outro e as falácias dos argumentos etnocêntricos, que embasam o olhar sobre o Outro a sua cultura. No campo filosófico, aponta para a “desconstrução e reconstrução” dos princípios que formulam “a vontade racional” e a “centralidade do EU”. Uma fissura de tensão filosófica surge nos fundamentos que orientam a formação do ser humano. Agora, será necessário encontrar um novo olhar formativo do sujeito no processo educativo (cf. 2014, p. 467- 468).

Segundo este contexto, Miranda (2014) sinaliza para a filosofia levinasiana como uma nova alternativa na crise da formação do sujeito. Uma proposta de resgate

do “sentido eminentemente ético”, de acordo com uma fenomenologia da subjetividade do “um para o outro” (2014, p. 468).

Este caminho trilhado na proposta da fenomenologia levinasiana, é resposta as inquietações de um ser humano fragmentado no novo mundo contemporâneo do século XXI. Um mundo onde se foge do tempo real, onde a interação é sinônimo de virtualidade, onde a dormência da linguagem apolítica menospreza a diversidade da expressão, onde o discurso é sem a voz do diálogo no mundo das relações do face a face (cf. RIBEIRO, 2009, p. 58).

Desta forma, a emergência levinasiana atende à necessidade de um possível reencontro do projeto de humanidade que se perdeu. Um desafio de resistência para uma filosofia do existente, do Outro que se mostra necessário em sua alteridade como acontecimento ético que nos completa. Martins (2014) percebe em Lévinas um sopro de esperança no meio da incredulidade sobre o humano, plenamente humano:

Quando o preconceito não impede mais a abordagem serena, quando a vacuidade humanística das inovações tecnológicas entretém a curiosidade dos espíritos mais exigentes, uma obra como a de Emmanuel Lévinas vai trazer um sopro de ar fresco, desafiando tanto as incredulidades quanto as ortodoxias, tanto dos filósofos quanto dos religiosos (2014, p. 650).

Há uma emergência inadiável diante do horror da inumanidade contemporânea. O mundo visível e sensível do concreto da vida foi colocado hermeticamente na caixa do “conceito instrumental e operacional, é porque se banalizou ao extremo a vida” (SOUZA, 2018, p. 224).

Lévinas traz uma resposta no acontecimento da filosofia contemporânea. Ele traz para a superfície nossas vivências, aquilo que nos toca no concreto das nossas relações. Ele abre o caminho para uma filosofia do encontro, do viver o risco de se apresentar ao infinito do acontecimento ético diante da alteridade do rosto. A resistência levinasiana é o enfrentamento do pensamento redutor da totalidade alienante deste século, eis a grandeza da proposta de Lévinas:

Essa atualidade apresenta dois recortes: o sinal de um grande pensamento é o fato de falar do que vivemos agora, de esclarecer o que nos diz respeito, precisamente, aí onde cintila o essencial, e não a marca de uma pertinência qualquer ao efêmero da moda [...] a grandeza desse pensamento apoia-se no fato de ter conseguido mostrar-nos os acontecimentos em sua espessura concreta, ‘voltando a nomeá-los’ com os termos metafísicos da totalidade e do infinito, do ‘há’, do ‘outramente que ser’ (SEBBAH, 2009, p. 35, 370).

Sebbah, adverte que a filosofia levinasiana é um chamado para ser vigilante contra a tematização da vida, do Outro as categorias das exigências racionais e da totalidade dominadora. É preciso estar vigilante ao reducionismo no olhar para o rosto do Outro (cf. 2009, p. 40, 41).

Na percepção de Melo, é comprovável que “os grandes sistemas do pensamento falharam diante dos desafios da vida humana” (2003, p. 27). Ou seja, a razão humana não conseguiu em seu dogmatismo lógico e instrumental pós-moderno, viabilizar um caminho para a plenitude do humano. Para Melo, é necessário fazer o percurso das rupturas da racionalidade do mundo pós-moderno.

A sua tese apresenta três rupturas desta nova razão: a ruptura metafísica, foi deixada no passado como ferramenta de compreensão do humano, do mundo e de Deus. A miopia da razão e sua arrogância em se proclamar salvadora, gerou, conforme Melo, “ambiguidades, totalitarismos e fissuras profundas entre ricos e pobres”. A segunda ruptura nos leva à ética heterônoma, onde a liberdade individual e o surgimento da ética de um sujeito situacionista autônomo, subjetivo e individualista menospreza a pluralidade e renega a alteridade do outro. O rosto do outro é obstáculo ao império de seu hedonismo, a incapacidade de enxergar a ética da alteridade torna o Outro seu desconhecido. Por fim, a ruptura de uma possível razão teológica diante de um mundo global esvaziado de sentido. Melo conclui que a “modernidade instaurou a crítica dos dogmas [...] fazendo da negação da transcendência o seu mote principal. A vida humana é jogada no mar do absurdo [...]” (2003, p. 28). Em sua visão, a razão científica condenou a religião pela sua essência patológica alienadora que adoce o equilíbrio cognitivo social do indivíduo e da sociedade. A ruptura da razão prega a libertação do vínculo da religião para nascer uma sociedade política. O homem moderno tornar-se fruto de uma existência imediata, abandona-se a compreensão de um homem integral (cf. 2003, p. 29).

É através do olhar para este mundo fissurado e do homem fragmentado pela racionalidade cega da modernidade que Emmanuel Lévinas vai encontrar o remédio que busca “libertar a filosofia das cadeias da razão totalitária do seu tempo” (MELO, 2003, p. 29).

Desta forma, Melo (cf. 2003, p. 30-32) apresenta três movimentos fundamentais na obra levinasiana que demonstram sua preocupação original as rupturas produzidas pela modernidade: No primeiro movimento, Lévinas apresenta a “saída de Si Mesmo” do ser heideggeriano, da “carência do ser”, é preciso exceder a existência, reduzir o

Eu para encontrar o Outro. A fenomenologia levinasiana encontra sua saída da ruptura tendo em vista “o ser originário que escapa à possessão do nada do ser e do aprisionamento do sentido. Lévinas separa o outro do mundo como transcendência, como excedência, como evasão do conceito de ser” (2003, p. 31).

Em seu segundo movimento, Lévinas apresenta, conforme Melo (p.31), uma nova leitura ontológica a partir de Husserl e Heidegger, reconhece a descoberta em seus mestres desta nova compreensão do ser, mas “não supõe apenas uma atitude teórica, mas um comportamento humano” (p. 31). Esta nova ontologia original faz a simbiose entre filosofia e vida, põe em cheque a proposta heideggeriana por anular o Outro, para Lévinas, a alteridade tem primazia ética, possui significado e revelação ontológica do Outro.

Como último movimento, o reencontro da significação de Deus é para Melo (2003, p. 32), um movimento de relação ética, que foge de toda tematização racional de Deus. É no encontro do rosto do Outro, na responsabilidade ética inalienável do face a face que diz “não mataras”, em todas as fragilidades existentes do rosto, que se revela “[...] único testemunho capaz de indicar que só no amor ao outro se pode encontrar a significação de Deus” (2003, p. 32). A filosofia levinasiana inverte o paradigma ocidental da compreensão de Deus, é “somente na relação com o outro, na responsabilidade pelo outro, é que Deus é Deus” (2003 p. 32) O infinito se revela no testemunho da relação ética com o outro em seu apelo, na acolhida da fragilidade do rosto, revelação do infinito no amor concreto entre os homens.

Enfim, o processo de maturação do pensamento filosófico levinasiano sofreu a influência da fenomenologia husserliana e da proposta do ser de Heidegger, porém, sua leitura tem um caráter crítico e personalizado que rejeita a comodidade da totalização do ser, o caminho filosófico de Lévinas percorre um pensamento que foge das amarras das tradições filosóficas racionais do Ocidente. Finaliza Melo:

[...] o pensamento Levinasiano é “nômade” e só pode ser entendido na perspectiva de um movimento, de uma saída (ou passagem) do eu para o outro, da ontologia para a ética e do amor ao próximo como significação de Deus [...]. Lévinas é um pensador nômade, como Abraão (2003, p. 33).

### 3.1.1 Quem é Emmanuel Lévinas – o deslocamento que vai da negação à revelação do Outro

Lévinas nasceu em 12 de janeiro de 1906, na Lituânia, um autêntico filho do século XX, considerado por Hobsbawn (1995) como a “Era dos extremos”. Segundo Sebbah (2009), como estudante teve contato com as obras de Tolstói e Dostoievski, os quais o levaria ao pensamento sobre a condição humana, principalmente pelo fato de que, como jovem experimentaria a Revolução Russa de 1917 e o período da Primeira Guerra Mundial. No período compreendido entre 1928 e 1929, inicia seus estudos na Fenomenologia de Husserl e Heidegger. Ele viaja para Alemanha, em *Freiburg am Brisgau*, para ser aluno de Husserl (dois semestres) e de Heidegger (um semestre) (cf. PEREIRA, 2007, p.18).

Conforme descreve Sebbah (2009), adquiriu nacionalidade francesa em 1930 e, quando chegou a Segunda Guerra Mundial, participou do conflito como soldado francês, experimentando, na maior parte do conflito, a experiência de preso em um campo de concentração para prisioneiros militares na Alemanha. Posteriormente à Guerra, foi nomeado diretor da École Normale Israélite Orientale, em Paris, tornando-se também professor de Filosofia e comentador da Torá e do Talmude. No ano de 1961, tornou-se doutor em Filosofia com a defesa da Tese Totalidade e Infinito, passando a professor da Universidade de Poitiers.

Ao concluir o doutorado com 24 anos, dois anos depois se casar com Raissa (Margarida) Lévi em 1932, e um ano depois tem sua primeira filha, Simone. Participa de encontros com Gabriel Marcel, colabora com a revista *Espírito*, de Emmanuel Mounier, e posteriormente se separa definitivamente de Heidegger, por causa da sua proximidade com o nazismo (cf. PEREIRA, 2007, p.18).

Após ter sentido o ante - semitismo czarista russo no início do século XX, Lévinas novamente experimenta em doses exacerbadas o horror do nazi-fascismo da Segunda Guerra. Período em que ficou retido como oficial francês pelas tropas alemãs e deportado para um campo de concentração chamado *Stammlager*, no setor 11B. No campo de concentração conhece outros oficiais franceses como Michel Dufrenne e Paul Ricouer, no qual se tornarão amigos por toda vida. Lévinas foi submetido a trabalhos forçados juntamente com os demais (judeus, cristãos, presos políticos e pessoas de todos os níveis sociais e culturais). O sofrimento era o alimento

regular de todos e a solidariedade e a compaixão a descoberta da identidade humana que lhe dá vida diante do vazio inumano sentido por ele (cf. MELO, 2003, 15).

Neste período, pôde também, nos momentos possíveis, desenvolver suas leituras e estudos em Hegel, Diderot, Proust, Rousseau e tantos outros pensadores, nos quais guardará anotações importantes para posteriores publicações. Lévinas nesta fase, isolado do mundo externo, sentia o desprezo aos judeus pelos moradores vizinhos ao campo de concentração, aos quais chamavam de nojentos seres que contaminavam a raça humana pura. Ele perde todos os seus parentes judeus nas mãos dos nazistas alemães, bem como vários intelectuais encarcerados com ele. Os únicos salvos serão sua mulher Raissa, sua sogra Frieda Levi e sua filha Simone, após serem resgatadas e protegidas em um monastério das irmãs de Orleães, pelo esforço e risco do filósofo francês Maurice de Blanchot, amigo de Lévinas (cf. PEREIRA, 2007, p.19-20). A dor da experiência da inumanidade do ser humano sentida por Lévinas, torna-se a essência do resgate filosófico da ética da alteridade levinasiana sobre a totalidade do mesmo.

De acordo com Souza (2018), a filosofia de Lévinas é forjada pela influência de três grandes culturas diferentes: a convivência com a literatura russa em sua infância, a herança da tradição judaica que se fortaleceu na vivência dos horrores do holocausto na Segunda Guerra e a percepção da tradição filosófica ocidental. É nesta influência ocidental onde a fenomenologia de Edmund Husserl e Martin Heidegger tornam-se a origem do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas.

É possível que estas tradições culturais tão diferentes não possam ser conciliadas, mas é possível fazer uma relação em suas diferenças, que se complementam e elaboram sentido, sentido de alteridade, independentemente das diferentes relações culturais, garantem a identidade do Outro (cf. SOUZA, 2018, p. 204-205).

Lévinas achará em Husserl, a rigidez metodológica e na leitura de Heidegger, o desafio de ir além da sua ontologia. No período de 1929 a 1951 temos o desenvolvimento do pensamento levinasiano, ou período ontológico, marcado pelo desafio da evasão do ser, pelo aprofundamento nos estudos da fenomenologia de Husserl e Heidegger e suas primeiras produções judaicas (cf. RIBEIRO, 2015, p. 16-18).

Na descoberta da fenomenologia husserliana, Lévinas se apropria da descrição do “fluxo da vivência”, bem como das leituras sobre “sensibilidade”, “corpo” e

“temporalidade”. Porém, decidirá se manter distante da intuição como evidência do ser ou melhor, de uma redução da transcendência para uma consciência absoluta centrada no Eu com total capacidade de se fazer aparecer (cf. SEBBAH, 2009, p. 131).

É a partir do período de 1964 a 1995, ano de sua morte, que temos essencialmente textos de uma filosofia ética, abandona o “dizer do ser” defendido por Heidegger e mergulha radicalmente no “dizer ético”, utiliza uma linguagem ética para chegar ao extremo da subjetividade como sensibilidade atingida pela presença do Outro. A ontologia heideggeriana radicalizou-se em fazer o Ser aparecer e terminou abandonando o Outro (cf. RIBEIRO, 2015, p. 17, 21).

A percepção levinasiana além de Husserl e Heidegger consistirá em revelar um aparecer totalmente dependente do Outro, que o ser precisa desta interrupção recíproca, onde a fenomenologia se interrompe, mas surge radicalmente fenomenológica na exigência ética da metafísica do aparecer na presença do rosto do Outro. Lévinas expõem uma fenomenologia além:

Que exige avançar para além de todos os entes substanciais que se apresentam no horizonte do visível e, até mesmo, para além do processo de visibilidade, para além do Mundo. Esta fenomenologia consiste, mais exatamente, em expor-se ao apelo não substancial que revela o ser em sua própria visibilidade (SEBBAH, 2009, p. 136).

Apesar da crítica levinasiana a Husserl e Heidegger, ele subtrai de Husserl o método fenomenológico para desenvolver sua proposta de uma filosofia ética e da subjetividade ontológica de Heidegger em radicalizar o aparecer do Ser Dasein (ser – ai)<sup>3</sup>.

Segundo Ricouer (2009), Lévinas encontra na fenomenologia um método para o desenvolvimento de uma ideia na situação humana concreta da forma como ela se mostra, por isso, capta em Heidegger a questão da desformalização da noção de tempo, e em Husserl uma condição relativa a matéria ou acontecimentos concretos da existência de modo como se manifestam e como se vinculam aos chamados êxtases temporais de futuro, passado e presente.

Nesse ponto, torna-se possível ocorrer a passagem de uma ideia a outra sem usar a dedução, a indução, ou mesmo a dialética, haja vista que defende um olhar

---

<sup>3</sup> “É Husserl, sem dúvida, que está na origem dos meus escritos. É a ele que devo o conceito de intencionalidade que anima a consciência e, sobretudo a ideia dos horizontes de sentido... Devo antes de tudo a Husserl – mas também a Heidegger – os princípios de tais análises, os exemplos e modelos que me ensinaram como reencontrar estes horizontes e como é preciso procurá-los. É aí que está, para mim, a contribuição da fenomenologia [...]” (LÉVINAS, 2004, p. 165).

aberto para as coisas sem vê-las como isoladas, abstratas, mas especialmente vista relação estabelecida com a verdade concreta. Para Lévinas, o sujeito passa do objeto para a respectiva intenção e da intenção ao mundo do objeto com todas as implicações possíveis no seu aparecer.

Assim, a defesa do primado da ética beberia seu fundamento numa radicalização da fenomenologia do sensível, conduzindo-o, inevitavelmente, a uma rediscussão das teses husserliana e heideggeriana principais. Não raras vezes, Lévinas teve presente a seus dois mestres da fenomenologia nas discussões filosoficamente estabelecidas. É comum observar nas suas obras, que ora Lévinas se aproxima de Husserl para criticar a Heidegger e, outras vezes, se aproxima de Heidegger para criticar a Husserl. Fato é que, parece-nos impossível avaliar a profundidade da obra de Lévinas quando se ignora sua permanente interlocução seja com Husserl e/ou Heidegger e toda a tradição assumida por ambos, bem como, faz-nos impossível compreender o pensamento ético metafísico, já desenvolvido na sua maturidade, se não se assimilar o que Lévinas entendeu como Fenomenologia e a maneira como a Sensibilidade, reabilitada pelo método husserliano, foi preponderante para a construção de sua filosofia meta-ontológica ou meta-fenomenológica, pois por ela, Lévinas inicia o percurso de passagem para a metafísica da alteridade (LOPES NETO, 2014, p.11).

Cabe observar que a consciência tomada de forma fenomenológica se apresenta como atos da consciência e não simplesmente como correlato do mundo exterior. Embora utilize o método da fenomenologia, para Lévinas interessa que a toda a análise filosófica é indispensável tematizar, como faz o método fenomenológico, as intenções potenciais e implícitas do pensamento, completando a esfera teórica com a afetiva e a prática, escolhendo a ideia de experiência do Outro, um fenômeno de fronteiras. Assim, para Lévinas, o grande mérito da fenomenologia reside no fato de que ela introduz, em filosofia, a ideia de que o pensamento pode ter um sentido, ou seja, visar algo, mesmo quando esse algo se encontra absolutamente indeterminado. O Outro se revela no Rosto e não é um chamado da consciência ou o fundo de Ser no ser humano que apela e chama o eu, a ver-se não apenas consigo mesmo, mas com o que está mais além de seu processo identificador/presentificador. Neste sentido, pela alteridade, o Eu tem condições de "perceber"/acolher a epifania do Outro como Rosto, como aquele que se furta a qualquer constituição, mais que fenômeno. Este é um "momento" essencial na subjetividade, pois ela pode encontrar algo que está além de si mesma, que não cabe em sua solidão e egoísmo, e que inclusive vai além da reciprocidade como no acolhimento do feminino ou alteridade sexual. É um momento em que, depois de constituída a identidade, também pela consciência que

assimila alteridades, o eu pode encontrar um sentido maior de ser, não apenas porque vê que não está só, mas porque os seus limites não são os limites do mundo ou dos outros (cf. SOUZA, 1996).

A ruptura levinasiana destrona o domínio do saber e do conhecer exclusivamente pela visão do ser, sobre uma fenomenologia existencial de um ser – aí ontológico, firmado na totalidade da consciência do Eu. É preciso abertura para a escuta do Outro. Nisto, Souza (2018, p. 206) afirma que Lévinas faz parte dos “críticos da hegemonia da visão”, ele busca uma ética heterônoma, um saber distante das meras representações autônomas do olhar do Eu. Este conceito tradicional de um saber – assimilação autônomo da visão do Eu é rejeitado por Lévinas, é preciso um saber ético, a partir do escutar do Outro. Martins então define que “Lévinas rejeita o conceito tradicional de saber – assimilação; o saber seria, antes inadequação ao objeto. Saber não é acolher a totalidade do objeto, mas ser capaz de ultrapassar os quadros de sua representação” (MARTINS, 2014, p. 18).

### 3.1.2 Deslocamento da fenomenologia

A tarefa fenomenológica husserliana será em descrever as muitas maneiras em que o real é apresentado à consciência, através das várias modalidades diferentes de se apresentar. Para Lévinas, a tarefa primeira é descrever o contato inicial com o real, o surgir da intuição, o significado do Ser não é estático, uniforme, o ser não se revela com um único sentido ou significado como objeto. Ele persiste em afirmar que a intencionalidade não é uma propriedade da consciência indiferente ao seu modo de existir específico. Assim, a fenomenologia teria a tarefa de descrever os diferentes modos de ser do objeto (cf. SEBBAR, 2009, p. 104-106)<sup>4</sup>.

Em Husserl, temos objetos contidos em um sujeito que se relaciona com eles. O seu método indica a suspensão do juízo (*epoché*) para deixar surgir a vivência no mundo, fugindo assim de qualquer busca de uma definição, tematização. Este deixar

---

<sup>4</sup> A fenomenologia husserliana pode ser definida como o ser que se apresenta no próprio fenômeno. Ou melhor, tudo aquilo de que podemos ter consciência. Sendo assim, a tarefa da fenomenologia seria estudar o significado das vivências na consciência (cf. ZILLES, 2002, p.12). Mas Lima (cf. 2014, p. 12-13) acrescenta que a fenomenologia faz um “apelo àquilo que é imediato” ou “ao modo de ser dos objetos”. Desta forma, Lima define que a fenomenologia é um “discurso sobre aquilo que se mostra como é, caracterizando esta ciência como estando em contato direto com o sentido das coisas, dirigindo o conhecimento para o que há de essencial nelas [...]” (2014, p.13).

aparecer no mundo torna-se filosofia transcendental,<sup>5</sup> pois será capturado por uma *consciência de*. Há uma intencionalidade sensível do aparecer no mundo na fenomenologia husserliana (cf. RIBEIRO, 2015, p. 23-25).

Na fenomenologia husserliana, a compreensão de mundo é obtida pela perspectiva transcendental. O Dr. Santos (2014), professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – BA (UESC), em “Originalidade e precariedade do método fenomenológico husserliano”, afirma que é pela mediação da consciência pura que temos o mundo definido, sobretudo na *aparicação*, que revela um EU puro. Esta ideia de mundo é verdadeira quando o sentido de mundo for validado pela subjetividade transcendental do ego puro.

A ideia de mundo só é definitivamente concebida e compreendida em seu sentido mais próprio, em seu cerne, quando tomada no modo de consideração transcendental [...]. Na perspectiva transcendental o mundo só é mundo quando é mediado pela vida da consciência pura, e é nela estabelecido, antes de tudo, a título de *aparicação*; só nessa mediação e *aparicação* pode referir-se a um ego [...]. A ideia de mundo só é genuína se for aquela que contém o sentido válido de mundo. Ele reside na subjetividade transcendental, cuja vida transcorre totalmente no *ego* puro (SANTOS, 2014, p. 34).

Lévinas faz uma nova leitura da fenomenologia husserliana ao afirmar que a consciência não é estática e que se opõe ao encontrar-se apenas diante do mundo, um sujeito diante do objeto. Para ele, a intencionalidade da consciência é libertar-se dos moldes pré-definidos que se restringem às questões surgidas nas teorias do conhecimento<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> O mundo interior pode ser definido como transcendental, o que nos toca, nossa exterioridade como o mundo transcendente (cf. ZILLES, 2002, p.13). O eu transcendental em Husserl propõe a descoberta das coisas no aparecer, onde a consciência tem a possibilidade do estudo metódico. Uma atitude fenomenológica transcendental. Ou seja, tudo aquilo que em nossa liberdade transcendental visionamos com um sentido. Desta forma, a consciência formar-se a partir do que tomamos por realidade, desvendamos, compreendemos. O mundo então é produto de uma atividade formada pela consciência” (PEREIRA, 2007, p. 38). Todavia, Lévinas propõe superar esta concepção husserliana, para ele, a relação do sujeito com o mundo precede qualquer ato representativo, na verdade, a imanência do corpo é a sensibilidade completamente presente. Não há uma transcendência que afunila a vida, precede a razão. O sujeito no mundo vai além da subjetividade husserliana, é exterioridade sensível da razão (cf. MELO, 2003, p.54). É ruptura da atitude transcendental da consciência pelo “olhar ao outro”, sua fenomenologia tem a percepção do espaço / tempo da exterioridade da relação ética (cf. PEREIRA, 2007, p. 51).

<sup>6</sup> A intencionalidade husserliana apresenta-se como um olhar intencional da consciência sobre os objetos. Um ato intuitivo indispensável na compreensão e conhecimento das coisas, a intensão vai além dos objetos visados, pois representam apenas um conteúdo vivido (cf. MELO, 2003, p. 50). Novamente, o fenômeno acontece como consciência a partir do fluxo temporal das vivências, sendo intencionalidade como estrutura sobre consciência de algo (cf. LIMA, 2014, p.12).

Essa consciência é dinâmica ao lançar-se em direção a algo. É “saída de si” e auto rebeldia. Para Lévinas o que interessa, não é estar ao lado dos objetos no mundo, mas o surgir da presença de sua substância, ou seja, o que importa é uma intencionalidade que signifique o surgir da presença concreta do objeto. Um infinito de relações, experiências, encontros que desorganizam o Ser. Ele é pura rebeldia do Ser aparecer. O infinito desta relação substancial reside na sua presença no mundo visível (cf. SEBBAH, 2009, p. 116-121).

É também em Zilles (2002), a compreensão de que a fenomenologia husserliana não exclui a existência de um real, apenas que este sentido e mundo surge do “conteúdo do meu saber, conteúdo de uma experiência sintetizada em meu pensar, conteúdo da consciência pura.

O idealismo fenomenológico de Husserl não nega a existência do mundo real. Quer deixar claro que o mundo é sempre conteúdo do meu saber, conteúdo de experiência, conteúdo de meu pensar, síntese, conteúdo da minha consciência (ZILLES, 2002, p. 18).

De fato, Husserl distingue a existência do mundo real e a compreensão e fundamentação dessa existência. “O mundo existe para todos nós como produto intencional”. Assim, fenomenologia husserliana se preocupa em “salvar o sentido deste mundo”, onde se descobre o seu valor na existência de qualquer homem, uma radical consciência de si mesmo (cf. ZILLES, 2002, p. 20).

Uma sensibilidade afetiva que se permite relação do ser e objeto no mundo, verdadeira origem da subjetividade.

[...] a necessidade faz com que o indivíduo se mova, portanto, o sujeito de necessidade movimenta-se, não é estático, porém dinâmico. Além disso, indica uma dependência do outro, do mundo. Vive com os outros, mas está só, separado. No entanto, a necessidade faz com que se abra para a alteridade do mundo e para outros seres. A necessidade indica uma intencionalidade sentida pelo corpo e essa mostra que ele está no mundo, é independente e dependente (GRZIBOWSKI, 2018, p. 90-91).

A proposta de Lévinas dá nova cor à fenomenologia husserliana possibilitando um sentido ético. É saída de si para ir em direção ao outro, é infinito dinamismo, um presente vivo de relações que escapa de qualquer subjugação temática. Como o próprio Lévinas afirma “[...] multiplicação de modificações, dispersando-se a partir do presente vivo [...]” (LÉVINAS, 2011, p. 55).

A radicalidade levinasiana está no contato entre espírito e corpo, a integração da consciência na atividade do “um para o outro”, onde o corpo é convocado à vida

espiritual para o exercício do servir, e não para o simples meditar, ou seja, por ser devotado a servir ao Outro, que o ser toma forma (cf. SANTOS, 2018, p. 166).

A radicalidade levinasiana trouxe o ser humano para uma filosofia que expressa uma ruptura, o sair do aprisionamento do mundo das ideias para uma radical aventura na brutalidade da vida do mundo real. Uma alteridade que invade o mundo exclusivo de uma fenomenologia da consciência do EU puro com uma fenomenologia da imprevisibilidade da experiência da vida, reconhecida no questionamento da ordem do Eu diante do Outro. “Ontologia é também a irrupção da verdade na aventura humana em meio à realidade brutal” (SOUZA, 1999, p. 31).

A subjetividade da razão contemporânea retirou o sentido da presença do humano na sua compreensão do sujeito. O resgate de uma consciência humanizada surge no reconhecer da responsabilidade diante do Outro que é presença. A renúncia da consciência soberana que desconhece o sujeito em sua presença. É abertura para uma razão humanizada, pois “na passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de outrem: é o outro que é primeiro, e aí a questão da minha consciência soberana não é mais a primeira questão” (LÉVINAS, 2004, p. 153).

### **3.1.3 Deslocamento da fenomenologia existencial**

Emmanuel Lévinas considera a nova ontologia heideggeriana na sua contribuição em ser oposição ao intelectualismo clássico. Esta contribuição surge na sua ruptura com a estrutura do pensamento ocidental: compreender o ser é existir.

Compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva, compreender o ser é existir [...]. Uma ruptura com a estrutura do pensamento ocidental. Pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado – acontecimento dramático do ser – no – mundo (LÉVINAS, 2004, p. 23).

A contribuição trazida por Heidegger reside essencialmente na compreensão do existir do ser. Ele abandona a visão aristotélica da existência como evento, “puro fato de existir [...] que não produz o que existe” (MELO, 2003, p. 75). Heidegger inverte a metafísica tradicional ao sair da essência para existência. Ou seja, “o ser deixa de ser uma substância para ser um verbo” (2003, p. 76).

O deslocamento levinasiano acontece a partir do seu questionamento sobre a significação do ser. Não basta saber que existe ou da existência das coisas e como

são para mim para que eu possa compreender o ser. Para Lévinas, mesmo que a significação esteja na existência, a sua compreensão se localiza no existente do ser humano concreto, no seu modo de ser, existir.

A transcendência do mundo não se dissipa na imensidão do *Dasein*. Do mesmo modo, a noção do mundo, como temporalidade, ambientalidade e espacialidade, não se constituem senão a partir de uma relação concreta do existente com o mundo (MELO, 2003, p. 76).

A fenomenologia radical, segundo Lévinas, deve abster-se de toda abstração em que o mundo é jogado para o segundo plano, preso ao simples aparecer no mundo, desqualificado pela ausência de uma alteridade adjetiva, uma enganosa aparência. Esta fenomenologia radical se desapega do ser, o torna suspenso. Assim, Lévinas rompe com a tradição filosófica Ocidental grega, onde o aparecer está enraizado no Ser. É preciso sair do imobilismo ainda presente em Heidegger sobre o ente, lançá-lo na aventura do além do mundo e do aparecer na explosão originária das múltiplas experiências fragmentadas na vivência do real.

Seu deslocamento parte da separação do compreender do homem entre sujeito que pensa e objeto pensado. A saída proposta por Heidegger, onde a existência do *Dasein* (lugar do ser, tempo e espaço que nos contém) manifesta-se no mundo, nos traz novamente para a sua essência. Lévinas desloca-se desta compreensão do existente, pois sai do anonimato, da neutralidade e impessoalidade do existir no mundo, o existir do sujeito está vinculado a ser responsável pelo outro (cf. MELO, 2003, p.78).

É tão somente no lançar-se em direção ao outro que Lévinas encontra o ir além da fenomenologia de seus mestres. Ou seja, o aparecer ou significar reside no outro, o infinito não se aprisiona em uma forma ou condições de aparecer no mundo. Este *Dasein* exige relações comprometedoras com o mundo (cf. SEBBAH, 2009, p. 123-124).

O deslocamento proposto por Lévinas apresenta um existente localizado na existência humana como ser – no – mundo que se distingue dos demais seres e coisas, ser existente que possui a consciência ante si mesmo como existente, muito além disso, tem a percepção de si e para si, sobre as coisas e seu mundo em volta. Este existente como existência humana é ser – com – outros em relação, é expressão por meio de palavras, é a silenciosa manifestação dos sentidos no cotidiano da humanidade.

O *il y a* (ser – ai) é existência bruta caracterizada na sua impessoalidade como ser anônimo. O existente é sujeito senhor do seu existir, porém, exclusivamente para ser, ser não identificado na sua relação de sujeito com Outrem. Nisto, Lévinas, entende que o ser – ai e o seu aparecer não podem ser confundidos, mas se interdependem.

Para Lévinas, a ontologia de Heidegger estaciona nesta auto-compreensão de apreender-se como ente e como objeto. Ele responde a esta inércia ontológica afirmando que a relação do ser com Outrem são intercambiáveis. Ele vai além, é pela linguagem, aceitação da existência que surge uma relação original. A linguagem deixa de ser subordinada à simples consciência do Ser, mas há a condição de relação nesta tomada de consciência do Ser, na existência do Outrem (cf. LÉVINAS, 2004, p. 27).

A abertura no deslocamento levinasiano do sujeito a Outrem parte da tensão na relação do ser – com (*Mit – sein*) no mundo para a relação do ser – para – o Outro, cenário exclusivo na busca de realização histórica do sentido. Tensão no acontecimento da relação do face a face onde o ente é apelo, chamado e significação de um rosto. Uma relação assimétrica, pois o sujeito é tão somente relação. Não existe tematização entre sujeito e objeto, relação inicial porque parte da sua evasão, liberta sua existência para o mistério da exterioridade que é o Outro, “constituição do sujeito e a abertura ao Infinito pessoal” (MELO, 2003, p. 82).

Não há espaço para uma impessoalidade do Ser, ausência da linguagem, sem referência, sem identidade de existência, neutra, não verbalizado na linguagem do existir na relação da presença do Outro diferente de mim.

A epifania do rosto, duplica todo o discurso, não como um discurso sobre temas morais, mais como momento irreduzível do discurso suscitado essencialmente pela revelação do rosto enquanto ele atesta a presença do terceiro, de toda a humanidade, nos olhos que me observam (LÉVINAS, 1988, p. 191).

Este dizer do sujeito resiste à toda ontologização heideggeriana, pois vai além do próprio Ser, da tematização no anúncio do Outrem. Ele é Ser na completude de toda a palavra, para além dos limites do Ser tematizado ou totalizado. Ele é relação (cf. LÉVINAS, 2011, p. 38).

Na construção do seu pensamento, Lévinas começa questionando se o tempo é a própria limitação do ser finito ou a relação do ser finito com Deus, propondo o tempo não como horizonte ontológico do ser do ente, mas como outro modo além do ser, como relação do pensar ao outro. Em “Totalidade e Infinito”, critica o conceito de

totalidade como uma errada pretensão filosófica do Ocidente de atingir um saber absoluto, demarcação do sagrado, que culminaria em Hegel. Daí a necessidade de uma ética cuja interioridade deve ser recebida de fora, graças ao mergulho da transcendência na imanência (cf. MARTINS, 2014).

A proximidade é fonte de significação, transcendência que se põe entre rostos. Significado que vai além do olhar da percepção: rompe as máscaras das representações, de toda expressão da representação de si que visa o encobrir de toda a nossa “exposição extrema”, nossa “nudez e miséria”, verdadeira vulnerabilidade do rosto (cf. LÉVINAS, 2004, p. 193).

Este sentido ou significado do ser na cotidianidade da vida é responsabilidade do sujeito humano em descobri-lo, enigma a ser *des* – velado, fazer-se significação na relação do face a face do rosto do Outro. O deslocamento para o Outro traz abertura para mistério do outro totalmente Outro. O mistério desta libertação é abertura da relação ética.

Esta aproximação do ser é ruptura, é implicação diante daquele que se aproxima. A subjetividade do sujeito que se aproxima é chamado inquestionável para a fraternidade e compaixão, é a transcendência que se põe *entre* o aproximar do outro, “na medida em que um terceiro ladeia o próximo” (LÉVINAS, 2011, p. 99-100). Este ser que é atraído na fraternidade da aproximação, é subjetividade do significar.

Como num amor que não espera partilha. A proximidade é o sujeito que se aproxima e que, conseqüentemente, constitui uma relação na qual eu participo como termo, [...]. A aproximação é precisamente uma implicação, daquele que se aproxima, na fraternidade [...]. A este ser apanhado na fraternidade, que é a proximidade, damos-lhe o nome de significância (LÉVINAS, 2011, p. 100).

O Outro é responsabilidade que nos impossibilita abandoná-lo até o fim. A proximidade do face a face é sempre gestação do amor que se doa no cotidiano da relação com o rosto (cf. 2004, p. 238).

A inversão humana para um “EU ético” só é possível a partir da prioridade levinasiana do ser “para o outro”. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o “acontecimento” ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser (cf. LÉVINAS, 2004, p. 238).

Para compreender o mover da história entre os homens, é necessário, para Lévinas, as ferramentas das rupturas da história para executar um juízo sobre ela. O seu instante imediato, ou seja, é ruptura no instante da corporeidade imediata.

Linguagem da exterioridade do ser que interpela diante do rosto. “O imediato é o frente a frente [...]. A história é trabalhada pelas rupturas da história em que se faz um juízo sobre ela. Quando o homem aborda verdadeiramente Outrem, é arrancado à história” (LÉVINAS, 1988, p. 39).

Na leitura “Da Existência ao Existente”, Lévinas questiona a subordinação do instante a um lugar qualquer, onde são pontos distintos uns dos outros, porém, equivalentes. Lévinas aponta uma confusão o compreender do “tempo abstrato e do tempo concreto”. Para ele, a distinção estar “pelo fato de que no tempo abstrato há uma ordem dos instantes, mas não há instante central, este instante por excelência que é o presente” (LÉVINAS, 1998, p. 92). Assim, compreender o instante diante do rosto, é entender que o instante da manifestação do rosto é:

[...] por excelência cumprimento da existência. Antes de estar em relação com os instantes que o precedem ou o seguem, o instante encerra um ato pelo qual se adequa a existência. Cada instante é um começo, um nascimento (LÉVINAS, 1998, p. 92-93).

Para Lévinas, “o interpessoal não é relação, em si indiferente e recíproca, de dois termos intercambiáveis.” Ou seja, a alteridade do ser não é um *Alter Ego*” (1998, p. 113). O Outrem levinasiano é completamente assimétrico, e rejeita a linguagem desta relação de comunhão intermediária da “verdade, dogma, obra, profissão, interesse, habitação, refeição” (1998, p. 113).

Ele é o que eu não sou; ele é o fraco enquanto sou o forte; ele é o pobre; ele é a ‘viúva e o órfão’ [...]. Ou então, ele é o estrangeiro, o inimigo, o poderoso. O essencial é que ele tem esta qualidade ou virtude de sua própria alteridade [...]. O espaço intersubjetivo é inicialmente assimétrico. A exterioridade de Outrem não é simplesmente o efeito do espaço que mantém separado o que, pelo conceito idêntico, nem uma diferença qualquer segundo o conceito que se manifestaria por uma exterioridade espacial. A exterioridade social é original e nos faz sair da categoria de unidade e de multiplicidade que valem para as coisas - isto é, valem no mundo de um sujeito isolado, de um espírito só (LÉVINAS, 1998, p. 113).

Souza (2016), traz uma conceituação levinasiana sobre a importância da ética, pois a ética cuida fundamentalmente, de “todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações das ciências e da tecnologia, da história das comunidades e da própria filosofia” (SOUZA, 2016, p. 1788).

Este instante ético, decisivo, ruptura, é em essência uma “questão da condição humana”, ou seja, para Souza, toda questão da condição humana se entrelaça na questão ética, pois “[...] tudo aquilo que se constitui nas circunstâncias onde o humano

se entende como tal, tem interesse eminente para a ética” (SOUZA, 2016, p. 178, 179).

A superação da proposta fenomenológica levinasiana diante dos mestres Husserl e Heidegger está precisamente em fazer o aparecer do Ser na exclusividade da relação do face a face do Outro. Há uma exigência ética nesta presença do rosto, que interrompe toda interioridade da fenomenologia, mas a torna radicalmente fenomenológica na relação transcendente da interpelação da presença do rosto do Outro.

#### **3.1.4 A relação ética como itinerário do ensinar e do aprender além do ser**

Nesta concepção fenomenológica de Lévinas, a linguagem não está no calabouço maiêutico dos pensamentos, está no acolhimento do rosto que a razão se apercebe, apropria-se do ensino pela experiência da presença do Outro: “[...] a passagem ao racional não é uma desindividualização precisamente porque é linguagem, isto é, resposta a Ser que lhe fala no rosto e que apenas tolera uma resposta pessoal, ou seja, um ato ético” (LÉVINAS, 1988, p. 196-197).

Nesta concepção levinasiana, o ensinar é linguagem de relação que surge no frente a frente do rosto, pois na linguagem surge o ensino. Este ensino não é verdade patenteada a partir da minha interioridade. Quando afirmamos no frente a frente de tal produção da verdade do ensino, há uma transformação do seu conteúdo no dizer de uma intencionalidade (cf. LÉVINAS, 1988, p. 275).

Ainda segundo Martins (2014), a totalidade poderia evocar a semelhança, mas o diferente é que deve ser valorizado e estimulado pela alteridade. No caso, antes de se pensar em totalidade, se impõe pensar e experimentar a ideia de infinito que surge a partir da relação com o outro. No rosto do outro há uma superação no fazer filosofia, no rosto, o mestre e o Outro – mestre de mim carrega entre si o infinito, o transcendente; o outro solicita também de mim uma resposta, que inevitavelmente preciso dar: a responsabilidade pela alteridade no indagar e responder do outro. Rosto que é linguagem, que me interpela, que me convida ao amor, a solidariedade e, portanto, a responsabilidade primeira, a ética.

A nossa relação com o Outro (segundo Lévinas) em nossa consciência, se estrutura com o espaço onde os outros estão dispersos, mas a nossa auto-identificação gira em torno de uma continuidade temporal e significa concretamente

nossa responsabilidade para o outro, dando sentido e, ao mesmo tempo, não sentido ao ser. Nesse sentido, o primeiro acesso ao rosto do outro é essencialmente ético, ou seja, o rosto do outro é um convite ao respeito, amor e responsabilidade. Por isso que a ética para Lévinas seria a filosofia primeira, ou seja, é a própria metafísica, significa dizer, em outras palavras, que a ética em Emmanuel Lévinas assume o critério de relação para o filósofo no frente a frente ou face a face, isto é, o contato com o rosto do outro que é pura transcendência, relação com o infinito, exprime a exterioridade. A relação com a face dos nossos semelhantes nos coloca diante da ideia da aprendizagem do infinito, “A ética, para além da visão e da certeza, esboça a estrutura da exterioridade (cf. MARTINS, 2014).

Em um mundo marcado pelo individualismo na atitude egocêntrica, a ideia de Lévinas sobre o outro aparece como uma resposta ética, antropológica, sociológica e filosófica emergente. Martins (2014) recorda que para o filósofo, eu não posso me recusar a ser responsável pelo outro, pois o outro sempre será para mim uma subjetividade indiscernível, uma entidade que escapa a qualquer racionalização ou objetivação. O outro é para mim a própria transcendência, que carrega em seu rosto a interpelação à responsabilidade. É na nudez do rosto do outro que encontramos a solicitação de uma ética da responsabilidade. Essa responsabilidade significa que ninguém pode me substituir, só eu, e mais nenhum outro pode assumir minha a responsabilidade. Observa-se que, se ninguém pode assumir minha própria responsabilidade, vale salientar também que na relação com o outro se estabelece o que o filósofo chama de relação não-simétrica, ou seja, sou responsável pelo outro independente da reciprocidade. O outro não precisa na ética ser responsável por mim, mas devo necessariamente ser responsável por ele, o que significa que a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a reciprocidade, ainda que isso me viesse a custar à minha própria vida.

Trata-se de um processo de desnudez dos valores, concepções que foram e são estabelecidas pela educação oficial, doméstica, pelos valores interpostos pelas redes sociais e pela mídia para fazer com que desperte nos estudantes o desejo do encontro com o diferente, o respeito pela dinâmica heterogênea. Nesse caso, a importância de Lévinas, uma vez que propõe a ética como metafísica. Ética que tem seu início a partir do rosto do outro, rosto que carrega o infinito, o transcendente. Para Emanuel Lévinas é o rosto do outro que abre o discurso da alteridade, o rosto é

linguagem que interpela o respeito, o amor e, sobretudo, à responsabilidade para com a alteridade do outro, é ensino na relação ética. É itinerário do ensinar e do aprender além do ser.

No ano de 1951, o autor publica em uma Revista de Metafísica e de Moral, o texto “A filosofia e a ideia de infinito”. Neste texto desenvolve o transcendente como ideia de infinito, é o que, segundo Cintra (cf. 1992, p. 102 - 108) ganha sentido de experiência cotidiana, de fato metafísico enquanto ético, o que implica na liberdade de cada um, na bondade e na generosidade. Uma generosidade que é alimentada pelo Desejado, numa relação que não é desaparecimento da distância. Um distanciamento que somente é radical se o desejo não for possibilidade de antecipar o desejável. Isso porque o Desejo é desejo do absolutamente Outro.

Nessa experiência de encontros ou ética, o estar face a face ocorre pelo desejo bom e generoso, desde que se deseje. O homem, então, fica suspenso à sua própria dimensão de liberdade, a qual se justifica pela bondade e pela generosidade.

No ouvir do discurso do Outro, há abertura do ensino, aprendizagem da relação que acolhe e cuida. A Educação do encontro entre rostos é caminho da alteridade ética. É relação da doação de si para o outro, convivência de abertura do ser para o existir na existência. Um Percorso educativo esvaziado da dominação ou sujeição do humano, uma total rejeição a qualquer redução da humanidade para um produto pré-moldado (cf. DIAS, 2016, p. 85).

O encontro sinaliza o ensinar e o aprender além do ser, é estar diante de, se apresentar no face a face do enigma do rosto, é risco na aventura da proximidade, é experiência concreta do doação no aparecer do rosto. O encontro é experiência de significação no face a face com o Outro. Ruptura da relação ética na educação (cf. MIRANDA, 2014, p. 472).

A relação do ensinar e do aprender além do ser requer que o itinerário de aprendizagem seja um acontecimento ético onde o espaço educativo seja sempre lugar de encontro do Outro, não lugar de conteúdos esvaziados da presença.

Estar disposto a lançar-se a novos horizontes desconhecidos, expondo-se com isto, ao inesperado, ao imprevisível, ao irreduzível do Outro, com todos os riscos que o encontro exige e toda insegurança e inquietação que ele provoca (MIRANDA, 2014, p. 471).

O acontecimento ético é expressão do EU para Outro marcado pela relação da caridade, misericórdia e generosidade por uma obstinação que vai “além ou eleva acima do ser” (LÉVINAS, 1988, p. 269).

De fato, verdadeira ruptura de uma filosofia da educação que abandona o domínio dos dogmas da razão para o privilégio do exercício da exterioridade da pedagogia da presença do rosto. “Se queremos examinar os antônimos clássicos da filosofia, é possível perceber que eles encontram suas raízes neste privilégio da presença” (MOREAU, 2009, p.185).

Esta relação ética levinasiana é oposição ao hegemônico pedagógico, itinerário de ruptura do ensinar e do aprender que transcende o saber impessoal, neutro, autônomo, automatizado. Ele é oportunidade de abertura. Para Rattero (2009), “uma pedagogia aberta para ler o que acontece, uma pedagogia da situação, da decisão, da oportunidade” (RATTERO, 2009, p. 167).

Souza (2016), adverte sobre a necessidade contemporânea de uma resposta a sujeição secular da *episteme* “à relação ética”, ir além do logos pedagógico para a humanização “incontornável da relação ética” (2016, p. 152). É necessário a coragem de sair da individualidade do ser para a exterioridade pedagógica da “subjetividade ética [...]”. Uma pedagogia, ou seja, uma passagem da quantidade à qualidade [...] metamorfose da razão totalizante em racionalidade ética” (SOUZA, 2016, p. 152).

### 3.2 A SUBSTITUIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA INTRADUZÍVEL

O tema da substituição é o cerne do pensamento filosófico de Lévinas, isto é, dizer a subjetividade pela substituição ao outro significa se separar de uma longa tradição que via apenas no universo do ser a expectativa da existência. Para Lévinas, conforme Cintra (cf. 1992, p. 109-113), na explicitação do infinito, é definido ou compreendido com o próprio transcendente, sendo o absolutamente outro. Contudo, deve-se observar que o infinito, o transcendente, o estrangeiro não pode ser reduzido a um conceito de objeto. A ideia de estrangeiro, a sua estranheza é diferença radical da sua alteridade, Lévinas a apropria da tradição bíblica, pela sua própria condição judaica de peregrina e estrangeira, nômade em terra estranha.

É interessante observar que em toda a sua obra, Lévinas apresenta a acessibilidade ao outro através da noção de rosto, numa clara tentativa de superação da possibilidade de redução do outro ao mesmo. Mas, o rosto é o inapresentável, um

personagem descontextualizado na apresentação de si para si mesmo, ele é a transcendência que se mostra ao EU. Observe-se que para Lévinas, o rosto enquanto manifestação do outro não é reduzido a um fenômeno, mas pode ser considerado como a própria fenomenalidade do fenômeno que se apresenta como rosto (cf. COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p. 117).

O Rosto é inapreensível e inobjetivável, conduz a um além. Dessa forma, a significação do Rosto faz sair do ser que se apresenta correlativa a um saber. A relação com o Rosto é de cunho ético e não ontológico. Por isso, não se trata de uma visão de Rosto, pois ver é conhecer e conhecer é possuir. Sua expressão é direta, sem defesa [...]. O que se apresenta de maneira tão direta e absolutamente exterior ao EU e o que Lévinas chama de rosto (COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p.117).

No caso, a implicação com a liberdade individual e com a consciência tem muito a ver com a conversão no modo de aproximação e a conseqüente responsabilidade pelo outro. Isso como resposta ao infinito.

Em Lévinas, na relação do eu com o outro não me é permitido possuí-lo. E isso faz com que no poder a ser exercido sobre o Outro haja uma resistência do rosto torne impotente a vontade de poder do EU querer ter poder. Assim, o rosto é o lugar da resistência desse infinito à “dominação intrínseca do mesmo” (COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p. 119).

Há, portanto, a impossibilidade de surdez que advém da expressão do rosto do Outro que apela para mim em sua fome e nudez, que de modo algum tira a minha liberdade, antes convoca-a ao suscitar a minha bondade evidenciada com responsabilidade. Pois perante a fome dos homens, a responsabilidade só se mede objetivamente (cf. COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p.120).

A subjetividade ganha novas feições com Lévinas, o que significa dizer que a subjetividade se constitui no ato mesmo da separação com respeito ao indeterminado instante como uma criação desse instante que, ao mesmo tempo que se desconecta do passado e do futuro, impulsiona para a separação como libertação. Isso porque é exatamente como seres separados que acontece o processo de relacionalidade, uma relação em sentido forte, proeminente. Nesse caso, quando o sujeito não se auto impõe como subjetividade no âmbito social, sem recorrer ao outro, ele faz da subjetividade uma instância eminentemente ética, um rosto não pode ser sem o outro, impõe a eticidade como uma das condições de ser da subjetividade (cf. MIRANDA, 2014, p. 468).

Acresce-se que a responsabilidade deve ser compreendida na dinâmica da relação com o outro, o que significa que o sujeito deve ter responsabilidade consigo mesmo e responsabilidade para com o outro. Aqui se constrói o sentido ético. Essa relação ética ela somente se efetiva no âmbito do social, impondo à subjetividade, o assimilar e transcender para se pôr no patamar da responsabilidade por outrem. A forma de compreender a problemática da subjetividade entende-se o como é intransponível à condição humana pela qual se discute as suas possibilidades, entre as quais o fato de ela estar vinculada a uma dimensão de localidade a qual configura uma condição do ser. Nesse caso, para Lévinas, existe uma materialidade corporal, e uma identificação de um EU como evento ontológico, mais como uma dimensão de distanciamento e indiferenciação da impessoalidade a do próprio anonimato da generalidade do ser (cf. MIRANDA, 2014, p. 469).

A proposta de Lévinas se inscreve na estrutura do eu para o outro no sentido ético do humano. Nesse caso, temos o discurso que se realiza sobre a subjetividade que se estabelece em torno do sujeito, mas que serve a alteridade. Pensar a proposta de uma construção do sentido ético para o ser humano implica, necessariamente em reconstruir a subjetividade que não mais se apresenta como centralidade o próprio EU, mas da estrutura do um para o outro, através da qual acontece o fenômeno do acolhimento e da responsabilidade, subjetividade ética, que desde o momento de sua constituição é afetada pelo dinamismo da alteridade (cf. LÉVINAS, 1988, p. 279).

Foi visto acima que Lévinas propõe a alteridade no contexto de um movimento em direção transcendental ao encontro do outro, nesse ponto, Lévinas supera a subjetividade na perspectiva do sujeito soberano e projeta na construção da subjetividade que seja capaz de acolher, de maneira exposta e, ao mesmo tempo vulnerável, o outro. Isso ocorre, porque a presença do outro deve inquietar de forma constante a autonomia do EU, exigindo uma responsabilidade ética (cf. LÉVINAS, 1988, p. 280).

Nesse sentido, se pode afirmar que a subjetividade levinasiana é sinônimo de acolhimento, de hospitalidade do estrangeiro que vem ao encontro dos sujeitos que acolhem em busca de resposta, de uma responsabilidade até a substituição. O homem deve ser capaz de ser responsável pelo outro, de acolher o outro na sua mais absoluta alteridade, constituindo, dessa forma, a alteridade ética.

A proximidade levinasiana com o Outro não permite conceituação ou tematização. Para Lévinas, proximidade da unicidade com o próximo, uma Graça de

sentido ao Ser, plenitude de significado na “relação com o próximo, um para o Outro” (LÉVINAS, 2011, 117).

A experiência intraduzível toma forma nesta doação do ser pelo Outro, verdadeiro significado do existir do ser, existência no existir da relação de sentido pela experiência do viver um para o Outro na descoberta do rosto do próximo. É relação da experiência no frente a frente do rosto do próximo que me indaga. Nas palavras de Farias, “sem possibilidades de discernir sobre o que do que se aproxima, e finalmente, sem que a consciência de relação possa chegar a si mesma” (2008, p.33).

Na proximidade única do ser para Outro não há traição da identidade do ser, mas substituição. Pois o rosto na totalidade do mesmo é minha responsabilidade na qual não posso fugir. É revelação no seu olhar, não posso ser substituído, sou imputado diante da responsabilidade deste olhar do Infinito do rosto que me atravessa (cf. LÉVINAS, 2011, p. 133).

A substituição não é um engajamento, uma tomada de posição que pressuporia uma concessão feita por um sujeito já livre e consciente de suas ações no mundo. Significa uma situação anterior, onde o próximo já está implicado em mim, onde já estou afetado pela ideia do infinito, sem que pudesse ainda nascer para o conceito. A substituição é obsessão do infinito no finito (FARIAS, 2008, p. 33).

A substituição intraduzível é atração recorrente irrecusável da evasão do ser. Pois esta obsessão do EU já foi revelada na manifestação da responsabilidade como mandamento no apelo ao Rosto do Outro. Fora do alcance, é perseguição, provocação que permeia a evasão do ser sem voltar ao ser. É experiência intraduzível de doação do ser na relação do rosto. Pedagogia intraduzível da experiência do infinito na relação da proximidade do rosto. Não é alienação. É responsabilidade pedagógica da exterioridade do ensinar e aprender na relação intraduzível diante do Outro.

Esta substituição intraduzível é saída irrecusável do ser para colocar-se “no lugar do Outro”, radical transformação para a experiência da exterioridade do ser, perseguição inalienável “para o Outro” em sua expiação pela ofensa sofrida na sua “falta por mim” (LÉVINAS, 2011, p. 134.)

A radicalidade ética da substituição intraduzível é sair do casulo do ser, interioridade do mundo do ser, do porto seguro da segurança do mesmo curricular, é abertura em minha unicidade lógica na expiação do Outro. Saída do ser para a exterioridade na experiência da relação no mundo do ensinar e do aprender na proximidade enigmática de Outrem.

Esta abertura do espaço para o enigmático desconhecido de si na experiência da relação do ensinar e aprender, é aventura, desbravamento do novo, mundo sem lugar, inspiração ao infinito da relação do finito. Uma proximidade possível na responsabilidade como substituição ao apelo do Rosto do Outro.

Transcender-se, saída de sua casa ao ponto de sair de si, é substituir-se ao outro no meu porto de mim mesmo, não sentir me bem, mas pela minha unicidade do ser único, expiar pelo Outro. A abertura do espaço como abertura de si sem mundo, sem lugar, a utopia, o não estar emparedado, a inspiração até ao fim, até à expiração é proximidade de outrem, que só é possível como responsabilidade por outrem, a qual só é possível como substituição a ele (LÉVINAS, 2011, p. 193).

Melo apresenta a substituição com uma analogia da proximidade que nos faz refém como “um verme ao caramujo”. Para ele, a proposta levinasiana é um serviço integral ao outro que transforma a escassez do Rosto. É uma substituição que, para Melo traz radical implicação ética, pois é expiação “gratuita do pobre, do estrangeiro, do órfão e da viúva”. Ou seja, é sair do pedestal da interioridade do conhecimento lógico do ser, é total redução fenomenológica no “fazer-se pequeno”, esta redução de si é caracterizada pela aprendizagem do ser que esvazia “a si mesmo pelo Outro e para – o – Outro” (MELO, 2003, p. 64-70).

Nisto o Outro que aprende e ensina, ou ensina e aprende, é refém cuja unicidade sofre uma substituição. É o sujeito submetido a partir do momento do apresentar-se ao “eis-me aqui”, conforme Derrida, na responsabilidade insubstituível.

O refém é, sobretudo alguém cuja unicidade sofre a possibilidade de uma substituição. Ele sofre esta substituição, ele aí sujeito assujeitado, sujeito submetido no próprio momento em que ele apresenta “eis-me aqui” na responsabilidade pelos Outros (DERRIDA, 2015, p. 73).

### 3.3 A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO SABEDORIA OUTRAMENTE QUE SER

Ao apresentar a ética como outramente que ser, Lévinas procura resolver a questão se a filosofia da alteridade é um discurso não concluído, intraduzível em seu dizer na sua transcendência, assim, é possível que seja dito sem trair o indizível?

O destino sem saída onde o ser encerra de imediato o enunciado do outro ao ser, não dirá ele respeito à influência que o dito exerce sobre o dizer, ao oráculo onde o dito se imobiliza? [...] O dizer não é um jogo. Anterior aos signos verbais que ele conjuga, anterior aos

sistemas linguísticos e às cambiantes semânticas-preâmbulos das línguas -, ele é proximidade do um ao outro, compromisso da aproximação, um para outro, a própria significância da significação (LÉVINAS, 2011, p. 27).

A questão essencialmente filosófica é: dizer é sempre um risco de traição e de redução da transcendência ética, pois enquanto expressão e signo não contém, nem pode expressar tudo que a significação da transcendência significa. Esta traição alienante que a linguagem lhe imprime no dito traz as marcas da tematização ontológica.

A correlação do dizer ao dito, isto é, a subordinação do dizer ao dito, ao ditame linguístico e à ontologia, é a contrapartida exigida pela manifestação na linguagem enquanto dito, tudo se traz diante de nós mesmo que à custa de uma traição. Uma linguagem servil e, assim, indispensável [...] e se esta traição pode ser reduzida, se podemos simultaneamente saber e desembaraçar o sabido das marcas que a tematização lhe imprime ao subordiná-lo à ontologia. Traição que é o preço pelo qual tudo se mostra, mesmo o indivisível, e pelo qual se torna possível a indiscrição a respeito, que é a provavelmente tarefa da filosofia (LÉVINAS, 2011, p. 28).

Desse modo, diante da traição do dizer pelo dito, Lévinas chega a uma conclusão: a sabedoria do infinito, a sabedoria do amor, a transcendência ética, infelizmente, só tem um modo de ser dita: na responsabilidade, no testemunho, no seguimento do rosto da transcendência, como profecia, como fala por outro, sem se deixar se aprisionar pelas malhas da lógica da representação.

A responsabilidade na obsessão é uma responsabilidade do eu por aquilo que eu não tinha querido, ou seja, pelos outros [...]. Não alienação, porém, porque o Outro no mesmo é a minha substituição ao outro segundo a responsabilidade pela qual, insubstituível, sou imputado [...]. Esta forma de responder sem compromisso prévio – responsabilidade por outrem – é a própria fraternidade humana, anterior à liberdade. O rosto do outro na proximidade – mais do que representação – é rosto irrepresentável, modo do Infinito (LÉVINAS, 2011, p. 130-132).

A sabedoria fraterna do amor é o próprio itinerário nômade da transcendência que inspira o dito na prática da justiça, do direito, da reflexão filosófica do ser. Esta inspiração sem pausa faz transcender até a substituição ao outro. A inspiração até o fim resulta na proximidade de Outrem, exclusivamente como responsabilidade por outrem. É por Outrem que a novidade trazida pela inspiração significa no ser, ou melhor, de outro modo que ser. Sem esta proximidade de outrem no rosto tudo se

absorve no mesmo, tudo forma um todo absorvido e absorvendo o próprio sujeito que se desvela em seu esvaziamento de sentido.

Não será o homem o ser vivo capaz do fôlego mais longo na inspiração, sem ponto de paragem, e na expiração, sem regresso? Transcender-se, sair de sua casa ao ponto de sair de si, é substituir-se ao outro: no meu porto de mim mesmo, não sentir – me bem, mas, pela minha unicidade de ser único, expiar pelo outro. A abertura do espaço como abertura de si mesmo sem mundo, sem lugar, a utopia, o não estar emparedado, a inspiração até o fim, até a expiração – é a proximidade de Outrem, que só é possível como responsabilidade por outrem, a qual só é possível como substituição a ele [...]. É por outrem que a novidade significa, no ser, o de outro modo que ser. Sem a proximidade de outrem no seu rosto, tudo se absorve, se emaranha, se empareda no ser [...] absorvendo o próprio sujeito ao qual ele se desvela [...] esvaziando a proximidade do seu sentido [...] (LÉVINAS, 2011, p. 193).

Segue a inspiração do infinito do outro. Esta tarefa é e sempre será complexa por se encontrar no âmbito da pluralidade e da multiplicidade e não da dualidade EU – outro. Encontramo-nos no terreno do terceiro que clama por justiça, por fidelidade a transcendência. Nesse terreno, a relação ética é a experiência que eleva a escuta, o diálogo e a sinceridade da significação. É nesta inquietude do si mesmo para o outro que nos persegue que está a sinceridade. Desta forma, o ensinamento emerge como experiência primeira em que o sujeito se faz como responsável ao outro (cf. LÉVINAS, 2011, p. 159). Nisto, Melo afirma que: “A palavra se torna possível e é inscrita no vestígio da significação, sem perder o sentido originário. O dizer pode se tornar sinal somente dentro dessa sinceridade necessária do Dizer no Dizer” (MELO, 2003, p. 141).

Em segundo lugar, a acolhida, a hospitalidade, se torna condição sem a qual o ensinamento se dar. A acolhida incondicional gera mais do que uma abertura à diferença, pois ela é o mundo do ser por excelência da relação *mestre – discípulo*. Tal relação põe-se além da dualidade EU – outro por está no horizonte da multiplicidade, da pluralidade de outros e outros infinitamente outros no acolhimento do rosto. O mestre é o acolhido, é o outro e os outros “múltiplos” que chegam e necessitam de hospitalidade, de acolhida com respeito e responsabilidade. É ensino do outro – mestre – de – mim na responsabilidade insubstituível do rosto que me atrai na fragilidade da sua presença, linguagem expressa no dizer e responder no face a face do rosto.

Na proximidade, o outro obceca-me de acordo com a assimetria absoluta da significação, de um para o outro: eu substituo-me a ele, sendo que ninguém pode substituí-me, e que a substituição do um pelo outro não significa a substituição do outro pelo um. A relação com o terceiro é uma incessante correção da assimetria da proximidade, na qual o rosto deixa de ser rosto [...] é somente graças a Deus que, enquanto sujeito incomparável com Outrem, eu sou abordado enquanto outro, como os outros, ou seja, “para mim”. É graças a Deus que eu sou outrem para os outros [...]. A minha relação com outrem enquanto próximo dá sentido às minhas relações com todos os outros. Todas as relações humanas, enquanto humanas, *procedem* do desinteressamento [...] (LÉVINAS, 2011, p. 172-173).

Eu sou responsável pelo estabelecimento do diálogo, da acolhida, para que a alteridade não seja reduzida ao que dele posso conceber. Uma tarefa por demais complexa que Lévinas nos propõem: fazer a experiência do ensinamento, fazendo pontes do diálogo, da escuta do Infinito do outro e da multiplicidade de outros (cf. MELO, 2003, p. 146, 147).

Observe-se que quando Lévinas afirma que a subjetividade é a substituição ao outro, em nenhum momento está atribuindo ao sujeito a substituição ao outro como se atribui a um ente uma substância ontológica. Nesse caso, como afirma Farias (cf. 2008, p. 33), a substituição é o dizer que excetua do sujeito o seu estado ontológico, o enigma da subjetividade, sua essência indizível, seu segredo mais profundo. Nesse caso, ter-o-outro sentido na minha própria pele significa possuir um sentimento que possa dizer de mim mesmo que coincido com o outro. Assim, a identidade coincide com a alteridade no fenômeno do outramente que ser, de tal forma que jamais poderei retornar à mesmicidade de um eu identificado a si mesmo.

Desse modo, na ética do outramente, o ser humano se torna acolhedor de todo Outro que ao Eu se apresenta interpelando a responsabilidade. A dimensão da Alteridade deve provocar uma mudança interior, um desejo incontido da construção de uma sociedade melhor para se viver. Fundamentada na subjetividade acolhedora do Rosto, não se reduz a uma racionalidade procedimental que dita códigos, normas, responsabilidades, mas se tornará promovedor da paz e do bem para todos, porque está intrinsecamente associado à consciência de si para o ser-o-outro.

Considerando o espaço pedagógico da ética da Alteridade, esta adquire uma dimensão muito ampla no cotidiano da vida escolar. Dentre os aspectos mais relevantes encontra-se a relação como um fator primordial na contemporaneidade para uma aprendizagem ética que conduza ao reconhecimento do Outro. A relação de Alteridade estabelecida em sala de aula, pode contribuir para um ambiente com

uma probabilidade maior na aprendizagem e na sua formação humana. Quando se pensa uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política está se interligando os laços humanos, pois, dessa forma não se está enquadrando só uma educação individual, mais sim, voltada a uma cultura que aspira por viver melhor em sociedade. Portanto, pode-se dizer assim como Paulo Freire que “existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador” (FREIRE, 2011, p. 12). Pode-se ter presente dentro dessa dialogação a Alteridade, como um princípio de humanização, de reconhecimento do Outro, e assim, chegamos ao Desejo do Outro.

Na ética da alteridade como sabedoria de outrem, a partir da desintegração de uma visão da criação do Ser como totalitário, fechado em si mesmo, busca-se que o homem encontre sua verdadeira raiz na ética, que o conduz a compreender a responsabilidade do Eu para com Outro, constituindo assim a essência da vida humana. Nesse sentido, partindo do princípio de que uma visão de vida do homem marcada pelo mundo pós-globalizado do século XXI está cada vez mais totalitário, egoísta, percebe-se que o ser dentro deste sistema está reduzido ao EU - mesmo.

O Desejo do Outro enquanto Outro é considerado por Lévinas tanto como o Desejo do Invisível: pois deseja o outro que como tal não pode ser visto sob a fenomenologia do olhar, sob a luz da razão, que permanece um mistério não profanado; quanto como Desejo do Infinito: pois o outro como outro revela-se infinitamente outro não podendo ser aprisionado em um conceito com suas determinações imanentes, manifestando-se sempre como surpresa e novidade; ou ainda como Desejo Metafísico: pois deseja o outro para além da totalidade ontológica de um sentido que a ele se estabeleça previamente em nosso mundo. Este Desejo move o Eu e o Outro ao face a face, que se realiza como proximidade em uma relação interpessoal de responsabilidade aberta ao Infinito. “Tal Desejo não se conclui no gozo, pelo contrário, o desejado não satisfaz o Desejo, mas o aprofunda. A metafísica, conforme Lévinas deseja o outro para além das satisfações” (MANCIE, 1994, p.27).

É a partir, conforme Sebbah (2009), da atitude ética que o aparecer do ser possui significado, o aparecer do viver autêntico, longe do retorno ao ser em sua contemplação. Este ser que aparece sujeito é refém do Outro em sua responsabilidade radical por Outrem, desta forma, o EU sujeito assume o lugar do Outro a ponto de substituí-lo em sua falta. Assim, experimenta a relação ética de ser outramente, e outramente que ser (cf. SEBBAH, 2009, p. 72-73, 90).

A ética outramente que ser é acontecimento que nos leva para além do ser na experiência da “caridade e misericórdia, generosidade e obediência” (LÉVINAS, 2004, p. 269). Este acontecimento ético na relação do rosto de Outrem é relação sempre do contínuo infinito do aprender do “acesso ao novo” que me afeta.

O Dizer significa “antes da essência”, é o infinito ético feito linguagem, o falar para além das palavras na presença do olhar feita exigência de resposta ética. O Dizer diz um tempo para além dos tempos da Ontologia, diz aquilo que nunca foi dito. Aproxima-se (SOUZA, 2016, p. 225).

### 3.4 ENSINAMENTO COMO EXPERIÊNCIA E ACOLHIDA DO OUTRO

Na questão levantada anteriormente, Lévinas procura responder sobre como falar sem trair a transcendência ou a sabedoria do amor, como fazer da filosofia uma voz, um anúncio, expressão que não trai o Dizer originário? Eis a questão primordial do ensinamento levinasiano.

A questão do ensinamento para Lévinas é antes de tudo uma relação ética que precede qualquer dominação de uma verdade estabelecida pelo EU – mesmo. Nisto, dois aspectos se sobressaem aqui: a experiência e a acolhida do outro. Elementos básicos na aprendizagem levinasiana.

A experiência aqui é o que acontece no interior da relação ética: o EU se substitui ao outro e ele se põe a serviço da significação da sabedoria do amor. Para Souza (cf. 2018, p. 208), é o sacrifício da renúncia dos nossos próprios interesses e correr o risco de nos abrir para as demandas dos outros. Este novo posicionamento do EU é ausculta, de ouvir, de ser responsável pela justiça, como testemunho, como profeta no “qual o autor da inspiração não procura desvendar o mistério do vestígio e faz-se autor responsável por aquilo que anuncia, em nome do outro [...]” (MELO, 2003, 143). O ensinamento, como experiência é descoberta de que o que se ensina está entre EU e o outro, entre nós. É experiência de relação mestre-discípulo que na exterioridade não permite uma tematização, mas se doa na palavra. São rostos presentes no face a face (cf. MELO, 2003, p. 228).

O ensinamento é o acolhimento responsável pelo outro, é plena humanidade consciente no acolher do rosto do outro em sua fragilidade que me indaga no frente a

frente, verdadeira consciência que torna o outro a sua prioridade e não mais a soberania de sua vontade.

A humanidade da consciência não está absolutamente nos seus poderes mas na sua responsabilidade. Na passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de outrem: é o outro que é primeiro, é aí a questão da minha consciência soberana não é mais a primeira questão (LÉVINAS, 2004, p. 153).

O resultado da aprendizagem deste ensinamento surge da abertura oferecida ao outro no acolher, é nesta hospitalidade acolhedora do outro como ensinamento que “só se pode apreender ou perceber o que receber quer dizer a partir do acolhimento [...]” (DERRIDA, 2015, p. 43).

O processo de aprendizagem não pode ser restrito apenas ao ato de aprender informações e desenvolver habilidades requeridas pelo mundo do neoliberalismo e neocapitalismo emergente, mas, antes de tudo, aprender a ser e conviver com os outros, assumindo a responsabilidade por outrem (cf. SOUZA, 2006). Assim, passa-se de uma visão reducionista e individualista de escola, aprendizagem e sala de aula, para uma visão e prática de educação, cuja transformação parte de uma perspectiva dialógica da aprendizagem, na qual todos participam e interagem de maneira igualitária, respeitando a inteligência cultural de cada um, criando sentido para a aprendizagem e fomentando relações mais solidárias, todos são mestres-discípulos no infinito da presença dos rostos no cotidiano escolar.

A ética da alteridade possibilita surgir espaços de aprendizagem na sala de aula, que sejam capazes de pôr em prática a democracia deliberativa em que as normas e decisões sejam estabelecidas em consenso com a comunidade, e potencializa-se a formação teórica e técnica para que a discussão e a aplicação das decisões sejam baseadas na argumentação. É transformar a estrutura e a cultura escolares, em que significa reconhecer que o professor sozinho não pode garantir uma educação ética. Nesse caso, a transformação da educação em uma proposta da abertura ética deve levar em consideração que é preciso haver uma colaboração próxima com as famílias e membros da comunidade, para que todos os estudantes, de fato, melhorem seus resultados. Significa também acreditar que aprendemos por meio da interação. Nesse processo, para o Eu se entender como sujeito ele precisa do outro. O Eu, perante o outro, deste se torna refém, e alcança a condição única para a solidariedade, qual seja, superar o ser-em-si-mesmo e ir a um Ser diferente, tornando-se por ele responsável, num movimento de ser-com-o-outro e para-o-outro.

Segundo Lévinas (1988), nessa fase é imprescindível o Eu vencer os obstáculos que o mantêm em situação de isolamento, de se julgar superior e pretender dominar. É preciso ir do outro lado, ir além do Ser, além da essência, através da substituição. O Eu deve retirar o Mesmo do controle da racionalidade (seja no papel de professor, de estudante, de gestor) e se substituir ao outro, evitando, assim, que se reduza o outro a um conceito, que se mate o outro. Pensar 'outramente' é pensar o outro modo de Ser do sujeito.

Dessa forma, a alteridade se expressa assim como um despojar-se de si-próprio em reconhecimento ao apelo do Rosto, o que torna o Eu servidor do outro, mesmo dentro do processo de aprendizagem, o que significa que no face a face o outro se posiciona como infinitamente transcendente, ante o qual o Eu, antes de pensar ou compreender, escuta; a compreensão é convertida em abertura e acolhimento do outro, em responsabilidade por esse outro. Trata-se de uma relação íntima, mas em que as subjetividades são mantidas, o Eu não se perde, não se desfaz no outro.

A lógica do logos, segundo Lévinas, substitui as pessoas pelas ideias. Para ele, a filosofia trocou o interlocutor pela tematização, a exterioridade da presença pela interioridade da relação das ideias. Os entes sofrem a redução da neutralidade da ideia do ser, do conceito lógico.

Desta forma, Lévinas propõe escapar deste arbítrio da liberdade do EU do logos, fugir da abstração do Neutro. Ser uma resistência que não se entrega a tematização ou conceituação diante do Outrem.

Para tanto, é necessário escapar desta neutralização do ente no ensinar e aprender que nos dissolve como sujeitos concretos que somos. É preciso “colocar o saber como um acolhimento de Outrem”, ser linguagem personificada do sujeito presente em seu discurso no olhar da presença (cf. LÉVINAS, 1988, p. 74).

A presença do saber é personificada no existir do ser, é ser sujeito em direção ao Outro. Escape de uma ontologia do ser que nega a exterioridade do saber no existir do ser. Ser “em presença de Outrem”.

A presença de Outrem – heteronomia privilegiada – não choca com a liberdade, mas assola – a. A vergonha para si, a presença e o desejo do Outro, não são a negação do saber: o saber é a sua própria articulação. A essência da razão não consiste em assegurar ao homem um fundamento e poderes, mas em pô-lo em questão e em convidá-lo à justiça (LÉVINAS, 1988, p. 75).

A proposta levinasiana inverte a razão do *logos*. Para Lévinas, o rosto, é primeira significação, significação ética, é o surgir do próprio racional inteligível por estar presente, é fazer morada na eticidade do rosto. Ou seja, na responsabilidade que o Outro me convida a ter pela vontade que me atrai na afetação de sua presença. Assim, não havendo como ignorar ou rejeitar a responsabilidade do mundo visível, aberto e palpável que a presença do rosto que me atravessa revela, o ensinamento toma forma, em que no “acolhimento do rosto a vontade abre – se à razão” (LÉVINAS, 1988, p. 196).

A linguagem da razão escapa do saber maiêutico no parturir dos pensamentos. É ensino no infinito do rosto, “eis a própria obra da razão”, é a razão exteriorizada no Outrem que se revela na experiência da sua presença. Presença do rosto (cf. LÉVINAS, 1988, p. 196).

Na experiência da acolhida como ensinamento, é aceitação da presença do rosto, pois sem abertura para a possibilidade do acolher não haverá revelação do rosto, abertura ética, filosofia primeira.

Este acolhimento é receptividade da ética na presença do rosto do Outro para além do EU, uma razão que define um receber e apreender aberto ou oferecido ao Outro. Porta aberta do ensinamento na exterioridade da transcendência da ideia do infinito no receber do rosto (cf. DERRIDA, 2004, p. 43-44).

Este ensinamento, conforme Lévinas, não surge como uma obra minha que eu possa dominar na própria interioridade. É linguagem na manifestação do Outrem, é o próprio ensino.

É abertura na revelação do infinito do rosto do mestre. Voz que ensina na transcendência da experiência do acolher. Este ensino não surge para Lévinas, de uma produção abstrata primeira. Ele é exterioridade do infinito como produção do ensino.

É ensinamento primeiro que ensina na sua exterioridade, é ética desvinculada de toda hegemonia ou dominação. É na abertura da presença do mestre que se permite sair do “círculo fechado da totalidade” (LÉVINAS, 1988, p. 153-275).

Para Alves e Ghiggi (cf. 2011, p. 101), o conhecimento não pode ser reduzido ao anonimato do logos, a submissão da lógica, sujeito anônimo que desaparece no mesmo. É ensino sem rosto, dominação do conhecimento que aprisiona a exterioridade do ser.

De acordo com Sebbah (2009), o ensino apresentado por Lévinas é relação do mestre com seu discípulo a partir do impulso da autenticidade. Pois sem fonema da palavra, não há ensino do mestre, que toma sentido a partir da exterioridade do mestre que é sujeito para recebe-la.

A palavra do mestre é traumatismo no questionar da identidade do sujeito totalizado, interpelação de desvendamento, relação que surge, mestre e discípulo no olhar desvendado. Assim, esta relação do ensino faz nascer o sujeito discípulo que sai da quietude de si, do EU entre as coisas. A assinatura do ensinamento do mestre é relação intermutável (cf. SEBBAH, 2009, p. 74-75).

Pensar o processo de aprendizagem sob a ótica da alteridade é compreender que esta surge como um instrumento de crítica social, como uma nova forma de resgate da humanidade, especialmente nos tempos de hoje, em que o individualismo e a visão pragmática da educação, percebe seus atores apenas como indivíduos em uma sala de aula, ou diante do computador. O espaço de sala de aula tem que se tornar um lugar de encontros de pessoas para dialogar que promove a construção coletiva de significado, assim como já faz a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, e não a imposição.

### 3.5 RELEVÂNCIA DA ÉTICA DA ALTERIDADE PARA A EXPERIÊNCIA DO ENSINAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Há uma relação da relevância da ética da alteridade na experiência do ensinar filosofia no Ensino Médio com os pontos anteriores na possibilidade de se fazer uma experiência dialogal do mestre-discípulo a partir da relação mútua dos rostos, chamada por Lévinas como sabedoria do amor, exposta como experiências de relações éticas firmadas em sinais, testemunhos, inspiração.

A preocupação central deste ensino levinasiano não é o velho modelo de aprendizagem baseada na relação professor-aluno, mas na aprendizagem que enalteça a qualidade das relações éticas, sociais, interculturais, étnicos-raciais, de gênero, religiosas, etc. A relação do frente a frente do rosto é ensino onde a abertura responsável pelo Outro é diálogo mútuo do indagar e responder sem a tematização

sobre quem ensina ou quem aprende, ambos são mestre e discípulo na doação de si ao outro.

A acolhida incondicional ao outro passa pela experiência de sair do conteudismo e da busca de como a tradição filosófica pode contribuir para com o ser humano em sua humanidade e para que nosso mundo seja casa aberta de todos e não de alguns ou para exclusividade de alguns. Isso é possível na sala de aula e na relação do ambiente escolar a partir de uma aprendizagem de relações multe transdisciplinar.

Se a experiência da Alteridade se lança como desafio na aprendizagem no espaço escolar, de modo a promover a construção de uma ética que redirecione e redimensione os conceitos de ensinar e aprender, de tal forma superar o individualismo, a disputa, o preconceito, a xenofobia, o racismo, tão presentes nas Escolas nos dias de hoje, é ímpar que a Filosofia, enquanto disciplina escolar seja o ponto de partida, ou seja, que a partir dela ocorra as iniciativas para mudanças de paradigmas na realidade social intra e extra escolar.

Carvalho e Cornelli (2013) acentuam que o currículo é o conjunto de procedimentos por meio dos quais a escola procura realizar determinados propósitos educacionais, sempre abertos à revisão crítica periódica e visando a uma efetiva realização prática. O currículo tem vários níveis de explicitação que perpassa do formal ao informal e que se estabelece desde aquele que consta nos planos pedagógicos até os acontecimentos relevantes na sala de aula, que ficam apenas na memória dos partilhantes. Por fim, o currículo visa ao surgimento das condições adequadas para a apropriação, por parte do aluno, das habilidades, saberes e atividades relevantes. Nesse caso, entende-se que o currículo é o elemento essencial para que a tarefa de formação humana não seja o resultado aleatório de esforços individuais e isolados.

O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como disciplina é, na verdade, uma dimensão do currículo, que se divide em dois aspectos: enquanto disciplina é parte integrante da chamada grade curricular da escola; enquanto conteúdo, obedece a um projeto amplo, no caso do Estado, de uma proposta de conteúdo que se diz proposta curricular para ser trabalhada em sala de aula pelo professor desta ou daquela disciplina.

Nesse sentido, a realização do planejamento curricular e didático em filosofia deve levar em conta o fato de ela ser uma disciplina especial, que trata de problemas

fundamentais da existência humana e não apenas de um histórico de ideias e personagens que marcaram época no desenvolvimento da civilização. Esse é um dos objetivos de uma didática da filosofia. Por outro lado, não se pode desconsiderar que todo movimento filosófico tende à construção do sujeito que pensa e como ele é socialmente sujeito em relações, a ética tem um papel importante na construção de um imaginário de sociedade que somente é possível de ser concretizada quando os sujeitos levarem a sério a dimensão ética.

Rattero evoca com clareza a necessidade de repensar o ensino, perceber nossas falências no fazer escola presente e permitir ser possibilidade no fazer surgir novos caminhos para uma educação da relação, vínculos éticos no fazer filosofia de um rosto presente. Uma filosofia que busca novos modos de gerar relações éticas. “Com efeito, [...] se planeja a necessidade de pensar a figura do docente como aquele que reconhece a destituição da escola e tentar buscar outros modos de produzir relações, estabelecer vínculos [...]” (RATTERO, 2009, p. 177).<sup>7</sup>

Esta escola, que busca a relação do rosto, precisa ser revolucionária diante da inumanidade. Ela precisa ser resistência ética onde oferece sempre múltiplas oportunidades de reencontro do rosto do outro que difere de mim, que me interpela e me completa. O ensinamento para a alteridade. “A escola, precisa trazer algo da ordem da novidade, oferecer a possibilidade do encontro com o outro. A descontinuidade do que é estranho para o próprio saber” (RATTERO, 2009, p. 180)<sup>8</sup>.

Nesta perspectiva se pode pensar as aulas de Filosofia no Ensino Médio como uma oficina de pensamento para a aprendizagem e exercício da ética da alteridade. Considerando uma oficina como um espaço privilegiado onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com ética, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade (cf. CARVALHO; CORNELLI, 2013).

---

<sup>7</sup> “[...] como efecto, [...] se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente como aquel que reconoce la destitución de la escuela e intenta buscar otros modos e producir relaciones, establecer vínculos” (RATTERO, 2009, p. 177 - tradução nossa).

<sup>8</sup> “La escuela, tiene que traer algo del orden de la novedad, ofrecer la posibilidad de ese encuentro con lo otro. La discontinuidad lo extranjerio al propio saber” (RATTERO, 2009, p. 180 - tradução nossa).

Em uma oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, as experiências positivas se irradiam ideias e o atravessamento entre as ideias propostas, novas ideias irrompem laços afetivos que se externalizam, criam e recriam no pensamento, como um filósofo, como uma ideia, como uma pergunta, como outros afetos. Assim começa-se o exercício da ética da alteridade, pois há a escuta que promove o permitir dar atenção ao que não parecia importante ser pensado ou compartilhado, provocando o desejo incontido de desejar o querer pensar outra vez, sempre, contínuo, mais outra vez o que se tinha pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora se percebe é a dimensão do outramente outro como parte constitutiva e decisiva da compreensão do ser em si. Puro desvendamento ético pela relação do rosto que ensina.

O rosto é desafio de resistência na experiência da relação do fazer filosofia. É sair para a exterioridade dos espaços ergo metricamente fechados dos conteúdos históricos da filosofia e dar vida ao trazê-los para a experiência da relação do encontro da sala de aula, no risco da inquietude, imprevisibilidade e insegurança que o Outro provoca na relação do conteúdo vivo, experimentado no cotidiano da vida (cf. MIRANDA, 2014, p. 471).

Para Dias (2016, p.80), a linguagem do rosto como ética da alteridade na aprendizagem é ponto de partida no ensino relevante, marcado pela presença da relação infinita no rosto do Outro. É movimento de relação, do esforço de comunicar-se a partir de um filosofar primeiro.

Lorieri (cf. 2015, p. 32) indica que, permitir o filosofar do rosto que assume o pensar em sua exterioridade, é ser relevância diante da nova proposta para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, é ser possibilidade. É fecundar relações de recomeços éticos na contemporaneidade da vida. Uma filosofia presente encarnada, reação às homogeneidades, novos batimentos para uma humanidade sepultada no mesmo da totalidade. Possibilidade de ressurreição do recomeçar ético da humanidade no humano ao fazer surgir suas “próprias significações”.

A relevância da ética da alteridade no ensinar filosofia é trazer para a exterioridade da sala de aula um filosofar que resgate novas possibilidades de relações que viabilizem elos inter-humanos na constituição de uma sociedade que restabeleça a cultura de paz e justiça.

Mas, se é verdade que modelos de humanismos que se baseiam no exercício de um eu autônomo, nos moldes impressos pela modernidade, tendem a fracassar tanto em teoria como enquanto constitutivos de uma sociedade justa, então é necessário que se fundamente em outra instancia de realidade a substância essencial da própria ideia de humano, reconstruindo-a em seus constitutivos mais profundos e fundamentais, acordes às prementes exigências da contemporaneidade (SOUZA, 2016, p. 249).

A partir das observações de Souza, não podemos resumir o Outro à simples apreensão do ser, pois o Outro é, sobretudo, “multiplicidade, diversidade infinita de singularidades que eu não posso sintetizar de forma alguma em uma unidade sob o risco de violentar o essencial do ser humano: sua humanidade” (SOUZA, 2016, p. 251).

Ou seja, um projeto de sociedade que efetive a humanidade do humano, a partir da relação da presença do rosto no cotidiano do ambiente escolar. Uma aprendizagem da ética da alteridade no fazer humano.

Sendo assim, o passo fundamental nesta proposta filosófica do fazer filosofar, é ser abertura ao encontro com o Outro no processo de humanização. Encontro ético da corporeidade da presença do rosto que me afeta. Isto é, expressão de interpelação do outro como vontade de relação.

Bittar (cf. 2017, p. 120), assevera que o ambiente escolar foi contaminado pelo vírus da violência da sociedade moderna global. Esta violência social da totalidade do EU incapacita enxergar o Outro, trouxe o mundo da totalidade para dentro das instituições de ensino. Na compreensão de Bittar, há claros sintomas patológicos de uma formação humana danificada pela abstração da razão técnica da sociedade contemporânea. Desprovidos dos elementos básicos para a democracia que humaniza, o ambiente escolar tornar-se lugar de relevância maior para o resgate de uma ética da alteridade como um elemento básico para a uma formação democrática humanizada na relação que reconhece a alteridade do olhar do Outro.

Na percepção de Carneiro (cf. 2018, p. 444), o espaço de uma educação democrática e republicana necessita da liberdade da aprendizagem, onde o ensino não pode ser subjugado à totalidade curricular nos caminhos da aprendizagem. A alteridade do rosto no fazer filosofar em sala de aula é resistência ética a toda

metodologia condicionante aos caminhos do aprender e ensinar no espaço democrático de direito<sup>9</sup>.

Deverá prevalecer o critério do que melhor será adotado para atender as necessidades básicas da aprendizagem dos alunos à luz dos desafios de contextos concretos. A questão do método é relevante, pois ele é o instrumento escolhido para dar sentido ao conteúdo. A organização do currículo e os critérios e a metodologia de operá-los condicionam os caminhos da aprendizagem. As dimensões de como ensinar respondem pela distinção entre ensino e domesticação (CARNEIRO, 2018, p. 445).

É pela abertura da relação pessoal no ambiente escolar, abertura do “EU ao Outro”, que surge em uma ética da alteridade que leve ao Infinito. Esta relação do frente a frente com o rosto é “a medida do entendimento do ser livre” (SALES, 2005, p. 124).

O surgir do rosto requer uma filosofia de aprendizagem presente no rosto que resiste a possibilidade de qualquer tentativa de subjugar seu agir filosófico às predeterminações na “ação educativa do ensinar filosofia” (MATOS, 2015, p. 372). A preocupação de Matos revela um diagnóstico do ensino de filosofia sem a alma vivente no conteúdo que ensina, sem a experiência do filosofar na concretude da vida.

Constatamos que a mais bem qualificada formação docente parecia insuficiente para a lida cotidiana, com a atividade educacional no chão da escola; verificamos que a sólida formação específica e pedagógica parecia aquém das reais demandas das pessoas concretas com as quais lidamos na escola (MATOS, 2015, p. 369).

Enfim, a relevância da ética da alteridade na experiência do ensinar filosofia no Ensino Médio é oportunidade de mudança a partir do humano na relação concreta do chão da escola a partir do rosto. Qualquer transformação possível precisará passar pelo reconhecimento do Outro no frente a frente do rosto que me interpela em sua fragilidade no qual sou responsável de forma insubstituível.

---

<sup>9</sup> Na análise de Carneiro sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verifica que a Filosofia, como ESTUDO E PRÁTICA obrigatória, precisará despertar o adolescente sobre a compreensão crítica de si mesmo e do mundo, das formas de existência ética, contextualizar o conhecimento histórico da Filosofia e por fim, inserir o jovem discípulo “no mundo dos valores e das atitudes” (2018, p. 444).

#### 4 OBJETO, OBJETIVOS E CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste terceiro capítulo trataremos especificamente sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa do ensino de Filosofia em sala de aula a partir da experiência dos recortes de textos de Emmanuel Lévinas e a ética da alteridade.

Apresentar o contexto da amostragem do objeto de pesquisa: três turmas dos terceiros anos do Ensino Médio (período manhã / tarde) da EREM – Vicente Monteiro, Caruaru – PE, na qual foi realizada a intervenção pedagógica no ensino de filosofia. Também o objetivo geral e específicos do projeto de pesquisa para o desafio do ensinar da Filosofia neste século XXI, no contexto cultural do capitalismo pós-globalizado, sobretudo no Ensino Médio<sup>10</sup>.

O trabalho pedagógico se desenvolveu na perspectiva de uma investigação empírica no espaço da rede pública estadual de Pernambuco de Ensino Médio e pesquisa bibliográfica-documental em seu embasamento de referencial teórico.

A pesquisa documental-bibliográfica utilizada no desenvolvendo do texto dissertativo, na execução do projeto de intervenção pedagógica e na análise dos resultados envolveram áreas como a Filosofia, a Pedagogia e suas políticas públicas, a Sociologia, a Economia Política, e a Psicanálise.

Todo o estudo contemplou técnicas qualitativas e quantitativas de recorte e análise como opção adequada na proposta de pesquisa em questão, na tentativa do exame dos múltiplos aspectos do objeto a ser investigado dentro do espaço delimitado de tempo do projeto de intervenção pedagógica (cf. PARO, 2018, p. 19-20).

Por fim, detalhar a concepção metodológica da pesquisa, sua adaptação, limitações e aplicações em sala de aula. Ou seja, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada na intervenção pedagógica no período do primeiro semestre de 2019 (Abril – Maio – Junho – Julho), conforme o cronograma do planejamento didático a intervenção pedagógica nos anexos. <sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Veja imagem da EREM – Vicente Monteiro – Caruaru - PE. em Imagem – 01.

<sup>11</sup> Cronograma do Planejamento Didático da Intervenção Pedagógica – ANEXO 01

#### 4.1 O OBJETO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

É a partir das experiências do ensinar filosofia na sala de aula do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, como professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado, que surgiram as indagações sobre o processo do ensino-aprendizagem do ensinar filosofia que atendessem a necessidade das experiências de relação social dialógica no ambiente escolar.

As indagações estão fundamentadas sobre os efeitos da capacidade cultural da sociedade do consumo individualista pós-globalizada voltada para o mercado, ao induzir a rejeição da sensibilidade afetiva na experiência da relação do frente a frente com o Outro diferente de mim, sem a qual não há completude humana.

Essa negação do Outro generalizada e alienante é perceptível nos arranjos estanques nos processos educativos no ensino de filosofia, sem a presença ativa do rosto do Outro no fazer filosofar, aprisionado ao domínio cognitivo dos conteúdos históricos da Filosofia no currículo oficial.

Como já dito no capítulo anterior, a percepção das questões culturais desta nova ordem social do século XXI, no processo de ensino-aprendizagem em filosofia na sala de aula se tornaram mais evidentes no contexto da cidade de Caruaru, no agreste de Pernambuco, principalmente como cidade polo regional do comércio varejista e atacadista de confecção e de alimentos, com forte apelo para o consumo e competição na produção de riqueza, fixando no inconsciente social dos adolescentes e jovens da região como sendo o verdadeiro e único fator de sucesso na sua completude de humanização na relação social da região.

É na oportunidade do encontro no ensino de filosofia entre os alunos dos terceiros anos do EREM – Vicente Monteiro, que se aprofundaram ainda mais as inquietações sobre as experiências da relação de aprendizagem no contexto da sala de aula.

Estas inquietações tomaram forma sobre como compreender o processo de aprendizagem social de desumanização através de uma filosofia ativa? É possível trazer para a experiência da sensibilidade afetiva o ensinar a filosofar? Como alterar o contexto das relações da comunidade escolar a partir da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas no resgate da sensibilidade de um conteúdo vivo no ensino de

filosofia? Qual a contribuição de Lévinas na formação de uma cidadania que humaniza?

Neste processo pedagógico do filosofar em sala de aula a partir de Emmanuel Lévinas na ética da alteridade, é preciso questionar o que é necessário perder para encontrar no Outro a humanização que nos falta. Assim, aproveito alguns questionamentos de Gomes (2017, p. 23-24), sobre “[...] perder ou encontrar o quê? Vivemos a filosofia do “[...] encontro ou um desencontro?” E finalmente, neste desafio levinasiano da redescoberta do rosto do Outro na experiências da relação na aprendizagem escolar, “[...] quais são as consequências desse perder-se e desse encontrar-se?” A descoberta da necessidade de perder o fascínio pela totalidade mercadológica do mundo pós-globalizado como caminho para encontrar uma humanidade ética.

Estes questionamentos fazem parte natural deste novo “território enigmático do ensinar e do aprender”, bem como do “espaço / tempo escolar” da qual não existe mais certezas e domínio na aprendizagem que humaniza (cf. GOMES, 2017, p. 24-25).

O esforço desta escrita dissertativa materializa a tentativa da experiência da relação dialógica de uma filosofia ativa, trazendo para a prática o pensar sobre estas questões com “uma atitude de atenção e cuidado aos movimentos / deslocamentos ligados ao projeto” de pesquisa (cf. GOMES, 2017, p. 25).

A pesquisa utiliza uma proposta de compreensão/apropriação do ensino da ética da alteridade em sala de aula através de Lévinas, onde se faz necessária, diante dos distanciamentos do face a face que desumaniza e fragiliza a percepção do rosto. Uma Filosofia ativa que impulse e possibilite rotas de saída, resistência, descoberta de um novo mundo, de novas relações éticas, de um posicionamento cotidiano de alteridade. Onde se propõe uma apropriação dos conceitos levinasianos através de uma leitura e compreensão atual dos recortes de seus textos diante da percepção das experiências das relações no ambiente escolar neste século XXI (cf. GALLO, 2010, p. 104).

Assim, a experiência da ética da alteridade a partir dos fragmentos dos textos de Emmanuel Lévinas, trouxe a possibilidade de experimentar uma filosofia do rosto como crítica social no fazer filosofar. Isto, através das diversas manifestações de apropriação dos conceitos levinasianos expressos na criação dinâmica de suas vivências pelos grupos em sala de aula. Expressões de criação polissêmicas,

expressões imagéticas e cênicas que retrataram o reconhecimento do outro e de si mesmo nas experiências de suas relações do contexto escolar.

A proposta de uma filosofia presente pelo olhar levinasiano teve como amostragem e delimitação os alunos de três turmas dos terceiros anos (D – F – G), onde se percorre um caminho de narrativas das experiências dos próprios alunos, da sensibilidade sobre a ética da alteridade, dos questionamentos sobre a realidade de suas relações com o outro enquanto Outro na comunidade escolar, da investigação filosófica sobre os conceitos levinasianos e seu contexto histórico e da produção de textos com uma leitura a partir de suas próprias realidades sobre conceitos investigados, por último, uma produção de narrativas através de várias expressões que retratem a experiência de reflexão sobre a ética da alteridade em sala de aula no processo de ensino aprendizagem ( artes cênicas, pinturas de quadro, desenhos, danças, paródias , jograis e musicais). Trazer para a dinâmica da sensibilidade das realidades do presente os conceitos levinasianos no fazer filosofar das vivências das relações em sala de aula.

A EREM – Vicente Monteiro foi fundada em trinta e um de dezembro de 1974, localizada no centro de Caruaru, próxima a antiga estação férrea, hoje, pátio cultural da cidade. Em nove de janeiro de 2018 o Governo do Estado de Pernambuco a inseriu no programa de expansão das escolas integrais de referência no Ensino Médio, tornando-a EREM, dentro dos novos parâmetros da política pública federal e estadual para as metas de resultados educacionais estabelecidos no Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)<sup>12</sup>, e pelo novo plano de gestão integrada do governo estadual “Pernambuco 2035”, definindo as rotas governamentais para o desenvolvimento dos índices educacionais do Estado<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> LEI Nº 10.172/2001, surgimento do PNE no Governo FHC, e a Lei 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos e prevê entre as diretrizes: "I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto -PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Além de 20 metas prioritárias para a educação nacional. <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/40201/a-lei-13-005-de-25-de-junho-de-2014-o-novo-plano-nacional-de-educacao> - acessado em 16/01/2020.

<sup>13</sup> Lei Complementar nº141, promulgada em setembro de 2009 pelo Governo de Pernambuco, institui o modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo. O “Pernambuco 2035” faz parte do Plano

No ano de dois mil e dezenove o EREM – Vicente Monteiro tinha em seus registros eletrônicos 621 alunos matriculados, trinta e um professores no seu quadro docente, entre efetivos e contratados e dezoito funcionários, entre efetivos e terceirizados. Nas três turmas dos terceiros anos do turno da manhã- tarde, participantes da amostragem do projeto de intervenção pedagógica em 2019, nos 79 alunos envolvidos, trinta e nove residiam na zona rural e quarenta na zona urbana. Apenas oito destes alunos trabalhavam formalmente no contra-turno e alguns outros informalmente, em geral, com a família na zona rural ou na zona urbana em suas próprias casas, realizando trabalho de acabamento de peças das fábricas de confecção da cidade e região. Entre o total de alunos participantes da amostragem na pesquisa, 23 deles eram maior de dezoito anos e cinquenta e três estavam acima da faixa etária apropriada para o Ensino Médio (14 – 16 anos)<sup>14</sup>.

O objetivo principal da pesquisa é apresentar uma proposta de ensino da filosofia marcada pela presença significativa do rosto, encarnada na relação de um saber construído entre os diálogos do face a face na participação ativa do escutar e responder do Outro, no filosofar conjunto diante das experiências vivenciadas no contexto das relações do ambiente escolar tendo como prática o referencial teórico da ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. A formação de uma consciência de respeito, reconhecimento, valorização e acolhida do Outro como o outro.

Nisto, o trabalho com Lévinas em sala de aula conduz, necessariamente, a uma ação educativa que promove através dos conceitos de alteridade, uma perspectiva de fundamentar uma práxis ética que deve ter início nas ações dos estudantes entre si e nas relações com todo os Outros que fazem parte do universo escolar. Dessa forma, a educação filosófica em sala de aula, “adquire no horizonte da ética da alteridade a feição de uma sabedoria que, como tal, interrompe e ultrapassa todo saber ou conhecimento a priori de cunho teórico ou prático que se pretenda a respeito do outro e do que se deve fazer a ele” (RIBEIRO JÚNIOR, 2009, p.54).

---

estratégico lançado em 2016, uma iniciativa conjunta do Estado e do Movimento Brasil Competitivo, abrangendo 81 projetos em 15 áreas de resultados nas políticas públicas em Pernambuco. A Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008 institui o programa de escolas integrais. (PONTES, Elisabeth. 2019, p. 20 – 23).

<sup>14</sup> Informações adquiridas na secretaria da EREM – Vicente Monteiro.

## 4.2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse sentido, a pesquisa buscou trabalhar com os estudantes as ideias dos textos de Emmanuel Lévinas em sala de aula, ao contribuir com a descoberta filosófica para e com eles próprios, na busca de ajudá-los a compreenderem que o Outro em Lévinas exige que continue sendo sempre o Outro e não “outro eu”, que não pode ser conceituado, mas permanece concreto.

Assim, refazer o caminho da percepção do rosto, entre os alunos do Ensino Médio na sala de aula da EREM - Vicente Monteiro, pela compreensão/apropriação destes conceitos da ética da alteridade na leitura de textos de Lévinas, torna-se um filtro filosófico que possibilita descobrir, como professor-pesquisador em sala de aula e como alunos no contexto do ambiente escolar, a descoberta de uma ética que reconhece a significação do rosto. Uma significação que possibilita o resgate de uma humanização que se compromete com o Outro enquanto Outro, devolvendo o embasamento da solidariedade como fundamento de uma cidadania plena (cf. KUIAVA, 2014, p. 329-332).

Adotamos quatro etapas em nossa proposta metodológica, utilizando de forma restrita processos de abordagem da filosofia em sala de aula por Silvio Gallo (2017) no ensino-aprendizagem para uma percepção e enfrentamento das questões levantadas pela ética da alteridade em Lévinas sobre as relações com o outro no ambiente escolar.

### 4.2.1 Sensibilização

É preciso haver sensibilidade, afetar e despertar o aluno para “o que sentimos, experimentamos”, interagir com as questões da alteridade em suas experiências, mobilizar, provocar (uma imagem, um filme, uma história, uma canção, um objeto cultural ou um recorte de textos). As questões da vida não se operam na subjetividade do pensamento, mas na sensibilidade do real. Naquilo que experimentamos e sentimentos em nossas relações, nos capacitando para formular uma questão, um problema conceitual da vida. Como afirma Gallo (2017, p. 336) “[...] é aquilo que nos tira do lugar-comum, nos provoca incômodo, e por isso pensamos [...]”. Neste caso, a

sensibilização é a porta de entrada dos alunos para o real das questões da vida em sua volta.

Esta é a primeira tarefa de uma filosofia ativa, despertar este aguçamento para a percepção das relações, provocar sobre o que nos afeta ou afetamos na concretude das questões que se interpõe na dinâmica da vida na natureza em sociedade.

[...] portanto, não basta que o professor de filosofia simplesmente apresente um problema aos alunos e peça que pensem a respeito; eles só pensarão, de fato, se sentirem aquilo como um problema. Daí a necessidade de aguçar sua percepção, de provocar sua sensibilidade para determinado problema (GALLO, 2017, p. 336).

#### **4.2.2 Problematização**

É preciso transformar a sensibilização sobre o tema da alteridade em Lévinas em problemas nas relações com o Outro no ambiente escolar, possibilitar a visualização das questões sobre as suas próprias realidades vivenciadas.

A necessidade de transformar as experiências da sensibilidade em uma questão que precisa ser vista, revista, analisada e investigada profundamente em nossas relações. “[...] objetivo é fazer com que essas múltiplas sensibilidades convirjam, articulem-se em torno de um esforço de busca, de investigação” (GALLO, 2017, p. 337).

#### **4.2.3 Investigação filosófica**

Tornar visível os questionamentos no ambiente escolar, transformá-las em uma questão em que se possa ser “investigado, procurado, revirado, ser enfrentado”. Além disso, é preciso utilizar as lentes da história da filosofia para investigar as possíveis respostas já anteriormente anunciadas.

A investigação requer o diálogo e o confronto das respostas dos textos filosóficos na história com as questões de nossas realidades hoje. É permitir que uma tempestade de questões radicalize nossa investigação no desejo de buscar ferramentas conceituais de compreender / apropriar-se, que nos auxilie no trabalho do sentido sobre as questões do mundo interdependente que nos relacionamos.

É importante que a etapa de investigação seja feita em constante diálogo com os filósofos e a história da filosofia, uma vez que seu objetivo é encontrar ferramentas conceituais para enfrentar os problemas trabalhados (GALLO, 2017, p. 337).

O ensino da Filosofia deve promover o contato com os conhecimentos filosóficos na sala de aula do Ensino Médio, para que isso ocorra de modo profícuo, o contato com o texto filosófico torná-se fundamental, o que conduz o aluno a fazer uma experiência filosófica a partir da sua apropriação das ideias, de situações-problemas e de questionamentos críticos. É preciso trazer vida ao texto filosófico pela presença do fazer filosofar em sala de aula. “[...] é a presença, o cuidado, e a dedicação que dão expressão e maestria do professor [...] ele personifica a matéria [...]” (MASSCHELEIN, 2014, p. 49).

Não se pode prescindir do fato de que a filosofia é “explicitação e discurso” (GOLDSCHMIDT, 1963, p.140), constituindo-se enquanto interpretação como reaprendizagem e, como explicitação, elemento constitutivo e necessário para o desenvolvimento da intuição do aluno.

Entende-se que a leitura e análise do texto filosófico são ponto de partida, meio de se praticar filosofia, considerando que a apreensão dos textos contribui significativamente para o desenvolvimento do pensar sobre a sensibilidade das questões que nos afeta, da discussão, do diálogo mútuo contidos nas entrelinhas e que deve possibilitar a compreensão e apropriação dos conceitos filosóficos.

Existe algo atrás da linguagem para ser desvelado, descoberto por nossa consciência? Ou seria também, formador e parte desse real do qual aparece simplesmente como acessório? Partindo do pressuposto de que a linguagem não é somente um acessório estético, mas se forma a compreensão que temos da experiência do real, é necessário uma apropriação de como está se forma e que imbricação ela nos dá nas fontes, em nossos textos e em nosso trabalho, na própria percepção da realidade, nas relações com o Outro.

É possível entender a língua como elemento político, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido pelo em sua contemporaneidade. Esta compreensão do diálogo da linguagem possibilita “[...] mostrar certo modo de andar pela vida” (KOHAN, 2009, p.31). Apreender, compreender, apropriar e refletir a partir da linguagem dialógica na formação de conceitos, um diálogo que conduz ao eixo de

interpretação do signo linguístico e do seu significado no contexto das aprendizagens significativas nas relações do ambiente escolar.

A escolha de um texto filosófico a ser trabalhado em sala de aula não pode deixar de considerar uma breve introdução, contextualização da produção filosófica, mas não pode se reduzir à mesma, assim como o professor não pode ser o comentador ou promotor da análise textual, sob o risco de inibir a possível intervenção dos alunos na apreensão do texto, na apropriação de conceitos e no confronto de ideias. O texto não pode ser meramente ilustrativo de um período da História da Filosofia, assim como não pode ser reduzido à ilustração temática proposta pela estrutura curricular escolar.

Nossa ideia é que depois de iniciar com a sensibilização ao problema, passando pela fase de problematização, quando as questões já estiverem no poder dos alunos, é o de começar o estudo filosófico para dar conta do problema levantado. E este estudo se dá através dos “textos filosóficos” (ASPIS; GALLO, 2009, p.94).

O importante aqui é que o fio condutor do discurso e do confronto entre realidade percebida pelos alunos seja o problema. Nesse caso, não se pode reduzir a leitura a qualquer texto. O texto deve ter uma relação dialógica com a problematização. Nisto, as questões das realidades devem partir dos alunos (cf. ASPIS; 2004, p. 309-310).

Neste confronto com a problematização colocada como temática ou ponto de partida da aprendizagem filosófica em sala de aula, não deve o professor explicar o texto ou comentá-lo, sob o risco de cair em reducionismo ou imposição de uma determinada leitura. “A explicação é um outro texto, é um discurso inventado pelo professor sobre o texto em questão” (ASPIS; GALLO, 2009, p.18).

A leitura filosófica é a busca exploratória dos significados e significantes, das relações semânticas, do desvelamento das metáforas e das analogias, de saber que o texto filosófico está falando ou “que” e “a quem” está respondendo. Koch e Elias acentuam que:

A leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que nessa atividade, além dos pontos de sinalização que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos dos textos (KOCH; ELIAS, 2014, p.37).

Obviamente, que os termos filosóficos não fazem parte do cotidiano do aluno, mas se pode partir do princípio de que, ao se considerar os termos em sua intensão e extensão se possibilita uma compreensão imediata. “A intensão é definida como sendo o sentido e o significado de um termo, ou seja, a compreensão que um termo tem, ao passo que a extensão de um termo é a classe de todas as entidades às quais se pode aplicar o termo corretamente” (MARCUSCHI, 2007, p.112). Nesse sentido, no texto filosófico se trabalha com as características remetentes à extensão da realidade do termo utilizado e ao mesmo tempo se percebe a extensão do texto pela identificação do autor.

#### **4.2.4 Compreensão e apropriação dos conceitos**

Por último, finalizar este processo metodológico com a apresentação de várias expressões e diálogos das compreensões e apropriações dos conceitos de Lévinas entre os alunos/discípulos e o professor/mestre.

É um movimento em direção às experiências, diálogos e das diversas relações dos alunos na comunidade escolar, trazer os conceitos levinasianos investigados na filosofia sobre a questão da ética da alteridade, levantada nas relações inter-humanas, onde o outro é o agente principal.

Assim sendo, todo processo pedagógico de intervenção dos conceitos em Lévinas sobre a ética da alteridade em sala de aula teve como delimitação a ferramenta metodológica das etapas de ensino-aprendizagem em sala de aula adotado pela filosofia ativa em Silvio Gallo, no ensino de filosofia no Ensino Médio.

Sua metodologia sintetiza o pensamento da filosofia do conceito. Um olhar contínuo sobre a experiência no mundo, o vivenciado, o cotidiano nas realidades do mundo. Cada conceito filosófico torna-se uma assinatura sobre o olhar do mundo.

Para Gallo, cada conceito é uma “totalidade provisória”, pois carrega em si a “multiplicidade” de possibilidades na totalidade de seus “fragmentos”, para ele, um problema é a chave de ignição dos conceitos, pois “o conceito” é entrelace histórico de problemas já trabalhados por outros filósofos. Um conceito carrega em seus vagões a herança do que já foi compreendido / apropriado em suas realidades (cf. GALLO,2003, p.45-48).

O conceito não é uma porta fechada, estanque, não é rio sem corrente. O conceito leva em si a dicotomia do “absoluto e relativo ao mesmo tempo”. A sua marca

é trazer um absoluto de possibilidades de respostas ao problema vivenciado e um relativismo “aos problemas aos quais se dirige”. Seus vagões estão cheios de “componentes de outros conceitos”, nos trilhos do “contexto” histórico dos conceitos filosóficos. Por fim, Silvio Gallo finaliza sua interpretação conceitual afirmando que o conceito é rio corrente cheio de devir (grifo nosso), é ferramenta sempre inacabada “no recorte do acontecimento” nas temporalidades da vida, nos problemas sempre reeditados nas experiências de cada realidade (cf. GALLO, 2003, p. 48-52).

A proposta não é recriar ou reelaborar novos conceitos levinasianos subjetivamente, mas possibilitar a compreensão e apropriação dos conceitos da ética da alteridade pelos diálogos, pelas interações na presença filosófica do rosto em sala de aula, pelas experiências com os recortes dos textos de Emmanuel Lévinas através das várias expressões e relatos a partir das próprias inquietações no EREM – Vicente Monteiro no cotidiano das relações dos alunos no ambiente escolar, perceber a provocação e interpelação em um olhar levinasiano, sejam nas expressões polissêmicas na produção de textos, imagéticas ou cênicas. Fomentar a compreensão e apropriação da possibilidade de um sujeito ético a partir do reconhecimento do outro como alguém que me completa nas interações do ambiente escolar. Perceber-se humano e humanizar-se na percepção da responsabilidade diante do rosto do outro que o indaga na diversidade das suas relações em sala de aula.<sup>15</sup>

Falar em uma etapa de conceituação não significa, portanto, fazer com que cada estudante crie um novo conceito [...] nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em sintonia com os conceitos, [...] que tenham a experiência do pensamento próprio [...] exercendo uma cidadania de fato (GALLO, 2017, p. 337).

Para Schaffer, é necessário uma reflexão que entrelace a relação da experiência escrita, “a subjetividade e a relação com o Outro [...]” (2013, p. 523). Uma relação de riscos, da descoberta, da exposição e exterioridade enigmática das relações dos sujeitos no reencontro na escrita do texto filosófico (2013, p. 526).

---

<sup>15</sup>Os termos sensibilização, problematização, investigação e criação de conceitos, expressam as quatro etapas utilizadas por Silvio Gallo em sua prática pedagógica no ensino de Filosofia para o Ensino Médio a partir da proposta deleuziana de criação de conceitos (cf. GALLO, 2017, p. 335). Todavia, ao entendermos que a ética da alteridade levinasiana não cabe em uma pedagogia que busque resultados meramente racionais na subjetividade de uma recriação cognitiva de conceitos, buscamos alterar a última etapa do processo metodológico de intervenção como sendo uma compreensão/apropriação infinita dos conceitos levinasianos da ética da alteridade diante das infinitas heterogeneidades das relações em sala de aula pelos alunos.

### 4.3 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nas atividades desenvolvidas no projeto de intervenção, a importância do uso dos textos filosóficos em sala de aula, como momento de interlocução e apreensão do discurso filosófico na análise crítica das experiências de suas realidades no ambiente social da escola através de uma consciência filosófica e ética. A intervenção também buscou compreender e rever o sentido da Ética da Alteridade segundo Emmanuel Lévinas partir da análise das relações vivenciadas na comunidade escolar numa dimensão dialógica em sala de aula. Por último, realizar uma tempestade de expressões a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações nas aulas de filosofia.<sup>16</sup>

Nos diversos encontros realizados durante um bimestre, as percepções, questionamentos e investigações filosóficas foram sendo desenvolvidas nas diversas narrativas elaboradas pelos próprios alunos enquanto experiência de aprendizagem do filosofar. A ideia foi tornar o conteúdo vivo na experiência do filosofar ao rever os conceitos levinasianos no diálogo das suas próprias realidades. A professora Gomes (cf. 2017, p. 161) acerta ao afirmar que no processo da experiência filosófica há um movimento ao inesperado pelo aluno, ou seja, “na palavra experiência a dimensão de um sentido que indica um deslocamento que nos tira do lugar, uma travessia, um caminho, um caminhar, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos”.

As leituras dos pequenos recortes de textos de Emmanuel Lévinas e demais autores sobre os temas desenvolvidos e previamente discutidos em sala de aula sobre a ética da alteridade, o rosto, o Outro, a totalidade, o infinito, a acolhida, a hospitalidade, a violência, a relação, a responsabilidade, a substituição e a ética sofreram um processo de renovo e compreensão própria na dinâmica das experiências de cada sala de aula em sua escrita conceitual.

Na intervenção procurou se fazer um recorte dos textos previamente selecionados de Emmanuel Lévinas, em que se buscou sensibilizar, problematizar, investigar e compreender/apropriar-se destes conceitos às suas próprias vivências no

---

<sup>16</sup> Observe o roteiro do Planejamento Pedagógico do Planejamento de Intervenção – Anexo 02

contexto da sala de aula como processo infinito de reconhecimento na relação com o outro que me atravessa<sup>17</sup>.

Os diversos grupos de alunos foram divididos de acordo com as habilidades de interesse nas turmas delimitadas na pesquisa, onde houve a construção das diversas expressões de manifestações pedagógicas pelos alunos de acordo com o registro das diversas experiências vivenciadas em sala de aula sobre a contracultura ética proposta pela ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. A culminância destas expressões pedagógicas realizadas pelos alunos efetivou-se nas apresentações de cada grupo de interesse em data definida.

Por fim, a culminância teve como objetivo várias possibilidades de manifestações pedagógicas pelos grupos de alunos em sala de aula, em suas expressões e relatos dos conceitos levinasianos selecionados: Produção textual, apresentação teatral, pinturas de painéis ou banners, dramatizações, recitações, paródias ou musicais.<sup>18</sup>

A avaliação dos resultados esperados da intervenção pedagógica durante o desenvolvimento das ações levou em consideração: participação, assiduidade, compromisso, reflexão, socialização, interação e pesquisa. Ou seja, o processo de avaliação da intervenção deu-se em toda a dinâmica do ensino-aprendizagem.

A execução da intervenção pedagógica seguiu um planejamento bimestral que obedece às diretrizes pedagógicas estabelecidas pela coordenação escolar na aplicação das atividades e de uma avaliação de aprendizagem das temáticas desenvolvidas. Contudo, buscou-se dinamizar a intervenção a partir de um roteiro de diálogos, questionamentos, investigações filosóficas, exercícios filosóficos e múltiplas expressões que sintetizassem a compreensão e apropriação dos conceitos da ética

---

<sup>17</sup> Conforme Paro (2018, p. 35), a ciência educacional afirma claramente que “[...] em toda relação ensino – aprendizagem” não existe “nenhuma transmissão, seja de conhecimentos, seja de qualquer outro elemento cultural, por parte do educador, o que há é uma apropriação de tal elemento pelo educando”. Ou seja, não se pode retirar o saber de uma pessoa para outra, mas é possível que o Outro se aproprie do conhecimento ou da cultura pela abertura da relação na aprendizagem. Desta forma, Paro (2018, p. 35,36) conclui que o educando/discípulo “ao apropriar – se do conhecimento (ou de qualquer outro elemento cultural), [...] entra na ‘posse’ deste (que passa a compor sua personalidade viva), sem que deixe de continuar [...] na personalidade do educador [...]. A omissão da constatação básica da Didática de que o educando só aprende se quiser [...]. Ignora – se que a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a querer aprender”. Podemos concluir assim, que o “compreender / apropriar” é a última etapa no processo da conquista da relação de aprendizagem. Só existe o “aprender / ensinar” se houver abertura (ou pontes) para uma relação de aprendizagem com o Outro. Sem esta máxima não há educação.

<sup>18</sup> Todas as expressões, relatos e diálogos dos alunos/discípulos produzidos durante o processo de intervenção pedagógica foi devidamente registrado, catalogado, selecionado e revisado para esta pesquisa com autorização do seu uso pelos alunos participantes, conforme anexo – 04

da alteridade em Emmanuel Lévinas sobre as experiências e vivências nas diversidades de suas relações em sala de aula. Este roteiro é definido pela abordagem metodológica de ensino-aprendizagem adotada por Silvio Gallo no ensino de Filosofia no Ensino Médio<sup>19</sup>.

Este trajeto de experiência em sala de aula é um movimento de apropriação, uma presença filosófica do rosto nas experiências da vida no ambiente escolar. Esta experiência é um movimento de encontro que leva ao inesperado, do acontecimento pedagógico que me afeta diante da contracultura da ética da alteridade, na compreensão do face a face do rosto que me indaga e exige um resposta. Exige uma responsabilidade ética diante do olhar do Outro. Esta experiência de uma ética da alteridade na educação que nos afeta, de um movimento ético absorvido é bem compreendida por Larrosa:

[...] a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, um encontro com o acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento me afeta a mim, que tem afetado em mim, em tudo que sou, em tudo que penso, em tudo que sinto, em tudo que eu sei, em tudo que eu quero. Podemos definir que o sujeito da experiência se exterioriza na relação com o acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2009, p. 16 - tradução nossa)<sup>20</sup>.

#### 4.3.1 Os diálogos sobre a ética da alteridade de Lévinas na sala de aula

Nos encontros em sala de aula buscou-se um diálogo interativo e dinâmico através de brincadeiras de sensibilização sobre os temas propostos por Lévinas,

<sup>19</sup> Para um projeto de pesquisa de Filosofia na escola ser vivenciado na sua plenitude se faz necessário a participação efetiva nos arranjos do seu planejamento por toda a comunidade de investigação pedagógica e o apoio estratégico da equipe de gestão no abrir caminhos para o diálogo em sala de aula das questões transdisciplinares da Filosofia na comunidade escolar. Nisto, a equipe pedagógica e de gestão da EREM – Vicente Monteiro, Caruaru - PE, foi relevante no entendimento da importância da discussão da Ética da Alteridade no contexto da comunidade escolar diante dos desafios das realidades dos alunos no contexto do ambiente escolar e da região. Conforme Anexo - 05.

<sup>20</sup> “[...] *la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene afectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena*” (LARROSA, 2009, p.16).

atraindo as discussões para os questionamentos diante das narrativas expressas pelos alunos, do movimentar das palavras em sala de aula. Uma abertura ao diálogo das realidades de convivência existentes no contexto escolar:

Não seria esse o exercício que um projeto de filosofia propõe quando dialoga como conversa com outros na escola, tanto na maneira como a palavra está circulando no momento da experiência, como naquilo que está sendo pensado a cada encontro e os efeitos posteriores desses pensamentos e dessa circulação das palavras nos participantes? (GOMES, 2017, p. 161).

A abertura proposta pela palavra que dialoga precisa ser resistência da filosofia ativa que substitui as repetições impostas e estanques de termos desassociados do diálogo que interage com as dinâmicas potencialidades da experiência da relação em sala de aula.

É no movimento das palavras, do encontro das perguntas e respostas que surge o questionamento das próprias realidades. É neste movimento da abertura do diálogo que a exterioridade do rosto, na negação do Outro, aparece como questão. É pela relação da palavra, expressão da linguagem da presença do rosto que o diálogo se torna ponte para consciência de si, para uma proposta de sentido, uma questão. Nisto, Briançon, reforça ao dizer que “o relacionamento com os outros forçam o sujeito a tomar consciência de si mesmo e a mudar. O outro leva o sujeito a um fenômeno de alteração” (BRIANÇON, p. 02)<sup>21</sup>.

No processo de abertura do diálogo foi utilizado algumas dinâmicas<sup>22</sup> para discursão do reconhecimento e necessidade do Outro, no contexto do ambiente escolar. Nesta sensibilidade do diálogo também usamos diversas projeções de imagens de rostos anônimos (brancos, negros, índios, refugiados, moradores de rua, doentes, imigrantes de diversas nacionalidades; rostos com diversas expressões de riso, choro, dúvida, medo, vergonha, etc.), bem como, pequenos recortes de textos para a discursão sobre a presença do Outro, do rosto, e da totalidade do mesmo.

---

<sup>21</sup>“*La relation à autrui oblige en effet le sujet à prendre conscience de lui-même et à changer. L'autre entraîne le suje dans un phénomène d'altération.*” (Tradução própria. “*L'altérité au coeur de l'identité : que peut enseigner l'altérité intérieure?*” ([s.d], p. 02 ).

<sup>22</sup>Conexões: Guia de Dinâmicas ebook. – Anápolis, GO: Instituto Brasileiro de Coaching – IBC. p. 13, 2018.

### 4.3.2 As expressões polissêmicas verbais e escritas

As expressões polissêmicas verbais e escritas estão agrupadas em três níveis, separadas por amostragem, no interesse da dissertação. O primeiro grupo faz parte do nível da sensibilidade-problematização, o segundo grupo faz parte do nível da investigação filosófica com usos de textos. Por último, o terceiro grupo, são aqueles que aprofundaram uma maior relação de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Desta forma, os alunos se apropriaram dos conceitos levinasianos no nível da expressão na culminância do projeto de intervenção pedagógica. Nisto é possível concordar com Gomes,

[...] o que fazemos é buscar ferramentas que nos ajudem a criar condições de dialogar / conversar com o texto / mundo de tal maneira que o exercício de perguntar seja um convite de perguntarmos -nos, ou seja, não apenas fazer perguntas rotineiras, mas nos colocar dentro da pergunta, nos colocar a nós mesmos no estado de interrogação que uma pergunta coloca quando ela é deixada se expandir em seu movimento de problematização (2017, p. 89).

Nas expressões polissêmicas verbais, destaco o trecho do diálogo abaixo, como sensibilizador / problematizador, onde os alunos /discípulos são convidados a experiência da palavra, dar vida e questionar o seu mundo de significados.

**Professor:** Pessoal, nos diálogos de nossa dinâmica, o que foi possível conhecer do Outro, que ainda não conhecia nas apresentações?

**Aluno – A:** Bem, quando terminei de completar a volta no sentido contrário do círculo, e responder as perguntas de cada um, acho que me aproximei de todos.

**Professor:** Então, é possível que mesmo juntos, na mesma sala, estarmos distantes do Outro, enxergar apenas o EU – mesmo?

**Aluno – B:** Pelo que percebi na experiência dos diálogos na dinâmica, somos todos diferentes, histórias diferentes, mas insistimos enxergar apenas a nossa versão do EU – mesmo no olhar para o Outro.

**Professor:** Poxa, isto quer dizer que o texto – mundo pode ter várias versões no rosto do Outro que estar em nossa frente?

**Aluno – C:** ah, muitas versões, mas a gente só quer ouvir e enxergar a nossa no rosto do Outro. Parece que só queremos a totalidade do EU – mesmo<sup>23</sup>.

<sup>23</sup>As letras dos diálogos são representações dos nomes dos alunos. Os diálogos em palavra como texto – mundo da experiência de sensibilidade – problematização, são parte de recorte anotado em áudio na sala de aula.

A experiência da palavra em sala de aula não pode ser distante do mundo real que nos atinge. O acontecimento da relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, precisa ser momento de abertura para o olhar do mundo diferente do EU – mesmo no rosto do Outro. É risco e aventura na palavra, no fazer filosofar, no sentido do humano.

A palavra experiência pode ser compreendida como algo que vivenciamos, que nos acontece, nos passa, que nos toca. Porém, parece que a cada movimento de nossas vidas, inclusive na escola, muitas coisas acontecem, mas poucas ou quase nada nos toca, nos afeta (GOMES, 2017, p. 92).

Nas experiências das expressões polissêmicas escritas, temos três momentos distintos, onde os alunos trouxeram para a exterioridade a caminhada de abertura da existência do mesmo, da totalidade, do infinito enigmático da experiência da relação do rosto, da violência da totalidade do EU na sociedade mercadológica global.

Assim, a partir de pequenos recortes de textos produzidos em sala de aula, as expressões de alguns grupos de alunos revelaram a experiência da relação no acontecimento do mundo, no espaço / tempo do ensino-aprendizagem do ambiente escolar. É o fazer filosofar da ética da alteridade levinasiana sendo compreendida e apropriada na exterioridade da relação da aprendizagem.<sup>24</sup>

**GRUPO – 01:** O MESMO de mim mesmo é, não aceitar outra pessoa que pensa diferente de mim. O mesmo é não enxergar que existe pessoas e culturas, costumes e religiões diferentes. O outro não pode ser minha representação [...]

**GRUPO – 02:** A TOTALIDADE [...] é quando o EU tende a reduzir o Outro, com o objetivo de transformar o Outro, em seu EU – mesmo, na forma do egoísmo, violência (Preconceito, Racismo) e o domínio (Para que o Outro seja o EU – mesmo).

**GRUPO – 03:** O ROSTO consiste do aparecimento do Outro, dando ideia de que cada rosto é diferente. Ou seja, [...] Ao olhar para o rosto do Outro, ele nos ordena a ter responsabilidade e cuidado com Outro [...] E que não podemos exigir do Outro o mesmo que fazemos por ele.

**GRUPO – 04:** A VIOLÊNCIA. Todas as características da violência moram no reinado do EU. Querer que o Outro haja da mesma forma

---

<sup>24</sup>Os recortes das expressões textuais produzidas pelos grupos selecionados na dissertação estão reproduzidos conforme original. As atividades de sensibilização – problematização, investigação filosófica e na culminância do projeto de intervenção pedagógica teve como texto base de introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas: MARTINS, Rogério Jolins. Introdução a Lévinas: Pensar a ética no século XXI. – São Paulo: Paulus, 2014. Também o uso de vários recortes de textos de Lévinas em sala de aula, em especial, Totalidade e Infinito e Entre nós: ensaios sobre a Alteridade nas atividades de pesquisa filosófica.

do EU, significa entrar no campo da violência. Se colocando no lugar do Outro é uma superação sobre o reinado da violência.

Na relação do ensino-aprendizagem, onde foi desenvolvido o tempo da Investigação Filosófica na sala de aula, com uso de pequenos recortes de textos filosóficos de Emmanuel Lévinas. A intervenção pedagógica separou os alunos em pequenos grupos para discussão, onde procuraram responder algumas questões com produção de pequenas expressões textuais. O recorte abaixo é um exemplo deste momento de compreensão por um dos grupos<sup>25</sup>.

### **INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA**

#### **PERGUNTA – B: A ÉTICA LEVINASIANA PODE SER ÚTIL DIANTE DA VIOLÊNCIA NO BRASIL DO SÉCULO XXI? COMO?**

Sim, toda ontologia provoca um tipo de violência sobre o Outro. Transgredir a alteridade humana como critério ético significa entrar em um campo de violência. Quando reduzido ao conceito, perde a capacidade de mostrar-se na singularidade de seu próprio rosto.

[...] É necessário a superação da violência se possível, e se dá somente com o eu colocando-se a serviço do outro.

Esta experiência do acontecimento ético levinasiano no ensino-aprendizagem é relação no filosofar de “um movimento que atravessa um percurso” (GOMES, 2017, p. 95). É permitir que todos “sejam atravessados e afetados pelos encontros e desencontros” nos diálogos de uma caminhada aberta, ainda não vivenciada em sala de aula. A percepção do encontro do rosto do Outro no tempo / espaço escolar.

Necessitamos de exercícios para estar com os outros, colegas e alunos, de uma forma menos formatada pelos dispositivos que habitam a escola. Precisamos dar mais voz à vida que habita essa mesma escola, num constante exercício de esvaziamento e transbordamento impulsionado por experiências [...] (GOMES, 2017, p. 113).

Os próximos passos das expressões polissêmicas escritas estão disseminados na atividade avaliativa em pequenos grupos, bem como, na avaliação de aprendizagem individual do Segundo Bimestre.

Nas atividades avaliativas, os grupos foram convidados a definir alguns conceitos levinasianos a partir das compreensões das discussões e diálogos nas relações com recortes de textos de Lévinas. O recorte abaixo é trecho da experiência

---

<sup>25</sup> Atividade reproduzida conforme original em sala de aula: INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA.

de apropriação de conceitos da ética da alteridade de um grupo na relação de ensino-aprendizagem na Atividade Avaliativa.<sup>26</sup>

### **ATIVIDADE AVALIATIVA**

**1.PRIMEIRO CONCEITO:** Responsabilidade

**2.SEGUNDO CONCEITO:** Totalidade

**3. TERCEIRO CONCEITO:** Violência

### **RESPOSTAS**

1. Vem antes da liberdade. A liberdade do “Eu” está ligada com a forma com que tratamos o “Outro”. Ou seja, o Outro sempre vem primeiro para que assim o “eu” se liberte.
2. Todos possuímos nossas próprias características e formas de pensamento. Logo, não há sentido em transformar o outro, mas sim aceitá-lo para que possamos evoluir como sociedade.
3. A não aceitação do “outro” como ele é, pode gerar conflitos éticos e ideologias que podem resultar em vários tipos de violência.

É no contexto da relação do ensinar filosofia como experiência do exercício do olhar do rosto do Outro na sensibilidade da exterioridade da palavra, expressão que verbaliza os vários acontecimentos da manifestação da alteridade ética. A filosofia tornar-se ato vivo na presença do professor/mestre que dialoga na ação da aprendizagem. “Se pretendemos ensinar filosofia filosoficamente, nas situações de ensino deveríamos pôr em ato e não somente explicar essa concepção de filosofia” (CERLETTE, 2008, p. 35).

Desta forma, reduzir o ensinar da filosofia a conceitos distantes dos acontecimentos da exterioridade da vida, é padronizar o ensino-aprendizagem ao mesmo do EU da totalidade que neutraliza a singularidade das experiências da relação do Outro – Outrem que nos ensina no momento pedagógico. Nisto, Ribeiro (2009, p. 75) finaliza afirmando que “[...] a educação é evento ou acontecimento testemunhal pela atestação da passagem do outro que ensina o eu a perder-se na renúncia à redução do outro ao mesmo [...]”.

---

<sup>26</sup> As expressões escritas da ATIVIDADE AVALIATIVA recortada no texto dissertativo estão em acordo com o original bem como o modelo da AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM do Segundo Bimestre no Anexo – 05.

### 4.3.3 As expressões imagéticas em pinturas e desenhos

Nos momentos da culminância no planejamento do projeto de intervenção pedagógica, houve a adequação do apropriado e do tempo para o acontecimento de expressões de compreensão /apropriação dos conceitos levinasianos a partir das expressões imagéticas em desenhos e pinturas.

As salas selecionadas na amostragem para a intervenção pedagógica nos terceiros anos, formaram dois grupos voluntários para expressarem suas experiências de aprendizagem levinasiana.

Os dois grupos produziram vários desenhos e pinturas, na triagem da dissertação, fizemos um recorte de um desenho e duas pinturas que expressam a linguagem imagética dos conceitos levinasianos explicitados pelos grupos na culminância do projeto.<sup>27</sup>

**GRUPO – A:** O desenho dos rostos separados e distanciados, bem como, sem nenhuma identidade, é a característica da desumanização que acontece nas relações do EU com o Outro provocada pela totalidade do mesmo no ambiente escolar deste novo século XXI que estamos.

**GRUPO – B:** A primeira pintura retrata a verbalização da violência moral. O não reconhecimento da identidade do rosto, diferente de mim, que me completa como ser humano. Que não pode ser reduzido a minha totalidade, mas respeitado a singularidade da sua alteridade que me afeta.

Na segunda pintura, temos rostos que se tocam no frente a frente de suas diferenças, que são afetados no reconhecimento ético do Outro que necessito.

### 4.3.4 As expressões cênicas

As expressões cênicas dos conceitos de Emmanuel Lévinas fazem parte da experiência do acontecimento ético da culminância no planejamento pedagógico da intervenção.

Entre as várias expressões cênicas experienciados na culminância (teatro, dança e jogral), o recorte do jogral “o rosto e o Outro”, produzido pelo grupo de nove alunas de uma das turmas da amostragem nos terceiros anos, revelaram a

---

<sup>27</sup>O desenho e as duas pinturas reproduzidas nas Imagens – 02,03 e 04, foram explicitadas pelos grupos com textos elaborados pelos participantes nas apresentações da culminância.

capacidade de exteriorizar na experiência da relação da aprendizagem uma completa compreensão ética levinasiana sobre a responsabilidade infinita do rosto do Outro.<sup>28</sup>

## **JOGRAL**

### **O ROSTO E O OUTRO**

**PESSOA – A:** O mesmo não é o outro

Seria o mesmo de mim mesmo

**PESSOA – B:** É a redução do mesmo ao outro

Que é a posse dom outro como o outro próprio eu

**TODOS:** E que o outro continue sendo sempre o outro

E não o outro EU

**PESSOA – C:** O outro não é a minha representação

É o caminho do infinito que escapa então

**PESSOA – D:** A ética é posta como a essência do discurso

E é importante para que todos entendam tudo

**TODOS:** E que o outro continue sendo sempre o outro

E não outro EU

**PESSOA – E:** No decorrer dos anos, a sociedade vem se deparando

Com diversas situações

**PESSOA – F:** É violência, homicídio e corrupção

Dentre outros fatores que mostram a dominação

**TODOS:** E que o outro continue sendo sempre o outro

E não o outro EU

**PESSOA – G:** O mundo como o outro se apresenta,

Diferenciando o outro de mim, chamamos de rosto

---

<sup>28</sup> O recorte do texto do jogral encontra-se reproduzido em acordo com o seu original.

**PESSOA – H:** O rosto está presente na sua recusa de conteúdo,  
Isto é, englobado, nem visto nem tocado.

**TODOS:** E que o outro continue sendo sempre o outro  
E não o outro Eu

**PESSOA – I:** Não há uma fenomenologia do rosto,  
Pois ela é um método filosófico,  
Afirma nosso filósofo.

**TODOS:** Mas há sim uma revelação,  
Ou seja, há uma significação.

**TODOS:** E que o outro continue sendo sempre o outro,  
E não o outro EU.

As adolescentes A/B, conforme jogral reproduzido apresentou a posse do Outro como redução ao mesmo do EU. Entre as adolescentes C/D, temos a expressão que o Outro não é uma representação subjetiva, mas um caminho infinito, onde a ética é a essência de todo discurso para todos.

Nas expressões das adolescentes E/F no jogral, reproduzidos no anexo, temos o descobrimento da alienação da sociedade nas relações de dominação que promovem a violência. Já entre as alunas / discípulas G/H no jogral, definem o rosto, diferenciado, que recusa ser conteúdo, englobado, que rejeita não ser visto ou tocado.

A última adolescente a se expressar no jogral, conclui que não existe uma fenomenologia subjetiva do rosto, mas um método filosófico de revelação que produz significado na relação responsável na presença da alteridade ética do rosto do Outro.

Assim, o refrão do jogral termina sobre fortes aplausos no auditório da EREM – Vicente Monteiro na culminância, com todas as alunas / discípulas expressando em uníssonos: “E que o Outro continue sendo sempre o Outro e não o Outro – eu!”

## 5 COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A proposta de intervenção pedagógica no EREM – Vicente Monteiro, Caruaru – PE, define como objetivo entre os alunos dos terceiros anos na amostragem da pesquisa, a compreensão e apropriação da ética da alteridade a partir da descoberta da relação das interfaces da presença do Outro na experiência do ensinar filosofia. A experiência surge a partir do rosto. Uma relação enigmática de proximidade da filosofia. É nesta exterioridade do rosto como presença do Outrem – Mestre “que a novidade significa, no ser de Outro modo que ser” (LÉVINAS, 2011, p. 193). Relação como do conteúdo vivo no traumatismo da proximidade do filosofar no olhar do frente a frente do ensinamento da presença do mestre.

A finalidade deste quarto capítulo é justamente uma breve análise discursiva da experiência de intervenção levinasiana. Analisar a percepção da intervenção como aprender outramente além dos saberes cognitivos. Entender a linguagem da exterioridade da alteridade como expressão e significação, um aprender enigmático no face a face do rosto. Compreender a experiência da intervenção para além da produção de conhecimento é descobrir a responsabilidade por Outrem na acolhida e hospitalidade para além do ensinar e aprender: é relação como acolhida incondicional de uma sabedoria para além do ser.

Portanto, a intervenção enigmática do encontro com o Outro, é trauma do ensinamento além do ser, além da razão lógica do interior do ser. É significação. Nisto, Souza, reafirma que é “uma racionalidade que tem sua origem no trauma em que se constitui o encontro com o Outro [...]. Nasce, portanto, a cada momento em que um encontro verdadeiro tem lugar” (SOUZA, 2011, p. 109). Um encontro pedagógico do enigma rosto.

A intervenção tem sua atenção para um lugar não ontológico, sua atenção é para o outro – discípulo, para a tensão do EU diante de sua totalidade. A escola coroou o reinado da razão lógica, aprisionou a ciência a liberdade da autonomia Kantiana do pensar ontológico. Liberdade que não reconhece o traumatismo da exterioridade da presença do mestre. A intervenção para além da produção do conhecimento foge da tematização, da simples criação de conceitos ontológicos. É ensinamento na presença filosófica do rosto do mestre.

A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condicionou a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de aferir: a exterioridade do mestre [...]. A explicação de um pensamento só se pode fazer – se a dois, não se limita a encontrar o que já se possuía. Mas o primeiro ensinamento do docente é a sua presença de docente, a partir da qual vem a representação (LÉVINAS, 1988, p. 86).

A aprendizagem levinasiana inverte a razão ontológica em sua proposta de intervenção, é relação no aprender da presença do rosto. É encontro pedagógico enigmático no discurso do rosto, diálogo da presença que afeta o Outro na sua totalidade no ambiente escolar. Um conhecimento que extravasa toda produção ontológica, uma experiência que vai além dos conceitos históricos, ela é ensino que vai além ao acontecimento de cada encontro autêntico com e para o Outro, é ensino no infinito encontro do rosto.

#### 5.1 O APRENDER OUTRAMENTE NÃO VISA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COMO ACÚMULOS DE SABERES

O rosto é ensinamento que sempre excede o ser. É intervenção de um sentido que desorganiza o fenômeno, enigma da relação da face a face, anterioridade infinita a relação intencional da razão, “proximidade que não se revela totalmente ao significar, trata – se de uma nova ordem que vai além do ser” (COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p.121).

A ética levinasiana em “*Le Temps et l’Autre*” apresenta o aprender como um mistério além do ser na relação do infinito na presença do Outro. É evento sempre inesperado do infinito na proximidade do rosto pedagógico do mestre. Evento misterioso do encontro, do ensinamento do rosto, que para Lévinas, é evento em que: “um sujeito não o assume, que não pode fazer nada a respeito [...]. No entanto, ele está a sua frente de certa maneira, é a relação com os outros, o frente a frente com os outros, o encontro de um rosto que ao mesmo tempo dá e rouba outros” (LÉVINAS, 1996, p. 63-67)<sup>29</sup>. Escapa a razão lógica do ser.

---

<sup>29</sup> « Cette situation où l’ événement arrive à un sujet qui ne l’ assume pas, qui ne peut rien pouvoir à son égard, mais où cependant il est en face de lui d’ une certaine façon, c’est la relation avec autrui, le face – a – face avec autrui, la recontre d’un visage qui à la fois, donne et dérobe autrui. L’ autre “assume” c’est autrui » (cf. LÉVINAS, 1996, p. 67 - tradução nossa).

Este ensinamento é enigma inesperado da visitaç o do rosto, visitaç o que surpreende com “um sentido novo a ordem dos fen menos”,   intervenç o da presença do rosto que no encontro apenas indica um novo sentido ético.   visitaç o provocadora, desorganiza o mundo da vida da totalidade do Eu, põe em questão a consciência do mesmo no ambiente escolar.   surpresa da presença filosófica no rosto do mestre.

Qualquer instituição educacional ou sistema governamental que possui razões e motivações sólidas para um desenvolvimento social sustentável tem como valores fundamentais e objetivos éticos exteriorizados em seus propósitos de aprendizagem. Nisto, Abdallah – Pretceille (cf. 1997, 131),   enfático ao avisar que qualquer educação firmada em normas e regulamentos,   necessário antes um “acordo moral que fundamenta a validade dos atos. Uma  tica da alteridade é uma condição antes de qualquer educação em alteridade e diversidade” (1997, p. 131)<sup>30</sup>.

O rosto   instante da presença que transcende o mundo, deixa vestígios da aprendizagem na vida que afeta,   saber além do acúmulo dos saberes.   relação na presença enigmática da aprendizagem filosófica sempre inacabada, rosto que   sempre passado no instante da relação da aprendizagem (cf. COSTA; COSTA JÚNIOR, 2015, p. 122). No olhar de Souza, “A questão verdadeira agora   sofrer ou não sofrer sua presença, responder ou não responder – em sentido ético – seu questionamento eterno, ou melhor, fora do tempo da ontologia” (SOUZA, 2016, p. 220).

## 5.2 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO E SIGNIFICAÇÃO PARA ALÉM DA ESSÊNCIA

O rosto fala,   linguagem  tica na presença do Outro diferente de mim. Por tanto, a significação  tica da alteridade no ambiente escolar mora no acontecimento

---

<sup>30</sup> « *Aucun groupe, aucun syst me, aucune structure ne peut se passer de références éthiques qu'il ne faut pas confondre avec des obligations morales et normatives. Tout contrat, toute politique contractuelle, toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale qui, pour réussir, demandera de plus en plus de règlements, d'alinéas, d'articles, de vérifications, destinés justement, à remplir le vide. Pour dire la même chose en d'autres termes, on assiste au développement du légal au détriment du social. Ce ne sont pas les actes qui fondent la morale mais, au contraire, l'accord moral qui fonde la validité des actes. Une  thique de l'altérité est une condition préalable à toute éducation à l'altérité et à la diversité* »(ABDALLAH – PRETCEILLE, 1997, p.131 – tradu o nossa).

da aprendizagem que revela Outro diferente de mim, abertura da linguagem do rosto (cf. LÉVINAS, 1988, p. 60-62).

Esta linguagem da presença do rosto é tempo verbal, sensibilidade da vida no tempo escolar, movimento do verbo presente no rosto que fala, é revelação da essência do ser que “não se traduz somente, ela temporaliza-se no enunciado predicativo” (LÉVINAS, 2011, p. 56-61). Esta linguagem do rosto “é temporalidade da vida” no encontro que desperta o sentido do humano, plenamente humano. É movimento da linguagem da presença filosófica do mestre no encontro do Outro, movimento imanente de realidades sempre novas, para além do ser (cf. SOUZA, 2016, p. 213).

A linguagem do rosto não “se reduz a uma relação entre conceitos”, não se permite ser tematizado. É palavra viva no conteúdo filosófico da presença do rosto, palavra viva na “relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente, se transcendem” (LÉVINAS, 2004, p. 58-61).

O Dizer do rosto resgata uma nova fenomenologia, não se deixa ser tematizado, é palavra que revela justiça ao atender ao apelo do Outro (cf. MELO, 2003, 137). O discurso de sua presença surge cheio de sentido quando livre de qualquer representação. A mensagem do discurso pedagógico do rosto só acontece na liberdade de todo condicionamento temático, ideológico, totalizado, englobado (cf. SALES, 2005, p.122).

A expressão da linguagem do rosto é sempre direcionada para o apelo do Outro. O seu apelo mora no olhar de sua presença, seu rosto espera sempre resposta (cf. LÉVINAS, 2004, 58). Na compreensão de Sales, este olhar do rosto é oportunidade de abertura para expressar repostas. Na linguagem do rosto, o mestre se revela, é epifania filosófica, abertura para o Outro “que é um constante Dizer [...] rosto, caracteriza-se assim, como primeiro discurso, o discurso que obriga a entrar no discurso” (SALES, 2005, p. 122-123). Na percepção de Sebbah, “Não há ensino fora da palavra magistral, ou seja, uma palavra que identifica o sujeito que a recebe e a experimenta ao abri-lo para a dimensão do sentido” (SEBBAH, 2009, p. 74).

A relação do rosto não é anônima, ela acontece no frente a frente do Outro, dispensa todo e qualquer conhecimento representativo, a sua presença é abertura para a humanidade do humano. O rosto do mestre é porta aberta para um filosofar de múltiplos discursos diante do Outrem que indaga. Indagação no olhar em que os dilemas exigem uma resposta ética. Esta proximidade é linguagem no olhar do rosto

do Outro, “[...] em si mesma significação e não pode ser convertida em estrutura linguística ou dialógica [...], mas configura-se como contato” (MARQUES; MARTINO, 2018, p. 108).

### 5.3 A EXPERIÊNCIA DE APRENDER E APRENDER NA TRILHA DO ENIGMA DO ROSTO

O aprender do rosto traz em si mesmo a alteridade de sua própria identidade. O rosto que se apresenta é a sua própria identidade, não necessita de conceituação. (cf. LÉVINAS, 2004, p. 59). Nesta questão, Melo (cf. 2003, p. 89) é enfático ao afirmar que “nosso corpo humano fala e se põe em relação”, desta forma, o rosto é manifestação de sua própria alteridade como existência ao revelar-se ao Outro. Todavia, se o corpo fala em sua linguagem, é o rosto total exterioridade desta abertura da comunicação do existir, do existente. Novamente, Melo afirma que “o rosto é o mais exposto, tanto ao perigo quanto à carícia, nu e transparente o rosto é completa exterioridade, inteira relação e comunicação, sinceridade e abertura” (2003, p. 89).

O aprender do rosto é enigmático ao revelar o infinito na experiência da relação. Seu ensino produz espanto, sem representação, sua nudez expõe o diferente e o estranho, sem as marcas da totalidade. Ou melhor, somos surpreendidos pela sua presença, que paralisa todo poder de enxergar tudo como objeto de conhecimento tematizante. Ou seja, a trilha enigmática do aprender pela experiência da presença do rosto é relação como conhecimento, sociabilidade ética como aprendizagem filosófica primeira. Esta trilha é ampla abertura para pluralidades de rostos, de dilemas no qual a presença do Outro exige uma resposta, o rosto é responsabilidade inalienável (cf. MARQUES; MARTINO, 2018, p.107-109).

Esta linguagem da relação do rosto com o Outro não o insere no mesmo, na totalidade do mundo. Ele não vende ou cede sua identidade, o rosto permanece presença absoluta na relação (cf. LÉVINAS, 1988, 174). O rosto possui o dom da visibilidade, seu olhar é navegação nas águas profundas do sujeito na linguagem do frente a frente da relação diante do Outro, Outro que me olha e me revela sujeito (cf. MELO, 2003, p. 96).

Este aprender na trilha enigmática do rosto é resistência a toda e qualquer forma de totalidade e dominação. É denuncia viva no olhar do rosto aos estereótipos de estruturas político-social ideologicamente totalizante, pois fomentam o desejo do

domínio, distribuem a domesticação conceitual na relação social, cultural e política, tornam-se proprietários da aprendizagem da identidade do sujeito, absolutizam sua verdade. Não há espaço para o sujeito ético, humanizado.

A fragilidade e a nudez do rosto, como afirma Melo, é “vulnerabilidade do existente”, desta forma, presa vulnerável ao domínio da totalidade, não lhe resta possibilidades, seu caminho é a tematização e adequação da sua identidade de sujeito ao sistema totalizante. O homem provou desta inumanidade do humano, como bem disse Melo, desde 1917 a 1980, experimentou o surgir das inúmeras revoluções totalizantes, sejam sociais, culturais ou políticas, representadas na social - democracia do capitalismo ao socialismo proletário. A ética da alteridade levinasiana denuncia a negação do rosto, o anonimato do Outro e a impessoalidade do sujeito. É preciso resistência ética no aprender do rosto como oportunidade de ressurgir o sujeito na relação do frente a frente para o Outro. Resgate do humano plenamente humanizado. Lugar das diferenças que se completam, mas não se totalizam no infinito do reconhecimento do Outro nos encontros da vida (cf. MELO, 2003, p. 94-95).

#### 5.4 ACOLHIDA E HOSPITALIDADE PARA ALÉM DO ENSINAR E APRENDER CONCEITOS: O APRENDER A APRENDER É RELAÇÃO QUE FUNDA A ACOLHIDA INCONDICIONAL DE UMA SABEDORIA PARA ALÉM DO SER

A acolhida do Outrem pelo rosto é abertura a razão não ontológica, desejo e vontade que me atrai na responsabilidade insubstituível diante de sua presença. É relação com o Outro vulnerável, “palavra ou acolhimento do rosto do Outro, hospitalidade e não tematização” (LÉVINAS, 1988, p. 196-279). Esta decisão do acolhimento do Outro é responsabilidade primeira da sua presença, que não posso negá-la. Somente pela exterioridade da presença do rosto será possível surgir um “acontecimento ético da sociedade” (1988, p. 185), saída de si, abandono do discurso esvaziado de sentido, regido unicamente pela razão interior cognoscente. Novamente Lévinas propõe: “A humanidade da consciência não está absolutamente nos seus poderes, mas na sua responsabilidade. Na passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de Outrem: é o Outro que é primeiro” (LÉVINAS, 2015, p. 153).

Conforme Derrida, é preciso fazer o caminho de volta “[...] em direção ao Outro”, é uma tomada de posição pelo acolher do Outro. Na possibilidade do acolhimento do rosto, a filosofia primeira, sendo o significado da alteridade, que “determina o receber,

a receptividade do receber com relação ética”. O acolhimento: a porta para receptividade da ética, receber o outro para além do eu, a razão define um receber “aberto ou oferecido ao outro” A porta do acolher é um receber da razão do ensinamento que vem do rosto do Outro, “a porta aberta, maneira de falar, designa a abertura de uma exterioridade”. Pois o que acolhe também é acolhido em sua singularidade, em sua hospitalidade, tornando-se casa sua, terra sua. Aquele que convida é convidado. “Aquele que recebe é recebido, ele recebe a hospitalidade naquilo que considera como sua própria casa” (DERRIDA, 2015, p. 43-44, 58).

Está tomada de posição é intenção, intencionalidade de abertura para o rosto do Outro, é hospitalidade como acolhimento responsável ao Outro que me faz sujeito na relação frente a frente do rosto. Portanto, é eticidade da hospitalidade no acolher do Outro, é ensinamento, é aprender no ensinar para além de todo conceito. É sabedoria Outramente que ser, pois é aprendizagem da relação, é ética no fazer filosofar do rosto do mestre. “Não há intencionalidade antes de e sem este acolhimento do rosto que se chama hospitalidade. E não há acolhimento do rosto sem este discurso que é justiça” (DERRIDA, 2015, p. 67-68).

A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas parece revelar a chave do maior segredo dos homens, que poucos sabem usá-la em nossos dias. A chave do poder do ser humano para a humanidade contemporânea: a doação de si como responsabilidade primeira.

A chave desta porta, nos faz enxergar a fraqueza e a miséria do Outro não como oportunidade de dominação, mas com o olhar da Graça. Abre a porta da doação de si, do humano, plenamente humano, torna o rosto do Outro em mestre, pois o vê também, “numa dimensão de altura”, de alteridade como humano: “A nudez do rosto é penúria. Reconhecer outrem é reconhecer uma fome. Reconhecer Outrem – é dar. Mas é dar ao mestre, ao senhor, àquele que aborda como ‘senhor’ numa dimensão de altura” (LÉVINAS, 1988, p. 62).

De fato, a presença do Outro só pode acontecer na dimensão das experiências do mundo, no mundo afetado e possuído pelas totalidades do mesmo. Mas é justamente aí, neste aparecer simultâneo do dom de ser humano, serviço e doação de si, que Lévinas revela esta abertura do poder da eticidade humana. Onde “[...] pelo dom, a comunidade e a universalidade. A linguagem é universal porque é a própria passagem do individual ao geral, porque oferece coisas minhas a Outrem” (LÉVINAS, 1988, p. 63).

Onde encontrar esta chave na ética da alteridade que abre a porta para o humano, plenamente humano? Só encontramos esta chave na ética da alteridade a partir da responsabilidade, tornar-se responsabilidade por Outrem, essência do humano, completamente humano. É ser doação como responsabilidade por Outrem (cf. LÉVINAS, 2011, p. 135).

Esta chave da transformação contemporânea da totalidade é radical alteração ética na humanidade. Nisto o lituano Lévinas é filosofia radical. “O reconhecimento do Outro se torna o motor da alteração. Referindo-se precisamente a Lévinas” (BRIANÇON, p. 02)<sup>31</sup>.

O importante, enfim, é perceber esta tensão trazida na ética da alteridade, onde a singularidade e a universalidade precisam conviver juntas no face a face do rosto. As diferenças de Outrem em suas singularidades não significa aniquilar valores universais que nos fazem sujeito, não é auto - assujeitar- se. Como bem disse Abdallah – Pretceille, “a ética da alteridade reside numa tensão entre a singularidade das situações e a universalidade dos valores” (1997, p. 129)<sup>32</sup>.

A partir deste entendimento levinasiano, é preciso ser resistência a toda educação que possui uma proposta de aprendizagem que lança no esquecimento o existir da presença do Outro, desprovido da oportunidade de ser sujeito ético, humanizado no acolhimento do aparecer da presença do rosto do Outro. Ou seja, ensinar como acolhida incondicional de uma sabedoria para além do ser, só é possível na hospitalidade intencional do acolher vulnerável da presença do rosto do Outro. Uma proposta do ensinar que vai além dos conceitos, alteridade ética do ensinar que resiste a qualquer proposta totalizante e dominadora da presença do Outro. É ética da alteridade na interface do Outro na experiência do ensinar uma filosofia do rosto (cf. SILVA, 2015, p. 47).

---

<sup>31</sup> « *La reconnaissance de l'autre devient le moteur de l'altération. Faisant référence justement à Lévinas* » (BRIAÇON, p. 02 - tradução nossa).

<sup>32</sup> “*La reconnaissance des différences ne doit pas conduire à l'abandon du principe d'universalité, d'où la recherche permanente d'un équilibre entre ces deux pôles. L'éthique de l'altérité se situe dans une tension entre la singularité des situations et l'universalité des valeurs*” (ABDALLAH – PRETCEILLE, 1997, p. 129 - tradução nossa).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - DESAFIOS QUE A ÉTICA DA ALTERIDADE PODE TRAZER PARA A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Inicialmente, o premente desafio da educação contemporânea tem como característica nas suas diversas relações o desejo de assujeitar o indivíduo, independente das estruturas políticas, econômicas e sociais. A educação estar aprisionada a reproduzir os paradigmas de acomodação política, econômica e social. Somos marcados historicamente por esta dicotomia de relação social entre ser senhor ou escravo quando negamos a necessidade do acolhimento do Outro na relação do frente a frente do rosto como responsabilidade insubstituível.

A experiência do pensamento levinasiano da ética da alteridade é desafio de resistência no ensino de filosofia no Ensino Médio. Apresentar a primazia da ética como itinerário do ensinar e do aprender além do ser, a compreensão da substituição como experiência intraduzível e bem como a ética da alteridade como sabedoria outramente que ser, o ensino como a experiência do acolher do Outro e principalmente a relevância da ética da alteridade para a experiência de ensinar filosofia no Ensino Médio.

O desafio de uma experiência de aprendizagem para além da produção de conhecimentos. O aprender outramente possui a linguagem como expressão e significação para além da essência, como trilha do enigma do rosto. Um infinito acolher e hospedar do rosto para além do ensinar conceitos: É relação, relação do aprender incondicional de uma sabedoria para além do ser.

A pesquisa deixa em aberto o caminho para aprofundar uma filosofia presente em sala de aula, uma filosofia ativa pela subjetividade da experiência do rosto e o desafio de promover uma ética primeira através da relação.

O filosofar é uma descoberta pela relação mútua entre rostos. Mas a formação, pelo contrário, diz Masschelein, “é colocar em jogo o EU e o mundo” desse indivíduo. É sair de si mesmo para um mundo exterior que “transcende o si mesmo [...] por meio da prática e do estudo”. É movimento que leva para uma crise de identidade nas releituras de nós mesmos e nossas relações com o mundo presente que nos cerca. Assim, ser um ser humano, é ser constante “processo de formação” (2014, p. 31).

A filosofia presente é sempre processo inacabado, janelas sempre abertas aos novos ventos do compreender e viver, para a possibilidade permanente de discursos que levem ao encontro de um caminho ou novos caminhos em nossas relações nas experiências do frente a frente no cotidiano em sala de aula (cf. MASSCHELEIN, 2014, p. 37).

Esta filosofia que se apresenta é diálogo do pensamento sempre inacabado com o outro em sala de aula. É elaboração conjunta, é mútua criatividade dos saberes pela releitura ética nas relações no cotidiano da sala. Nisto, a proposta do ensinar e aprender filosofia “permite pensar uma relação desde outra lógica além que a transmissão” (KOHAN, 2009, p. 76).

Sendo assim, não há filosofia presente em sala de aula se ela não provoca compreensão ética das relações, se ela não desestabiliza conceitos para resinificá-los. Ou seja, ela é ativa, relacional e resinificante sobre os conteúdos que se entrelaçam em nossas próprias vivências existenciais, no espaço do tempo livre da sala de aula (cf. KOHAN, 2009, p. 83).

É na experiência concreta do cotidiano mútuo mestre-discípulo que a presença da filosofia se tornar possível na descoberta do existir mútuo, pela descoberta de possíveis possibilidades no caminhar por uma filosofia viva, presente no filosofar compartilhado, experimentado em sala de aula. “[...] Pois podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência” (LARROSA, 2002, p. 28).

Esta filosofia que se apresenta, precisa acontecer como ponto de partida, como início de trajetória e descoberta de referências próprias. Sem esta possibilidade do filosofar, negamos nossa natureza, no existir de nossa humanidade ética na relação com o outro. “Caso contrário, não somos sujeitos [...]” (LORIERI, 2015, p. 30). Retornamos ao sentido de inumanos, de animais domados, de objetos predeterminados ou condicionados ideologicamente pelos padrões predefinidos, prisioneiros de uma totalidade. Mutilados em sua própria natureza, o início da morte de si mesmo e do outro que o completa, por uma filosofia reducionista, que começa e termina em seu próprio cercado, que não se permite ser invadida nas relações com outros nas vivências das inquietações existenciais do ambiente escolar. A filosofia presente é a reação necessária, é sobrevivência na descoberta de novas significações éticas possíveis. É rosto que fala.

Permitir o filosofar, ser presente no ensino de filosofia como mestre, como rosto que assume a relação filosófica, é ser resistência para o surgir de possibilidades! É fecundar ideias e recomeços. Esta filosofia presente, encarnada, é filosofia de reação e relação, novos batimentos para uma humanidade contemporânea que já escreve a sua ética. Uma ressurreição do humano ético, do elaborar “suas próprias significações” (LORIERI, 2015, p. 32).

Desta forma, a necessidade da filosofia presente faz morada no fazer educação, no fazer do ser humano como ser que é capaz de ler, interpretar e significar suas próprias relações. Este ensino presente, encarnado no filosofar em sala de aula, é conteúdo vivo no processo do educar, “[...] sem esta interpretação não há educação [...]” (LORIERI, 2015, p. 35). Esta filosofia presente é sobretudo, participativa e democrática na relação do saber, pois se permite a descoberta do filosofar em sala de aula.

## REFERENCIAS

- ABDALLAH – PRETCELLER, Martine. Pour une éducation à l'altérité! **Revere des Sciences de l'éducation**, Paris, vol. XXIII, n. 01, p. 23-132, 1997.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Geomercínio. Lévinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. **Revista Sul – Americana de Filosofia e Educação**. N. 15, p. 95- 111, Novembro / 2010 – Abril / 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARDUINI, Juvenal. **Antropologia: ousar para reinventar a humanidade**. São Paulo: Paulus, 2002.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo, 2009.
- ASPIS, Renata Lima. O professor de filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set/dez, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt; Donskis, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BITTAR, Eduardo, C.B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- BOBBIO, Norberto. **As ideologias e o poder em crise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Polis, 1988.
- BORDIEU, Pierre. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRIANÇON, Muriel. L'altérité au coeur de l'identité : que peut enseigner l'altérité intérieure ? **Sciences-Croisées**. N.2-3 : L'Identité. Université Provence, (Département des Sciences de L'éducation ; UMR ADEF), p.02. Disponível em: [muriel.briancon@laposte.net](mailto:muriel.briancon@laposte.net).
- BUEY, Francisco Fernández. Marx e os Marxismos: uma reflexão para o século XXI. IN: BORON, Atílio A.; JAVIER, Amadeo; SABRINA, Gonzales (orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectiva**. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 2007, p. 203-221.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: litura crítico – compreensiva, artigo a artigo**. 24 ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro. Sobre as Relações Sociais Capitalistas. In: JLIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2006, p. 25 – 66.
- CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia**. Cuiabá: Central de Textos, 2013.
- CAVALCANTI, Paulo Henrique. **A ética como responsabilidade pelo rosto em Emmanuel Lévinas**. Belo Horizonte: FAGE, 2011. (Dissertação)
- CENI, Ângelo Vitório; Dalbosco, Cláudio Almir. Ética e educação. Petrópolis: 2014, 19p. Separata de: BRUM TORRES; João Carlos (org.). **Manual de ética**. Petrópolis: Vozes, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDS, 2014. p. 470 – 488.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CINTRA, Benedito E. Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita: educação, filosofia e**

comunhão. Campinas: 1992. (Tese de doutorado em educação ). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253665> Acessado em 14/02/2020.

COSTA, Márcio Luiz; COSTA Júnior, Wercy Rodrigues. Antecedentes Judaicos da Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas. **Revista Psicologia e Saúde**, v.7, n.02. p. 115-124, 2015.

COSTA, Márcio Luiz; COSTA Júnior, Wercy Rodrigues. **Desejo metafísico, desejo de infinito e rosto na ética de Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Kineses, 2015.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3 Ed. rev. ampl. São Paulo: MODERNA, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

DEL ROJO, Marcos. **Marx e a dialética da sociedade civil** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

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

DIAS, Rosangela dos Santos Figueredo. **Judaísmo, alteridade e educação em Emmanuel Lévinas**. Salvador, Bahia: UNEB, 2016. [Dissertação de Mestrado]

FARIAS, André Brayner de. Anarquia imemorial do mundo – Lévinas e a ética da substituição. **VERITAS**, Porto Alegre, v.53, p. 18-34, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROMM, Erich. **Análise do homem**. 9 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1974.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Disponível em <http://www.cedes.unicampo.br>, Acesso em 08 set. 2017.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2017.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Revista PRO – POSIÇÕES**, Campinas, v. 21, n. 01 (61), p. 89 – 105, 2010.

GALLO, Silvio. **Deleuze & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Eduardo de Campos. Ser humano soberano, perigoso e maquiavélico. **Revista Filosofia Ciência & Vida**. São Paulo v, 80, ano VI, 15-23, 2013.

GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. **Lévinas e o Outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça**. Rio de Janeiro: PUC – RJ, 2008. (Dissertação mestrado em Direito).

GRZIBOWSKI, Silvestre. Fenomenologia da corporeidade em Lévinas. *In*. RIBEIRO JÚNIOR, Nilo [et al.]. **Amor e Justiça em Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 87-97.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. Heidegger e a excelência da questão do Ser. *In*: LIMA, Antônio Balbino Marçal (Org.) **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merlau – Ponty**. Ilhéus: Editus, 2014, p. 51-75.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2 ed. Petrópolis: VOZES, 1992. Parte I.

HINKELAMMER, Franz. A Globalidade da Terra e a Estratégia da Globalização. *IN*: BORON, Atílio A; JAVIER, Amadeo; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 2007, p. 387-400.

- HOBBSAWM, Eric J., **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IGLÉSIAS, Francisco. **História e ideologia**. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.
- KOCH, Ingendore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- KUIAVA, Evaldo. Ética da alteridade. Petrópolis: 2014, 18p. Separata de: BRUM TORRES; João Carlos (org.). **Manual de ética**. Petrópolis: Vozes, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDS, 2014. p. 324 – 341.
- LARA, Nuría Perez de. Escuchas al otro dentro de sí. *In*: LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (Orgs.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 2009. p. 45-77.
- LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. *In*: LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (Orgs.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 2009. p. 13-44.
- LARROSA, Jorge. Palabras para una educación otra. *In*: LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (Orgs.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 2009. p. 189-203.
- LARROSA, Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, N. 19, p. 20 – 29, 2002.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Universitária, 2011.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Editora Papirus, 1998.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Le temps et l' autre**. 6 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- LIMA, Antônio Balbino Marçal. O que é Fenomenologia. *In*: LIMA, Antônio Balbino Marçal (org.) **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merlau – Ponty**. Ilhéus: Editus, 2014, p. 09-14.
- LOMBARDI, José Claudinei (Coord). **Textos sobre educação e ensino: Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas: Navegando, 2011.
- LOPES NETO, Waldemir Ferreira. **Fenomenologia e metafenomenologia em Emanuel Lévinas: da sensibilidade à metafísica da alteridade**. Recife: O autor, 2014 [Dissertação de Mestrado].
- LORIERI, Marcos Antônio. A filosofia como elemento formador do humano. *In*: CARVALHO, M.; ALMEIDA J[UNIOR, Benedito de J.; GONTIGO, P. **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015, p. 23-40 (Coleção XVI)
- MACFARLANE, L. J. **Teoria política moderna**. Brasília: Ed. UNB, 1981.
- MANCE, Euclides André. Emmanuel Lévinas e a alteridade. **Revista Filosofia**. v.7 n. 8, p. 23-30, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da linguagem**. Rio de Janeiro; Lucerna, 2007. v. 1.
- MARQUES, Ângela Cristina Salgado; MARTINO, Luiz Mauro Sá. Entre a Justiça e a

- Singularidade do Existente: Sobrevivências do Rosto no encontro entre ética e política. *In: Aproximações: o pensamento de Emmanuel Lévinas em diálogo*, Porto Alegre: Editora FI, 2018, p. 108.
- MARTINS, Rogério H. **Introdução à Lévinas: pensar a ética no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2014.
- MASSCHELEIN, Jean. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.
- MATOS, Junot Cornélio de. Filosofando sobre o espírito de filosofia. **O Que nos faz pensar?** N. 36, p. 367 – 381, 2015.
- MELO, Nélio Vieira de. **A Ética da alteridade em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MELONIO, Danielton Campos. **Educação, emancipação e barbárie**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2016.
- MIRANDA, José Valdinei de Albuquerque. Lévinas e a construção da subjetividade ética. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 57, p. 441- 475, 2014.
- MOREAU, Didieu. **De la recherche en philosophie de l' education. 4 ans des Sciences de l' éducation**, A Uergnioux (dis), Caen, 2009, p. 179 – 192.
- NODARI, Paulo César. O rosto como apelo à responsabilidade e à Justiça em Lévinas. **Revista de Filosofia Síntese**. Belo Horizonte. v. 29, n. 94, p. 191-220, 2002.
- PARO, Victor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.
- PAVIANI, Jaime; Sangally, Idalgo José. **Ética das Virtudes**. Petrópolis: 2014, 22p. Separata de: BRUM TORRES; João Carlos (org.). **Manual de ética**. Petrópolis: Vozes, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDS, 2014. p. 225 – 246.
- PELIZZOLI, Marcelo L. **A relação ao outro em Husserl e Lévinas**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1994.
- PEREIRA, José Aparecido. Filosofia e Educação: a ética de Lévinas como referencial teórico para a gênese de um novo humanismo na educação. **Revista UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**. Londrina: v. 07, p. 43-49, 2006.
- PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A filosofia humanística de Emmanuel Lévinas e suas articulações com a educação**. Campinas: UNICAMP, 2007. [Dissertação Mestrado].
- PERRENOUD, Phillipe. **Educação cidadã**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PONTES, Elisabeth. **Módulo de gestão pública: PROGEPE** [Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco]. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.
- RATTERO, Carina. La pedagogia por inventar. *In: LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (orgs.) Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 2009. p. 161-188.
- RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. **Revista Conjectura**. v. 14, n.03, p. 53-83, 2009.
- RIBEIRO, Luciane Martins. **A subjetividade e o outro: ética da responsabilidade em Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- RICOUER, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SALES, Marcelo. O rosto do outro como fundamento ético em Emmanuel Lévinas. **Revista Reflexão**, Campinas, p. 105-126, jul./dez., 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Sanqueilo de Lima. Originalidade e precariedade do método fenomenológico husserliano. *In*: LIMA, Antônio Balbino Marçal (org.) **Ensaio sobre Fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merlau – Ponty**. Ilhéus: Editus - UESC, 2014, p. 15-50.

SANTOS, Luciano. O eu, dos pés à cabeça, até a medula dos ossos, é vulnerabilidade. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Nilo [et al.]. **Amor e justiça em Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 155-175.

SANTOS, Theotonio dos. **Democracia e socialismo no capitalismo dependente**. Petrópolis: VOZES, 1991.

SCHAFFER, Margareth. Escrita e Alteridade: um texto em viagem – enigma. **Educação & realidades**, Porto Alegre, v. 38, n. 02, p. 521 – 537, abr. / jun. 2013.

SEBBAH, François – David. **Lévinas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVA, Maria Alice Moreira. **Educar sob os princípios da alteridade ética de Lévinas**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2015. [Dissertação de Mestrado]

SOUZA, Marcelo Donizete. **Teoria da linguagem e mística judaica**, São Paulo: Editora do autor, 2006.

SOUZA, Ricardo Timm. Lévinas e a Resposta Ética à Violência Biopolítica: Por uma Crítica da Razão Idolátrica. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Nilo [et al.]. **Amor e justiça em Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 217-230.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento II**: pequeno tratado de ética radical. Caxias de Sul: Educus, 2016.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Totalidade e desagregação**. Porto alegre: EdiPUCRS, 1996.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sujeito, ética e história**: Lévinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto alegre: EdiPUCRS, 1999.

SOUZA, José Tadeu Batista de. O infinito do Direito à Justiça. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Nilo [et al.]. **Amor e Justiça em Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 203-216.

TOMICH, Dale W. **Pelo prisma da escravidão**: trabalho, capital e economia mundial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

VAZ, Henrique Claudio de Lima. **Senhor e escravo**: uma parábola da filosofia ocidental. Disponível em: [www.http://faje.edu.br](http://faje.edu.br). Acesso em 12 jun, 2019.

VIAPIANA, Tadeu. Ética, economia e negócios. Petrópolis: 2014, 23p. Separata de: BRUM TORRES; João Carlos (org.). **Manual de ética**. Petrópolis: Vozes, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDS, 2014. p. 447 – 469.

WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. *In*: **Os clássicos da Política 02**, São Paulo: Ed. Ática, 1989, p. 226-278.

ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como Método Radical. *In*: HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 08-42.

## ANEXOS

## ANEXO A - PLANEJAMENTO DIDÁTICO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

## PLANEJAMENTO DIDÁTICO PROJETO DE INTERVENÇÃO

## ÉTICA DA ALTERIDADE – TERCEIROS ANOS TURMAS: 3º ANO: D / F / G

## ABRIL / MAIO:

- 29/04:** SENSIBILIZAÇÃO: O QUE É ALTERIDADE (DINÂMICAS)
- 06/05** O QUE É ÉTICA DA ALTERIDADE?  
DOS GREGOS ANTIGOS ATÉ EMMANUEL LEVINAS
- 13/05:** CONCEITOS DA ÉTICA DA ALTERIDADE  
EM EMMANUEL LEVINAS
- 20/05:** INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA (COM USO DE TEXTO BASE) - GRUPOS
- a) QUEM FOI EMMANUEL LEVINAS?
- b) A ÉTICA LEVINASIANA PODE SER ÚTIL DIANTE DA VIOLÊNCIA NO BRASIL DO 'SECULO XXI? COMO?
- c) COMO PENSAR A ÉTICA LEVINASIANA DIANTE DOS CONFLITOS IDEOLÓGICOS E AS INJUSTIÇAS SOCIAIS?
- d) DESCREVA ALGUMAS SITUAÇÕES POSSÍVEIS E VIÁVEIS DE SE VIVER A NÃO VIOLÊNCIA SEGUNDO A ÉTICA LEVINASIANA:
- e) QUAL SERIA O LUGAR DA FILOSOFIA DE LEVINAS NO AMBIENTE ESCOLAR?
- 27/05:** ATIVIDADE AVALIATIVA NA SALA DE AULA:  
EXPLICAÇÃO DOS CONCEITOS LEVINASIANOS PELOS GRUPOS NA  
SALA DE AULA (SORTEIO)
- 03/06:** APRESENTAÇÕES DOS GRUPOS
- A) EXPRESSÃO EM JOGOS / PARÓDIAS / DANÇAS  
B) EXPRESSÃO EM ARTE CÊNICA (TEATRO)
- 10/06:** APRESENTAÇÕES DOS GRUPOS
- A) RECITAÇÕES E EXPRESSÃO ESCRITA  
B) EXPRESSÃO EM TELAS DE PINTURA  
C) EXPRESSÃO EM DESENHO / CARTONAGEM / GRAFITAGEM
- 17/06:** AVALIAÇÃO SEGUNDO BIMESTRE – ÉTICA DA ALTERIDADE
- 01/07:** RECUPERAÇÃO PRIMEIRA NOTA / AVALIAÇÃO FALTOSOS

**ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

**DECLARAÇÃO**

---

**Declaro para os fins de direito que**

Eu,

\_\_\_\_\_ autorizo e permito afim da pesquisa de dissertação do mestrado profissional em Filosofia – **PROF –FILO**, na turma do Terceiro Ano - \_\_\_\_\_, na escola estadual **EREM – VICENTE MONTEIRO – CARUARU – PE.**, a transcrição de elaborações das expressões literárias, desenhos, pinturas e cenas elaboradas durante o projeto de intervenção na sala de aula.

Esta autorização também permite a reprodução de todas as expressões polissêmicas verbais e escritas, expressões imagéticas em pinturas e desenhos, bem como das expressões cênicas registradas durante o processo da intervenção pedagógica sem ônus ou prévia autorização.

Caruaru - PE, \_\_\_\_\_, de junho de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO C - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
MESTRADO EM FILOSOFIA PROFISSIONAL  
FILOSOFIA NA SALA DE AULA

ROSEMIRO FERREIRA DE ALMEIDA

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE INTERVENÇÃO**

Recife  
2018

ROSEMIRO FERREIRA DE ALMEIDA

## **PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE INTERVENÇÃO**

Planejamento Pedagógico de Intervenção inerente ao Projeto **CONSTRUÇÃO DO SUJEITO (EU) NAS INTERFACES DO OUTRO COMO ALTERIDADE: Experiência com Emmanuel Lévinas em sala de aula**, sobre a orientação do Professor Sérgio Ramos, como condição parcial de avaliação da disciplina Laboratório de Filosofia.

Recife  
2018

## **1. DEFINIÇÃO DA AÇÃO**

Promover, junto aos estudantes do Ensino Médio, nas aulas de Filosofia, uma tentativa de apropriação/reflexão das principais ideias de Emmanuel Lévinas, em sua *Ética da Alteridade*, que permita compreender e entender o significado do reconhecimento do Outro, do estabelecimento das relações de reconhecimento do outro como ser e não como coisa ou propriedade, de modo a contribuir para fomentar, nos estudantes, uma experiência de respeito às diferenças e de valorização das heterogeneidades no contexto escolar e da comunidade na qual estão inseridos.

## **2. LOCAL DA REALIZAÇÃO**

Três turmas do Ensino Médio, do EREM Vicente Monteiro – Caruaru - PE

## **3. OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Analisar, em sala de aula, através da discussão dos textos de Lévinas sobre a ética da alteridade, de modo a permitir aos estudantes, a criação de conceitos e a formação de uma consciência de respeito, reconhecimento, valorização e acolhida do Outro como o outro.

### **Objetivos específicos**

- Discutir a importância do uso dos textos filosóficos em sala de aula, como momento de interlocução e apreensão do discurso filosófico e da construção de uma consciência filosófica e ética;
- Apreender o sentido da *Ética da Alteridade* segundo Emmanuel Lévinas a partir da leitura dos textos filosóficos do autor, numa dimensão dialógica em sala de aula;
  
- Desenvolver o projeto de intervenção como prática pedagógica, de modo que a apropriação/compreensão e práxis da *Ética da Alteridade* pelos estudantes,

se realiza a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações nas aulas de filosofia.

#### **4 METODOLOGIA**

A metodologia proposta fundamenta-se em Silvio Gallo, como ferramenta pedagógica no processo de intervenção em três salas de aula do Ensino Médio – EREM Vicente Monteiro, como instrumento de referencial teórico utilizo os textos de Emmanuel Lévinas sobre a Ética da Alteridade, particularmente os fragmentos que traduzem a concepção da construção do sujeito (eu) nas interfaces do outro.

Partindo da proposição apresentada por Gallo quando afirma que “[...] qualquer um que se dedica de fato a filosofia, ao filosofar, recomeça a filosofia à sua maneira” (2006, p.18), o processo inclui o levantamento das problemáticas presentes no contexto das experiências escolares que impliquem em ações de não alteridade, seguida de sensibilização, tendo como ponto de partida e chegada o próprio texto de Lévinas, refletido e repensado em sala de aula.

A proposta assumida nesta metodologia será construída como um processo criativo, o da experimentação, do fazer o movimento do pensamento (GALLO, 2006), o que implica na sensibilização pelas questões vivenciadas da vida escolar e suas nuances de preconceito e desrespeito pelo outro. Nesse ponto, “importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (2006, p.26).

Por último, seguindo a perspectiva metodológica proposta por Gallo (2006) se busca a recriação de conceitos com a parceria estudantes/professor. Será um fazer o movimento filosófico propriamente dito na linguagem das realidades dos alunos. Um procedimento que deverá conduzir à uma metodologia de engajamento, de resistência, de presença filosófica em sala de aula, em busca da alteridade, do reconhecimento do Eu no Outro.

#### **5 INSTRUMENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO**

Recorte dos textos previamente selecionados de Emmanuel Lévinas sobre temas como o “Outro”, o “Rosto”, o “acolhimento”, a “hospitalidade” e a “ética da

alteridade”, em que se busque sensibilizar, problematizar, investigar e reelaborar estes conceitos as suas próprias realidades no contexto do ambiente escolar.

Os textos selecionados serão apresentados pelos estudantes em forma de dinâmicas relacionadas com os temas: representação teatral de fantoches sobre alteridade, cartazes com frases e pequenos textos selecionados de Lévinas;

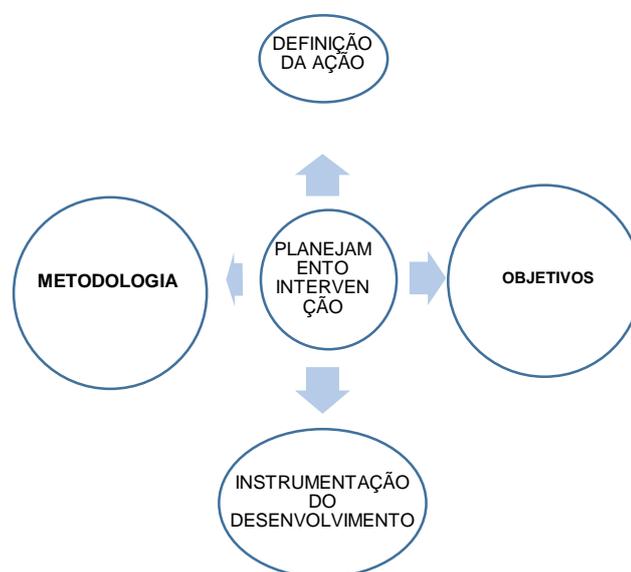
As sínteses serão apresentadas a partir de grupos de estudantes que ficarão responsáveis: apresentando as conclusões da leitura, compreensão com imagens representativas.

Por fim, a culminância tem como objetivo uma variedade de possibilidades de manifestações pedagógicas pelos grupos de alunos em sala de aula, em suas recriações dos conceitos levinasianos selecionados: Produção textual, apresentação teatral, pinturas de painéis ou banners, dramatizações, recitações, paródias ou musicais.

## 6 CRONOGRAMA

2019 – 1º SEMESTRE		
MES	Nº de AULAS	PROCEDIMENTO
<b>Abril</b>	01	Sensibilização
	01	Sensibilização
<b>Mai</b>	01	Problematização
<b>Mai</b>	03	Investigação Filosófica: Leituras – trabalho em grupo
<b>Junho</b>	01	Síntese
	03	Apresentação;
<b>Julho</b>	01	Avaliação;
<b>Julho</b>		Interpretação dos dados

## 7 LAYOUT DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



## 8 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O processo de interpretação dos dados coletados na leitura dos recortes em Emmanuel Lévinas e a reelaboração do conceito de alteridade pelos alunos na sala de aula na intervenção pedagógica, tendo o auxílio das ferramentas metodológicas em Silvio Gallo, se fará notadamente no olhar da leitura interpretativa de Ricardo Timm de Souza sobre o pensamento levinasiano. Nas palavras de Souza, há uma urgência contemporânea para uma redefinição radical sobre a ideia de um novo conceito de vivência ética. (SOUZA, 2018, p.220).

## 9 REFERÊNCIAS

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Revista ETHICA**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 17 – 35, 2006.

**ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

EREM PROFESSOR VICENTE MONTEIRO

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que o professor concursado **Rosemiro Ferreira de Almeida**, mat. nº: 303.199-3 do quadro funcional desta instituição de ensino, escola estadual EREM PROFESSOR VICENTE MONTEIRO – CARUARU-PE, está autorizado para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica em Filosofia como exigência do mestrado profissional em Filosofia – PROF – FILO, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e da CAPES – MEC. O referido projeto atende às necessidades de ensino aprendizagem dentro da proposta da transversalidade dos conteúdos para o exercício da plena cidadania no ambiente escolar, onde será desenvolvido nas turmas dos terceiros anos selecionadas no processo de amostragem pelo referido professor.

Caruaru, 21 de junho de 2019.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Giane Pereira da Silva", is written over a horizontal line.

Giane Pereira da Silva  
Gestora Administrativa

Giane Pereira da Silva  
Gestora Administrativa  
Mat. 2596857

Inscrição E 405.001 – CNPJ 10.572.071/1608-29 – Código INEP 2605.4876  
Decreto nº45.544 de 08/01/2018 D.O. de 09.01.18 Praça Dr. Júlio de Melo, s/n  
CEP Nº 55.002-360 - Fone: 81.3719-9488 – Caruaru –PE  
e-mail: escola\_vicente\_monteiro@hotmail.com

## ANEXO E - MODELO AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

### MODELO AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM



EPVM - EREM PROFESSOR VICENTE MONTEIRO

CARUARU, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2018.

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

#### LEIA AS INSTRUÇÕES ABAIXO:

Você está realizando uma atividade escrita, individual e com consulta, por isso, durante a aplicação da mesma fica estritamente proibido qualquer tipo de conversa ou de troca de material. Preencha corretamente todos os campos de identificação acima. As respostas só serão aceitas de caneta azul ou preta. Será permitido apenas o material de consulta: o livro sobre Emmanuel Levinas, textos e apostila sobre "A Ética da Alteridade". Esta AVALIAÇÃO terá o valor máximo de 10,0 pontos.

#### AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA — 3º ANO - 2º BM – 2019 – TURMAS (D / F / G)

##### A ÉTICA DA ALTERIDADE

- 1) Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:
  - a) Alteridade ( ) Me convoca, me interpela, e dessa interpelação, eu passo a existir;
  - b) Responsabilidade ( ) Tende a reduzir o Outro ao mesmo, expressão de domínio. O primado do EU.
  - c) Violência ( ) O Outro sendo sempre o Outro e não Outro – EU. Permanece sendo concreto.
  - d) Totalidade ( ) Transgredir a alteridade humana é a percepção do Outro – Outrem a partir do EU
  - e) Outro. ( ) Antecede a Liberdade. O Outro antecede o EU.
- 2) Sobre a vida de Emmanuel Levinas, assinale *única opção incorreta*:
  - a) Lituano – Francês – de família judia;
  - b) Presenciou a Revolução Comunista em 1917 com 12 anos;
  - c) Nasceu em Kovno – Lituânia;
  - d) Doutorado em Sociologia;
  - e) Professor da Universidade de Paris a partir de 1967
- 3) Acontecimento marcante na vida de Emmanuel Levinas que determinou sua filosofia da Alteridade: Assinale única opção correta:
  - a) Seus estudos com o filósofo Martin Heidegger;
  - b) Sua experiência com 12 anos, ao ver a Revolução Comunista de 1917;
  - c) Sua leitura e estudos sobre o Talmude judaico;
  - d) Seus estudos na Universidade de Friburgo, ainda jovem;
  - e) Sua experiência na II Guerra, prisioneiro de 1940 – 1945 pelos nazistas, perdeu quase toda família.
- 4) Defina abaixo o conceito do **ROSTO** segundo a Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas:

---



---



---



---



---



---



---



---

## ANEXO F – IMAGENS



IMAGEM – 1: FAIXADA EREM VICENTE MONTEIRO – CARUARU – PE.

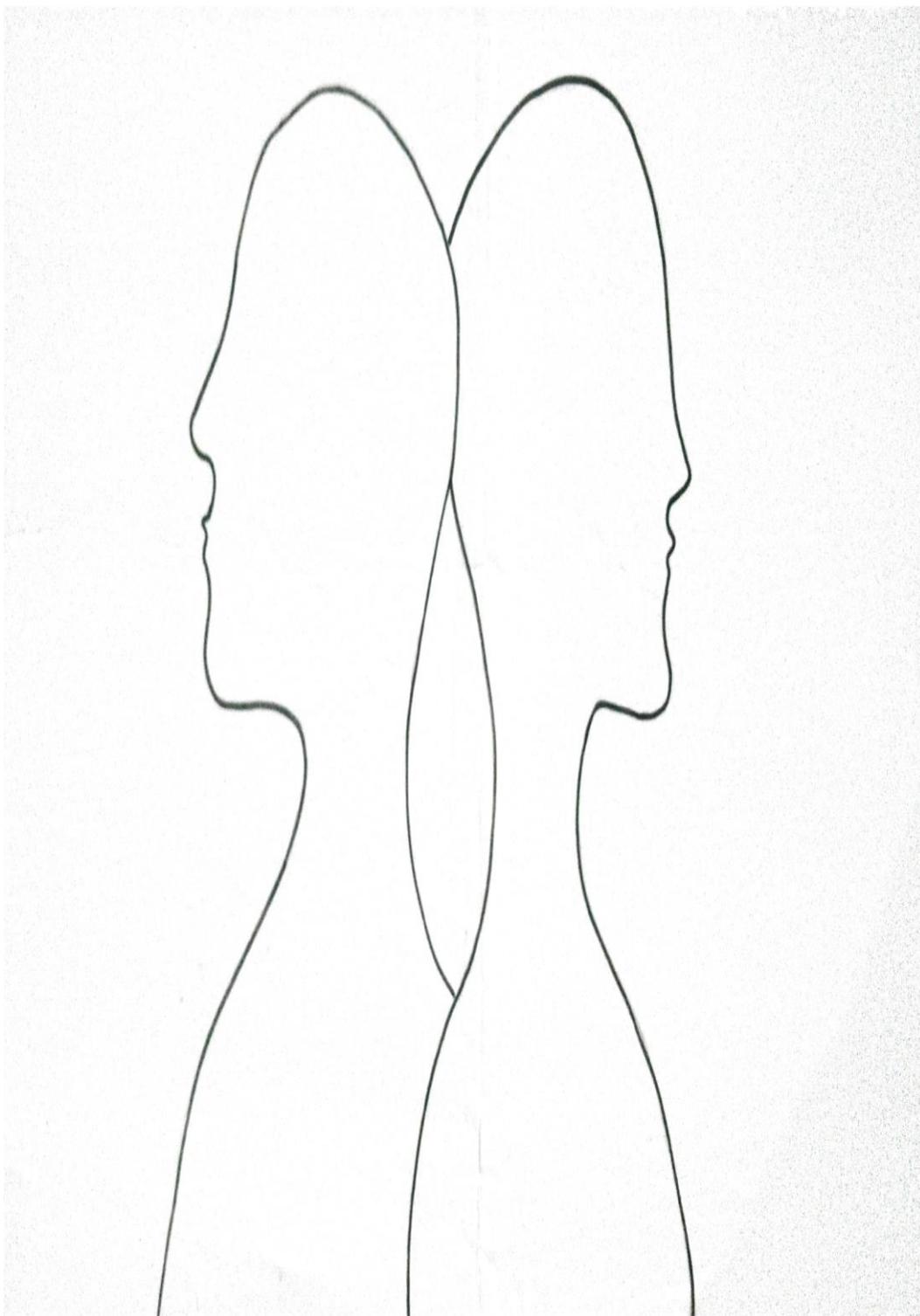


IMAGEM 2: EXPRESSÕES IMAGÉTICAS – O ROSTO

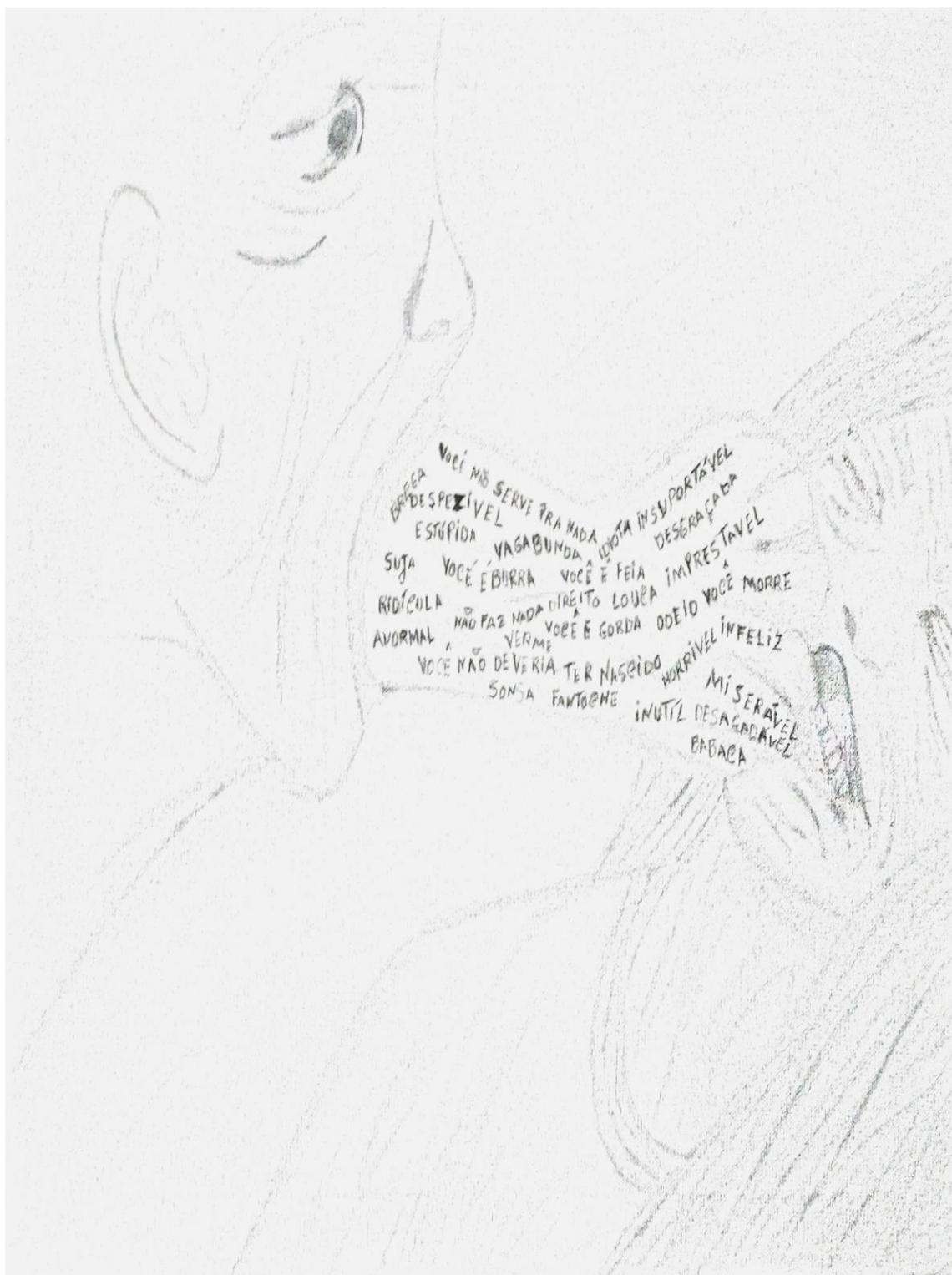


IMAGEM – 3: EXPRESSÕES IMAGÉTICAS  
A VIOLÊNCIA COMO TOTALIDADE DO MESMO



IMAGEM - 4: EXPRESSÕES IMAGÉTICAS  
O ACOLHIMENTO DO ROSTO DO OUTRO