



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO EM FILOSOFIA**

JULIANA BARBOSA DOS SANTOS

**UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DO HUMANISMO DO
OUTRO HOMEM DE EMMANUEL LEVINAS**

**RECIFE
2025**

. Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Juliana Barbosa Dos.

Um novo sentido para a educação a partir do humanismo do outro homem de Emmanuel Levinas / Juliana Barbosa Dos Santos. - Recife, 2025.

90 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2025.

Orientação: Sandro Cozza Sayão.

Inclui referências.

1. Humanismo do Outro Homem; 2. Levinas; 3. Sentido da Educação.
I. Sayão, Sandro Cozza. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JULIANA BARBOSA DOS SANTOS

**UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DO HUMANISMO DO
OUTRO HOMEM DE EMMANUEL LEVINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Filosofia pela
Universidade Federal de Pernambuco.
Área de concentração: Fenomenologia e
Hermenêutica .

Orientador: Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão

RECIFE
2025

JULIANA BARBOSA DOS SANTOS

**UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DO HUMANISMO DO
OUTRO HOMEM DE EMMANUEL LEVINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
como um dos requisitos para o
cumprimento das exigências para
obtenção do título de Mestre em Filosofia
pela Universidade Federal de
Pernambuco.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profº. Dr. Sandro Cozza Sayão
Universidade Federal de Pernambuco

Avaliadora Interna: Profa. Dra. Juliele Maria Sievers
Universidade Federal de Alagoas

Avaliadora externa: Profa. Dra. Cristina Amaro Viana
Universidade Federal de Alagoas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Jean e Melissa, fontes inesgotáveis de
amor, inspiração e força em cada passo
desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus por me sustentar e manter minha mente ativa, bem como por me proporcionar a energia necessária para enfrentar os desafios desta pesquisa. Agradeço profundamente ao meu orientador, Professor Sandro Cozza Sayão, por aceitar a difícil tarefa de me orientar e por ser uma pessoa que acolhe a todos com humanidade. Agradeço imensamente às professoras Juliele Maria Sievers e Cristina Amaro Viana, pelas honrosas presenças na banca examinadora desta pesquisa. Agradeço aos meus pais, Dona Joselma e Sr. Barbosa, por me trazerem ao mundo e por proporcionarem a minha inserção no ambiente educacional. Aos meus filhos, Jean Michel e Melissa Vasconcelos, sou imensamente grata pelo amor e pela compreensão em relação à minha ausência durante as atividades do mestrado, além da colaboração com o silêncio nos momentos de leitura. Expresso também minha gratidão aos colegas de turma e, em especial, aos amigos Lidyane Carla e Gilvan Nascimento, cujas amizades trouxeram leveza aos momentos mais desafiadores desta jornada. Agradeço ainda aos meus colegas de trabalho, por sempre me incentivarem a continuar nessa trajetória.

“ A filosofia nunca é uma sabedoria
porque o interlocutor que ela acaba de
enlaçar já lhe escapou.”

(Levinas, 1988, p. 292)

RESUMO

A Filosofia, ao oferecer diversas perspectivas sobre a natureza e os propósitos do educar, inclui nelas valores essenciais que divergem em cada forma de pensar o educativo. Dessa maneira, ao analisarmos as concepções de filósofos anteriores a Levinas, compreendemos que cada uma delas manifesta uma interpretação do humano que varia em termos de propósitos, valores e modos de relação com o mundo e com o outro. Nesse contexto, Levinas destaca-se ao priorizar a ética. Por isso, suas ideias fornecem elementos que não só rompem com a forma tradicional de estruturação do conhecimento, mas também possibilitam uma leitura do humano que fundamenta uma educação voltada para o Outro. Com isso em mente, propomo-nos, então, a responder nesta pesquisa à seguinte questão: Como a filosofia de Emmanuel Levinas se diferencia das perspectivas anteriores ao proporcionar uma nova possibilidade de sentido para a educação, e como isso contribui para uma nova compreensão do humano? A partir disso, nosso objetivo é não apenas percorrer as perspectivas de outros filósofos, mas também demonstrar como Levinas, ao inaugurar um novo humanismo, possibilita que ele seja aplicável à educação, trazendo para essa um sentido que se opõe às visões centradas no Eu e em suas potencialidades, comuns nas estruturas epistemológicas da filosofia ocidental. Diferente das abordagens anteriores, representadas aqui por Platão, Santo Agostinho, Kant e Nietzsche, que priorizam a formação de um ser racional, autônomo e livre, Levinas argumenta que a verdadeira liberdade vai além do pensamento sem tutelas, exigindo uma consciência responsável pelo Outro e um compromisso ativo com a bondade desinteressada e a generosidade gratuita. Nesse contexto, a liberdade reside na consciência de agir para evitar a inumanidade. Por isso, nossa hipótese é que isso resulta em uma abordagem filosófica, ética e pedagógica que busca um saber e um agir não voltados apenas para o desenvolvimento integral do eu, mas que se impossibilitam de negar o apelo do Outro.

Palavras-chave: Humanismo do Outro Homem; Levinas; Sentido da Educação.

ABSTRACT

Philosophy, by offering diverse perspectives on the nature and purposes of education, encompasses essential values that diverge in each way of thinking about the educational process. Thus, when we analyze the conceptions of philosophers prior to Levinas, we understand that each of them expresses an interpretation of the human being that varies in terms of purposes, values, and modes of relating to the world and to the other. In this context, Levinas stands out by prioritizing ethics. Therefore, his ideas provide elements that not only break with the traditional structure of knowledge but also enable a reading of the human being that grounds an education oriented toward the Other. With this in mind, we propose to address the following research question: How does Emmanuel Levinas' philosophy differ from earlier perspectives by offering a new sense of possibility for education, and how does this contribute to a new understanding of the human being? Based on this, our aim is not only to explore the perspectives of other philosophers but also to demonstrate how Levinas, by inaugurating a new humanism, makes it applicable to education, bringing to it a meaning that opposes views centered on the Self and its potentialities, which are common in the epistemological structures of Western philosophy. Unlike previous approaches, represented here by Plato, Saint Augustine, Kant, and Nietzsche, which prioritize the formation of a rational, autonomous, and free being, Levinas argues that true freedom goes beyond thought without tutelage. It requires a consciousness responsible for the Other and an active commitment to disinterested goodness and gratuitous generosity. In this context, freedom resides in the awareness of acting to prevent inhumanity. Thus, our hypothesis is that this results in a philosophical, ethical, and pedagogical approach that seeks knowledge and action not solely directed at the integral development of the self but that cannot deny the appeal of the Other.

Keywords: Humanism of the Other Man; Levinas; Meaning of Education.

RÉSUMÉ

La philosophie, en offrant diverses perspectives sur la nature et les finalités de l'éducation, intègre des valeurs essentielles qui divergent selon chaque manière de concevoir le processus éducatif. Ainsi, en analysant les conceptions des philosophes antérieurs à Levinas, nous comprenons que chacune d'elles exprime une interprétation de l'humain qui varie en termes de finalités, de valeurs et de modes de relation au monde et à autrui. Dans ce contexte, Levinas se distingue en donnant la priorité à l'éthique. Par conséquent, ses idées fournissent des éléments qui non seulement rompent avec la structure traditionnelle du savoir, mais permettent également une lecture de l'humain qui fonde une éducation tournée vers l'Autre. Avec cela en tête, nous nous proposons de répondre à la question de recherche suivante : Comment la philosophie d'Emmanuel Levinas se différencie-t-elle des perspectives antérieures en offrant une nouvelle possibilité de sens pour l'éducation, et comment cela contribue-t-il à une nouvelle compréhension de l'humain ? À partir de cela, notre objectif est non seulement d'explorer les perspectives d'autres philosophes, mais aussi de démontrer comment Levinas, en inaugurant un nouvel humanisme, permet de l'appliquer à l'éducation, en lui apportant un sens qui s'oppose aux visions centrées sur le Moi et ses potentialités, fréquentes dans les structures épistémologiques de la philosophie occidentale. Contrairement aux approches antérieures, représentées ici par Platon, Saint Augustin, Kant et Nietzsche, qui privilégient la formation d'un être rationnel, autonome et libre, Levinas soutient que la véritable liberté dépasse la pensée sans tutelle. Elle exige une conscience responsable de l'Autre et un engagement actif envers la bonté désintéressée et la générosité gratuite. Dans ce contexte, la liberté réside dans la conscience d'agir pour éviter l'inhumanité. Ainsi, notre hypothèse est que cela conduit à une approche philosophique, éthique et pédagogique qui vise un savoir et une action non uniquement orientés vers le développement intégral du moi, mais qui ne peuvent nier l'appel de l'Autre.

Mots-clés : Humanisme de l'Autre Homme; Levinas; Sens de l'Éducation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A EDUCAÇÃO E A LEITURA DO HUMANO: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE.....	20
1.1 A Educação na Grécia Clássica a partir de Platão.....	22
1.1.1 A concepção educativa de Platão.....	22
1.1.2 O sentido ético da <i>paideia</i> platônica e sua perspectiva de humano.....	25
1.2 Agostinho e o sentido da educação e a leitura do humano na Idade Média.....	30
1.2.1 As influências na filosofia de Santo Agostinho: a jornada na harmonização do neoplatonismo e do cristianismo.....	30
1.2.2 A teoria do conhecimento agostiniana a partir de <i>De Magistro</i>	32
1.2.3 A perspectiva agostiniana do humano como dependente do divino conectado à razão	36
1.3 Kant e a percepção do humano revelado por sua concepção educação...39	39
1.3.1 A perspectiva kantiana de esclarecimento como caminho para autonomia e perfeição da humanidade.....	39
1.3.2 O humano desvelado nas ideias pedagógicas de Kant em <i>Sobre a Pedagogia</i>	41
1.4 A compreensão do humano em Nietzsche através da crítica à educação .45	45
1.4.1 Uma perspectiva Nietzscheana sobre cultura e ensino.....	45
1.4.2 A leitura pedagógica e filosófica do humano em Nietzsche.....	50
2. A INAUGURAÇÃO DE UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DE LEVINAS.....	54
2.1 A ética que fundamenta um novo sentido de educar.....	55
2.2 Verdade como justiça e acolhimento ético em Levinas.....	59
2.3 O Outro como direcionamento do saber.....	64
2.4 O ensinar a partir do diálogo.....	67
2.5 O professor e o espaço de educação na perspectiva de Levinas.....	70

2.6 A responsabilidade ética como objetivo da educação.....	73
2.7 O humano decorrente do novo sentido para educação	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

A educação¹, seja como concepção ou como instituição, é sempre sustentada por um propósito, guiada por concepções e sentidos que se transformam em objetivos ao longo do tempo. Este processo é dinâmico, mudando e se transformando historicamente. Sob tal perspectiva, os significados subjacentes, que se tornam elementos condutores, funcionam como bases que sustentam os processos realizados e as escolhas deliberadas, influenciando tanto as ideias quanto às práticas pedagógicas que se desenvolvem.

Isso significa que não podemos pensar a educação a partir de elementos perenes. Com isso, queremos dizer que, ao buscar um sentido para a educação, frequentemente somos seduzidos pela ilusão de uma essência imutável, uma resposta definitiva ao enigma educacional. No entanto, as compreensões sobre educação, assim como sobre outros aspectos da existência, são continuamente reformuladas. Sendo assim, o que consideramos como verdade nesse contexto em um momento pode ser questionado ou reinterpretado à luz de novas perspectivas.

Nesse sentido, os discursos sobre educação são sempre construídos sobre significados que se transformam ao longo do tempo, refletindo a evolução de percepções do mundo e da realidade. Esses aspectos, de fato, constituem os pilares fundamentais da educação e sugerem que a educação deve ser pensada como um processo vivo, sempre em evolução.

Jayme Paviani em seu texto *Problemas de Filosofia da Educação* (2010), distingue dois caminhos no processo de pensar a educação: o filosófico e o científico. A investigação filosófica envolve uma reflexão crítica sobre os fundamentos, valores e finalidades da educação, enquanto a investigação científica se vale de métodos empíricos e sistemáticos para estudar os fenômenos educacionais. Queremos, portanto, tornar o leitor ciente de que esta é uma investigação que se envereda pelo caminho filosófico, pois esse caminho nos permite lidar com a investigação de forma a privilegiar as questões fundamentais e ontológicas da educação, trazendo-nos uma experiência de questionamento sobre

¹ Nesta pesquisa, o que chamamos e consideramos como educação ganha corpo como um processo amplo de troca de saberes, que se consolida em diversos contextos relacionais (entre pais e filhos, discípulos e mestres, alunos e professores) e abrange as aprendizagens formais e também as informais.

os valores e finalidades que dão sentido ao que sustenta cada pensamento apresentado sobre o processo de educar.

Dito isso, para que um discurso sobre a educação seja válido, é necessário que ele considere a compreensão do ser humano, bem como o contexto histórico e social em que esse ser se insere (Paviani, 2010, p. 11). Com base nisso, um trabalho filosófico sobre educação não se limita a pensar sobre a prática do ensinar e aprender. Ele deve se debruçar sobre quais elementos são verdadeiramente importantes para pensá-la e quais realmente estão na base do que a configura. Isso é traduzido na pesquisa que se apresenta pela necessidade de descortinar os sentidos da educação e as leituras do humano traduzidas nesses sentidos.

Consequentemente, consideramos que, na sua essência, a educação é uma prática intencional que busca responder a perguntas fundamentais sobre sua própria razão de ser, e como ocorre em toda prática intencional, as respostas que são dadas a essas perguntas fundamentais são o que dão um sentido à educação. Portanto, esse sentido está permeado por valores, ideologias e interesses específicos.

Por isso, ao analisarmos a educação em diferentes épocas, percebemos que esses sentidos que a atravessam refletem também as leituras e concepções do ser humano em cada tempo, e tem sido assim desde a Antiguidade. Com isso, queremos dizer que tanto as formas de entender e validar o conhecimento quanto a forma de se pensar o educacional estão permeadas por sentidos que não são neutros e que consideram as maneiras distintas de enxergar o homem.

Nesse contexto, como aponta Sayão (2009, p. 13), “ toda atividade humana está calcada na leitura que se faz do próprio homem”. Portanto, a visão que temos do ser humano influencia a organização e o funcionamento de tudo, inclusive da educação. Desse modo, o currículo, o conteúdo, os métodos e até mesmo a fundamentação filosófica empregada em cada projeto educativo são expressões de uma determinada concepção de humanidade. O que é ensinado, como é ensinado e por que é ensinado refletem pressupostos sobre o desenvolvimento humano, as capacidades e as necessidades desse ser humano. Isso porque a educação carrega em si uma contínua dependência no que concerne ao delineamento dessas concepções de humanidade, mesmo que estas não sejam explícitas em seus sentidos (Sayão, 2013, p. 42).

Essas leituras sobre o homem impregnam-se de diversas expectativas e modos distintos de valorizar a razão, uma vez que cada abordagem reflete uma

compreensão específica do papel dessa faculdade, conferindo-lhe diferentes níveis de importância e protagonismo.

Por outro lado, o destaque dado à racionalidade, um fenômeno particularmente marcante a partir do Iluminismo, trouxe consigo consequências significativas para as dimensões éticas da epistemologia e da educação ocidental. Já que, à medida que a racionalidade, que Dussel (1977, p. 52) descreve, a partir de Hegel e Heidegger, como sendo “a capacidade de abarcar o fundamento e a diferença”, tornou-se o foco central, as dimensões éticas foram progressivamente sendo marginalizadas. O que se tem hoje, conforme aponta Sayão (2013) em diálogo com o pensamento crítico de Adorno, é um desequilíbrio no que concerne aos avanços morais e éticos e aos avanços da racionalidade em sua forma científica e técnica, visto que, enquanto as ciências progredem rapidamente, os desenvolvimentos morais e éticos parecem evoluir a um ritmo consideravelmente mais lento.

Quando os aspectos éticos são relegados a um plano secundário, particularmente no que concerne à promoção da consciência ética e da responsabilidade moral, as consequências podem ser profundamente perturbadoras, levando à imersão em uma propensão de negação. Essa negação se revela em uma desatenção generalizada para com o outro, traduzida como uma indiferença que permeia as relações sociais contemporâneas e que nos mantém em uma profunda crise ética e em um estado de alienação endêmico.

Assim sendo, parece-nos correto afirmar que a transição para este cenário requer uma renovação ética fundamental, que incorpore uma perspectiva filosófica sobre a educação. Essa perspectiva deve ir além do desenvolvimento exclusivo da razão, alicerçando-se em uma estrutura educativa baseada em um sentido maior: a responsabilidade pelo outro. Tal responsabilidade é impulsionada pelo que Dussel (1977, p. 55) descreve como a “pulsão de alteridade”, definida por Sidekum (2013, p. 87) como uma “sensibilidade traumática e vulnerável”. Essa pulsão, portanto, refere-se a uma força que busca ultrapassar as limitações impostas pela estrutura ontológica do ser.

Logo, trata-se da manifestação de um desejo profundo de conexão e justiça, que desafia e desloca as fronteiras estabelecidas entre o eu e o outro. É uma experiência subjetiva que anseia pela presença do outro, originando-se na

consciência do eu, mas direcionando-se para além de si mesma, rompendo as barreiras que os separam.

Ao apresentar novas possibilidades para a Filosofia e para as teorias que tratam do ser humano, Emmanuel Levinas simultaneamente oferece uma contribuição significativa à Educação, convidando-a a assumir um novo sentido, centrado na ética, que tem como reflexo o fortalecimento do acolhimento e da responsabilidade pelo outro, essenciais para a formação de sujeitos responsivos. (Sayão, 2013, p. 50).

Em consideração a isso, o desafio que esta pesquisa enfrenta é responder à seguinte pergunta: Como a filosofia de Emmanuel Levinas se diferencia das perspectivas anteriores ao proporcionar uma nova possibilidade de sentido para a educação, e como isso contribui para uma nova compreensão do humano?

Partimos da hipótese de que, embora Emmanuel Levinas não seja predominantemente conhecido como um filósofo dedicado à educação, sua filosofia ética com uma estrutura singular apresenta-se como fundamental para o alicerçamento de um novo sentido para educação que não só se desvincula da supremacia da razão, mas também propõe uma mudança de paradigma: da educação como transmissão de conhecimento e desenvolvimento exclusivo da razão para a educação como um processo voltado ao que Melo (2003) descreveria como sendo uma nova racionalidade ética, que além de ser ética e humana, afasta-se da racionalidade estritamente tecnicista.

Assim, considerando que a filosofia de Levinas se apresenta como um chamado transformador, nosso objetivo geral para esta pesquisa é apresentar uma perspectiva de educação fundamentada nessa filosofia, cujo sentido é direcionado pela responsabilidade ética. Além disso, pretendemos analisar a leitura do humano que resulta dessa perspectiva.

Contudo, para que seja possível demonstrar essa leitura do humano levinasiano e essa educação respaldada por um novo sentido, faz-se necessário entender como filósofos anteriores a Levinas pensaram a educação e nela refletiram as suas leituras do homem. Esse percurso, portanto, não só nos permitirá entender como as concepções educacionais do passado foram erguidas, mas também como a filosofia de Levinas oferece um direcionamento necessário à educação.

À vista disso, os objetivos específicos desta pesquisa consistem em analisar as perspectivas educacionais, seus sentidos e características ontológicas ao longo

da história, desde a antiguidade até a contemporaneidade; compreender as diferentes visões sobre o ser humano, que surgem com cada concepção apresentada. Além disso, pretende-se expor as influências que moldam tais perspectivas, explorando os contextos que contribuíram para a formação dos objetivos educacionais e das concepções sobre o ser humano em cada época.

No que concerne à metodologia adotada para esta investigação, a pesquisa será conduzida através de uma revisão de literatura. Esse procedimento metodológico será orientado pela busca de captar nuances, sentidos e significados subjacentes nas obras que compõem nosso referencial teórico. Primariamente, este referencial é constituído pelas seguintes obras de Emmanuel Levinas: *Totalidade e Infinito* (1961), *Difficile liberté* (1963), *Humanismo do Outro Homem* (1972), *De outro modo que ser ou para além da essência* (1974), e *Entre Nós: Ensaio Sobre a Alteridade* (1991). Ademais, a fim de enriquecer e aprofundar nossas análises, incorporaremos textos secundários de outros autores, os quais serão fundamentais para embasar e expandir as discussões em cada capítulo.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de refletirmos sobre um novo sentido para a educação e, conseqüentemente, para as respostas que ela pode oferecer diante dos desafios éticos enfrentados pela humanidade e da incapacidade que os modelos éticos convencionais apresentam frente a uma educação que possibilite uma transformação nesse cenário. Sob essa perspectiva, a educação precisa ser reavaliada como um campo onde a responsabilidade para com o Outro se torna uma chamada incessante e inescapável.

Em razão disso e dos objetivos traçados, estruturamos este trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordaremos as concepções e críticas sobre a educação, as estruturas epistêmicas e éticas e as interpretações do humano que emergem de algumas tradições. Dessa maneira, empreenderemos uma investigação de caráter sintético, percorrendo uma trajetória cronológica que vai da Antiguidade à Modernidade, abrangendo as filosofias de Platão, Santo Agostinho, Kant e Nietzsche.

No segundo capítulo, demonstraremos como Levinas, a partir de sua filosofia ética e de seu humanismo do outro homem, possibilita um novo sentido para a educação, cuja a base ética traz uma ruptura com os modelos éticos convencionais -

modelos esse, quer sejam eles teleológicos ou deontológicos², que, aos seus modos, estão estruturados sobre um fundo racional instrumental e ontológico e, além disso, alicerçados na égide de uma tradição helênica, cuja educação carrega o vestígio de uma preocupação marcante com a primazia da transmissão do conhecimento e a promoção da razão. Assim, apresentaremos a perspectiva levinasiana como uma possibilidade alternativa de educar, que não desconsidera a razão, mas busca questionar sua primazia, propondo uma reorientação desta para que se torne aquela que atende ao chamado da responsabilidade ética. Além disso, explicitaremos a visão de humano que decorre dessa concepção.

Para isso, organizamos nossa análise em seis seções, cada uma abordando um aspecto distinto, mas relacionado à interligação que faremos entre a filosofia de Levinas e a educação.

Primeiramente, apresentaremos um contraponto entre a ética que fundamenta esse novo sentido de educar e as anteriores, demonstrando como ela se diferencia dessas éticas e dos paradigmas éticos convencionais. Em seguida, investigaremos como Levinas questiona o conhecimento ao reestruturá-lo como uma expressão de justiça, criticando a busca pela verdade e a legitimação do ato de conhecer, a partir do argumento de que ambos devem estar indissoluvelmente entrelaçados com o questionamento da liberdade individual. Na terceira seção, exploraremos como a presença do Outro, com sua alteridade radical, orienta, a partir de uma perspectiva filosófica levinasiana, a prática educativa em direção a promoção do encontro ético, onde o Outro desafia as limitações do conhecimento convencional, promovendo, antes de tudo, um chamado à responsabilidade infinita.

Na quarta seção, analisaremos brevemente o papel do diálogo como metodologia de ensino dentro deste horizonte ético, descrevendo como o diálogo, concebido como um encontro autêntico com o Outro, pode ser considerado um meio privilegiado de educação. Já a quinta seção será dedicada à análise hermenêutica

² Conforme Quintana Cabanas (1995), a ética teleológica baseia-se na orientação pelos fins ou resultados das ações, sendo seu valor determinado pelas consequências que elas produzem. Por outro lado, as éticas deontológicas, derivadas do termo grego *deon* (dever) e também conhecidas como éticas do dever ou formais, sustentam que as normas morais devem ser guiadas por imperativos racionais. À luz dessa definição, na ética teleológica a ideia do valor moral de uma ação está ligado ao fim ou às consequências que ela traz. Ou seja, a moralidade de um ato é avaliada com base no impacto ou no resultado que ele gera. Por outro lado, na ética deontológica, a moralidade é determinada pelo cumprimento de normas racionais e universais, que devem orientar as ações humanas.

da percepção do educador e da instituição educacional, fundamentada na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas. Nesse ponto, argumentamos como o educador, ao atuar como mediador e facilitador do encontro com o Outro, e a escola, como espaço de convivência e aprendizado ético, podem promover um outro propósito para a educação fundamentado na responsabilidade e no respeito à alteridade. Na sexta seção, discutiremos como Levinas se afasta das concepções tradicionais de conhecimento que visam assimilar e totalizar o Outro, propondo em seu lugar a responsabilidade ética irrestrita, definindo que o verdadeiro conhecimento não consiste na dominação ou redução do Outro ao Mesmo. Finalmente, na sétima seção do capítulo, analisaremos a concepção de humano refletida por esse novo sentido pensado para a educação a partir da filosofia ética de Levinas.

1. A EDUCAÇÃO E AS LEITURAS DO HUMANO: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE

A proposta deste capítulo é apresentar algumas perspectivas educacionais e suas características epistemológicas e éticas, destacando seus significados e interpretações do humano em cada período histórico da humanidade, começando pela Idade Antiga, com ênfase nas ideias de Platão. Isso se justifica pelo fato de que, como aponta Rodrigo no livro *Filosofia e educação na Idade Média e na Idade Moderna* (2021), a educação, tal como a conhecemos hoje, tem suas raízes na educação da Grécia clássica.

Rodrigo sustenta essa perspectiva, pois se observarmos de forma abrangente a educação, constataremos que as filosofias educacionais da Grécia antiga, com sua ênfase na formação integral do ser humano, no cultivo do pensamento crítico e na preparação para o exercício da cidadania, continuam a exercer influências sobre o sistema educacional contemporâneo, pois as raízes filosóficas e estruturais da tradição antiga permanecem como alicerces de algumas diretrizes na configuração do processo educativo atual. Por exemplo, a insistência em uma formação ampla, o incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico e a preparação para uma participação ativa e responsável na sociedade refletem influências que estão enraizadas nas filosofias educacionais da Grécia antiga.

Isto posto, torna-se fundamental adotar a educação Grega, mais especificamente a *paideia* platônica como ponto de partida para a compreensão da trajetória de mutação dos sentidos que foram dados à educação e das leituras do humano refletidas em cada forma de se pensar a formação do homem. Isso porque Platão, como aponta Paviani (2008), ao desenvolver sua filosofia, não apenas se preocupou com questões ontológicas e epistemológicas, mas também criou uma filosofia que possui uma profunda dimensão pedagógica e um caráter eminentemente ético. Por isso a importância de iniciar a nossa análise começando por ele.

Do mesmo modo, ao manter o fio condutor cronológico desta trajetória, compreendemos como essencial abordar a perspectiva educacional de Santo Agostinho e o entendimento resultante dela sobre o humano. Posto que as ideias de Agostinho e seu projeto educacional, essencialmente cristão, foram de grande importância para o cenário educacional medieval. O filósofo Rui Afonso da Costa

Nunes, no livro *História da Educação na Idade Média* (1979), destaca que, apoiado nos princípios da tradição antiga, Agostinho não apenas consolidou uma visão filosófica e educacional, mas delineou um caminho importante para os intelectuais cristãos de sua era. Esse corpus ideológico, amplamente incorporado nas escolas medievais, não só perdurou, mas dominou de maneira incontestável até o século XIII, imprimindo uma marca tanto na construção epistemológica quanto na concepção educacional e no pensamento da Idade Média.

Igualmente, defende que os escritos de Agostinho não foram apenas obras acadêmicas, mas expressões vivas de uma filosofia que buscava integrar o conhecimento teológico com o raciocínio filosófico, fundindo as esferas do sagrado e do secular no contexto educacional. Por conseguinte, a educação na concepção agostiniana e sua interpretação do ser humano no medievo são essenciais para o percurso trilhado nesta pesquisa.

Continuamente, seguimos com a perspectiva filosófica de Immanuel Kant, pois, como aponta Dalbosco (2011), o filósofo emerge como uma figura proeminente do Século das Luzes, deixando um legado e uma vasta compreensão de lógica, metafísica e teoria do conhecimento, além de sua longa e contínua dedicação como educador. A relevância de Kant neste capítulo não reside apenas na compreensão de como a educação e os valores do Iluminismo, enquanto movimento precursor da modernidade, moldaram a educação da época, mas também em sua defesa da razão e na visão do homem como ser dotado de racionalidade e liberdade para a busca do conhecimento.

Concluiremos este capítulo com uma análise da educação e da condição do ser enquanto humano, à luz da perspectiva nietzschiana. Em particular, examinaremos as críticas e observações que Nietzsche formulou sobre a educação em suas obras, considerando que, ao contrário dos filósofos previamente abordados, Nietzsche não delineou uma concepção sobre um projeto pedagógico formal e sistemático. No entanto, acreditamos que seria um erro minimizar a pertinência de suas reflexões sobre o tema, pois Nietzsche nos apresenta uma visão da educação que desafia os valores e concepções já consolidadas e estabelecidas e tal esforço crítico se fundamenta na proposta de formação de indivíduos mais autênticos, livres e capazes de não se render às limitações impostas pela estrutura social.

1.1 A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA CLÁSSICA A PARTIR DE PLATÃO

1.1.1 A CONCEPÇÃO EDUCATIVA DE PLATÃO

Para entendermos o pano de fundo histórico e contextual que levou Platão a conceber a sua filosofia, para o que nos importa destacar neste trabalho e para que seja possível entendermos como tal contexto influenciou a sua preocupação com a educação, iniciaremos essa subseção destacando que Platão surgiu como filósofo em um momento de turbulência social e política na Grécia, que se devia à Guerra do Peloponeso e ao enfraquecimento da democracia ateniense.

Por isso, a educação passou a ser pensada também como um caminho para se alcançar a justiça e as virtudes. Nesse sentido, precisamos ressaltar que a educação passou a ser estruturada assim porque a educação grega ou *paideia* consistia em um processo de formação integral que visava ao desenvolvimento completo do indivíduo. Logo, precisamos sublinhar que esse processo educacional abarcava várias vertentes, incluindo a oralidade, a retórica, a razão, a educação física, e a ética cívica. Por isso, a *paideia* tinha como objetivo formar homens instruídos, virtuosos e aptos a contribuir para a pólis de maneira justa e eficaz.

Diante do objetivo dessa *paideia*, cabe a nós a tarefa de explicar aqui como essa era ofertada. Desse modo, encontramos a resposta no pensamento de Rodrigo (2021), que ao investigar tal educação, detalha que as vertentes integrantes da *paideia* eram ofertadas a partir das perspectivas dos poetas, sofistas e filósofos.

Entretanto, Platão, por ser filósofo, criticava a metodologia e os objetivos da educação promovida pelos poetas e sofistas, pois suas concepções pedagógicas e filosóficas se distanciam significativamente dos objetivos do projeto educativo platônico. Desse modo, precisamos diferenciar que, enquanto os poetas e sofistas utilizavam a educação como meio para fins pragmáticos e retóricos, frequentemente voltados para o sucesso individual e a persuasão, Platão buscava uma formação que estivesse para além do imediatismo e utilitarismo das outras correntes. Por esse motivo, o filósofo criticava os poetas com base no argumento de que suas obras exerciam uma influência negativa sobre os jovens, levando-os ao engano e afastando-os do caminho da verdadeira sabedoria, como aponta Paviani (2008).

Considerando essa perspectiva de Paviani, vamos analisar o seguinte trecho do livro *III d'A República*:

É que, meu caro Adimanto, se os nossos jovens escutassem a sério tais palavras, e não troçassem delas, como indignas dos seres a quem se referem, dificilmente alguns deles, sendo homens apenas, se julgaria indigno de proceder assim e se censuraria se lhe acontecesse, a ele também, dizer ou fazer alguma coisa neste género; mas muito deles, por qualquer pequeno sofrimento, entoariam sem vergonha nem energia trenos e lamentos (Platão, 2001, p. 106).

Quando observamos o trecho acima, percebemos que, por meio da interlocução entre Sócrates e Adimanto, Platão está criticando os poetas que, no entender dele, promovem sentimentos excessivos de pena e lamentação. Da mesma forma, compreendemos que o filósofo sustenta esse argumento porque entende que esse tipo de narrativa, que glorifica o desespero ou a imoralidade, compromete o carácter daqueles que a assimila, consequentemente, afasta o homem de um ideal de vida justa e racional.

Observando o *livro III d'A República* de forma mais integral, percebemos que o filósofo está argumentando que, nesse cenário de representações, o jovem, em sua fase de formação e suscetibilidade, encontra-se vulnerável a essa dissimulação, sendo levado a confundir a imitação artística com a realidade concreta e com os princípios verdadeiros, pois, do ponto de vista platônico, a arte poética, ao capturar e refletir aspectos da experiência humana, pode, em sua busca por evocar emoções, obscurecer o discernimento crítico e a clareza moral.

Por isso, queremos evidenciar aqui que, quando examinamos o *livro III d'A República*, notamos, em tese, que Platão sugere que a moralidade representada na poesia e na tragédia frequentemente se desvia dos ideais éticos e racionais, que em suas perspectiva, são fundamentais para uma vida virtuosa. Desse jeito, a arte poética, no entender do autor, representa uma imitação da realidade e exerce um potencial impacto ético, filosófico e psicológico, que Platão vê como problemático para o cultivo da virtude e da sabedoria.

Outro aspecto que precisamos apontar é que, quando se refere aos sofistas, a crítica de Platão volta-se para o modelo retórico, que, no entender do filósofo, é esvaziado de fundamentação ética e impregnado por técnicas persuasivas. Observando isso, Paviani (2008) aponta que, ao distanciar-se das bases éticas, a retórica sofista se transforma em um mecanismo de manipulação, desprovido de qualquer compromisso com a moral e a verdade. Por isso, segundo a perspectiva platônica, a educação sofista, centrada na linguagem e no convencimento, torna-se eticamente insustentável em seu carácter formativo integral.

Da mesma forma, quando examinamos os *livros VI e VII d'A República*, percebemos que Platão critica o método retórico dos sofistas por entender que essa abordagem subordina a verdade à habilidade persuasiva. Com isso, entendemos que a preocupação do filósofo destaca que, enquanto os sofistas se concentram em ensinar a arte de persuadir com eficácia, afastam-se de um método que ensina a distinguir entre argumentos verdadeiros e falsos, como se pode verificar no seguinte trecho do livro VI:

[...] Cada um desses particulares mercenários, a quem essa gente chama de sofista e considera como rivais, nada mais ensinam senão as doutrinas da maioria, que eles propõem quando se reúnem em assembleia, e chamam a isso ciência. É como se uma pessoa, que tenha de criar um animal grande e forte, aprendesse a conhecer as suas fúrias e desejos, por onde deve aproximar-se dele e por onde tocá-lo, e quando é mais intratável ou mais meigo, e porquê, e cada um dos sons que costuma emitir a propósito de cada coisa, e com que vozes dos outros se amansa ou irrita, e, depois de ter adquirido todos esses conhecimentos com a convivência e com o tempo, lhes chamasse ciência e os compediasse, para fazer deles objecto de ensino, quando na verdade nada sabe do que destas doutrinas e desejos, é belo ou feio, bom ou mau, justo ou injusto[...] (Platão, 2001, p. 280-281).

Por fim, levando em consideração as críticas de Platão, podemos constatar que, ao criticar as tradições educacionais da poesia e da retórica, o filósofo está apontando para as limitações existentes nessas práticas, pois, de acordo com o ponto de vista platônico, tanto a poesia quanto a retórica se fundamentam na sensibilidade e nas aparências. Logo, na perspectiva de Platão, essas formas de educação seriam, por isso, incapazes de conduzir a alma humana ao conhecimento verdadeiro.

Nesse sentido, Rodrigo (2021) ressalta que Platão, em sua resposta a essas limitações, não apenas critica, mas também propõe uma alternativa superior: a educação filosófica baseada na racionalidade, visto que, para Platão, a razão (*logos*) é o instrumento privilegiado para ir além das ilusões dos sentidos e acessar o inteligível, o verdadeiro ser, sendo um guia que encaminha a alma da *doxa* (opinião) à *episteme* (conhecimento). Por essa razão, Platão apresenta um modelo de educação onde a virtude (*areté*) tem o papel de promover o equilíbrio entre os aspectos da razão e os aspectos éticos e emocionais do homem.

Desse modo, ao colocar a virtude como base da educação, Platão responde à questão fundamental de como se tornar um ser humano melhor, um questionamento que ecoa a preocupação moral iniciada por Sócrates (Rodrigo,

2021, p.100). Nesse passo, precisamos destacar que Platão escolhe como método para a suas *paideia* a dialética, que na perspectiva do filósofo, estrutura-se como um método que, diferentemente dos métodos educativos que se baseavam em uma pedagogia transmissiva, promove um aprendizado ativo no que se refere à busca de descoberta da verdade. Porque a dialética, no entender do autor, torna-se um método para alcançar o inteligível, onde cada etapa do questionamento e da argumentação conduz para uma maior profundidade na compreensão da realidade.

Paviani (2008), ao debruçar-se sobre a dialética de Platão, observa que este método não se estrutura de maneira simples ou linear, pois a dialética platônica se caracteriza por sua complexidade e pela capacidade de se metamorfosear em resposta às particularidades de cada situação ou demanda específica. Por isso, esse dinamismo dialético reflete a visão platônica de que conhecimento e verdade não são entidades estáticas ou finitas, mas processos incessantes de exploração e esclarecimento, um contínuo desvelar-se do ser na busca pelo *eidos*. Por esse motivo, a dialética se manifesta como um movimento de ascensão, onde cada diálogo é uma tessitura singular do *logos*, revelando camadas sempre mais profundas do real.

1.1.2 O SENTIDO ÉTICO DA *PAIDEIA* PLATÔNICA E SUA PERSPECTIVA DE HUMANO

Para iniciarmos a nossa argumentação nesta subseção, precisamos dizer que o projeto pedagógico e filosófico de Platão se destaca não apenas pelo seu método pedagógico dialético, mas também pela proposta de interligação entre a estrutura interna do ser humano e o contexto do estado, o que nos leva a crer que se trata de uma proposta de junção ontológica e política. Como exposto por Rodrigo (2021), a finalidade política dessa proposta educativa visava à constituição de uma sociedade mais harmoniosa, ecoando a visão platônica de que a educação é a pedra angular para a formação de cidadãos virtuosos e, portanto, para a edificação de uma pólis justa e equilibrada.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Rodrigo, Paviani (2008) reconhece que o plano educacional platônico desempenha um papel crucial na estrutura política da sociedade ideal. Se interpretarmos as palavras de Paviani, vamos perceber que o autor está chamando a atenção para um aspecto muito importante do projeto de educação de Platão, que é a ligação entre o

desenvolvimento do sujeito e o progresso social como um todo, pois as qualidades e os esforços de cada homem repercutem nas virtudes e valores do todo.

Desse modo, podemos notar que, dentro desse contexto de preocupação que parte do homem e reflete na sociedade, há uma preocupação ética evidente que, naturalmente, alcança a *paideia* platônica de maneira expressiva, tanto que Platão, como analisaremos mais adiante, preocupa-se em pensar uma estrutura de sociedade ideal com as funções de cada cidadão dentro dessa.

Logo, podemos argumentar que essa visão reflete uma fundamentação ética que poderia, em certa medida, ser associada a uma perspectiva finalística. Isso porque Platão concebe o Bem como o princípio supremo que orienta sua teoria educacional e política.

Por isso, convém apontar que essa fundamentação ética torna-se clara, como ressalta Silva (2017), ao considerarmos o objetivo central do projeto educativo de Platão, que busca, em essência, oferecer aos homens uma vida feliz e justa. Por isso, defendemos que fica evidente que a felicidade, enquanto bem supremo, confere à *paideia* platônica um objetivo, orientado pelo alcance dessa finalidade maior, que é o bem, conforme se pode observar no seguinte trecho do Livro VII da República:

Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludir a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública (Platão, 2001, p.319).

Contudo, mesmo que nos fique clara a finalidade do projeto educativo platônico, como nos foi possível ilustrar a partir do trecho acima, é necessário destacar que a *paideia* de Platão, em sua ética, difere, em alguns aspectos, da sistematização aristotélica, ou seja, queremos dizer que essa finalidade em Platão

não deve ser confundida com a finalidade do paradigma teleológico³ de caráter aristotélico.

Embora, ao analisarmos a *República*, seja possível identificar evidências de uma orientação finalística, especialmente no objetivo da formação em direção ao bem, a concepção platônica de finalidade apresenta nuances próprias e distintas do paradigma aristotélico. Porque, na verdade, em Platão, encontramos uma finalidade mais transcendental e claramente focada no bem comum, enquanto em Aristóteles encontramos uma finalidade de natureza imanente e centrada na *eudaimonia*, conforme defende Rial (2015).

Neste ponto, é pertinente observarmos que, por causa dessa finalidade, ou seja, desse *telos*⁴ do seu projeto de educação, Platão introduz a educação como parte central do seu projeto filosófico e político. A partir disso, a subordina às suas perspectivas de virtudes, sendo elas: coragem, temperança e justiça. Por esse motivo, a educação passa a assumir um papel de normatização e transformação para o domínio da razão sobre os ideais impulsivos e os desejos do homem.

Isso posto, precisamos considerar que essa ideia está alicerçada na visão de Platão, de que a verdadeira educação deve cultivar a alma, encaminhando-a para o equilíbrio do interior com o exterior. Analisando esse ponto mais detalhadamente, podemos inferir que, na forma como se apresenta, o projeto educacional platônico tem a intenção de conduzir o homem a uma espécie de harmonia entre as dimensões éticas e políticas, levando o homem a reconhecer o seu lugar na *pólis*.

Além disso, precisamos aqui atentar também para o fato de que o projeto educacional de Platão tem um outro objetivo, que é o de impulsionar o homem rumo à clareza e à verdade, como se pode observar na alegoria da caverna, conforme apresentada no Livro VII d'A *República*⁵.

Nesse sentido, cabe destacar que, devido à extensão do texto, não podemos apresentá-lo aqui de maneira integral. No entanto, podemos resumir que, por meio do diálogo entre Sócrates e Glauco contido na alegoria, Platão traz a narrativa de

³ Rial (2015) aponta que Aristóteles estruturou sua ética como uma ciência prática, distinta da metafísica e das ciências teóricas, sendo pioneiro ao tratar a ética como um campo voltado ao aperfeiçoamento da ação humana em busca do bem maior. Por essa razão, Aristóteles é considerado o criador do paradigma teleológico, uma vez que sua ética é orientada pela ideia de uma finalidade que direciona todas as ações humanas.

⁴ **Telos** é uma palavra de origem grega (τέλος) e pode ser traduzida como fim, finalidade, propósito ou objetivo. Por isso, dizemos que a ética de Platão tem uma finalidade ou um *Telos*.

⁵ Platão (2001, p. 315 - 321).

prisioneiros confinados em uma caverna, onde, por estarem presos por correntes, conseguem enxergar apenas sombras projetadas numa parede à sua frente, acreditando que essas sombras são a expressão da realidade. A partir dessa narrativa, Platão, então, compara a trajetória de um dos prisioneiros que, ao se libertar, sai da caverna e, finalmente, é capaz de enxergar a luz do sol e compreender a essência verdadeira do mundo que o cerca.

Seguindo com análise da alegoria, destacamos também que, a partir dela, Platão está descrevendo a transição do mundo sensível para o inteligível, ilustrando assim a passagem da opinião (*doxa*) para o conhecimento verdadeiro (*episteme*), marcando a transformação da consciência do ilusório para o real.

Em consonância com Rodrigo (2021), entendemos que essa transição exige o desenvolvimento da alma para que se alcance as realidades superiores, dado que o espírito já contém, em sua essência, conhecimentos latentes. Nesse contexto, acreditamos que se pode interpretar essa reorientação como uma modificação intencional da estrutura da consciência, pois a educação, assim concebida, torna-se uma tarefa de elucidação, na qual a alma, ao perseguir a verdade, descobre camadas mais profundas de significado e entendimento que permaneciam veladas.

Por outro lado, embora Platão conferisse à educação um sentido ético que aspirava à harmonia, à justiça e ao bem, sua visão de sociedade e, consequentemente, sua *paideia*, estavam estruturadas por divisões hierarquizadas de funções e responsabilidades. Por isso, nesse ponto, precisamos esclarecer que o pensador defendia que a sociedade ideal deveria ser liderada pela classe superior dos Reis-filósofos, que, conforme descreve no *Livro VI e início do Livro VII de A República*, encarnavam a razão e a virtude.

Esses filósofos, que para o autor, deveriam ser escolhidos com base em suas habilidades, méritos e virtudes, seriam submetidos a uma rigorosa formação educacional com o objetivo de desenvolver plenamente sua capacidade de discernimento justo e sábio. Na visão de Platão, essa elite governante, incutida de profunda sabedoria e conhecimento, seria a mais apta para assumir a responsabilidade de guiar a pólis, configurando-se como os guardiões do bem comum e da ordem.

Encontramos uma justificativa para isso na organização que Platão, no *Livro III de A República*, delineia com relação à estrutura ideal da sociedade, composta por três classes de cidadãos: os produtores (agricultores e artesãos), os guardiões

auxiliares (soldados) e os guardiões governantes (reis-filósofos). Cada uma dessas classes é associada a uma alma com uma têmpera específica, refletindo a aptidão natural e o papel dentro da pólis.

Nesse sentido, cabe detalharmos cada têmpera da alma. Os produtores, manifestando uma alma de bronze ou ferro, encarnam a materialidade e a funcionalidade essenciais   sustentac o da comunidade, operando nas tarefas manuais e produtivas que asseguram a base concreta da existência social. Já os guardiões auxiliares, dotados de uma alma de prata, emergem como a corporifica o da coragem e da f rca. São incumbidos da prote o e defesa da pólis, simbolizando a ordem ontológica que preserva a estrutura da comunidade. Finalmente, os reis-filósofos, possuidores de uma alma de ouro, representam a culminância do saber e da justiça.

Logo, podemos identificar que essa descri o que Platão faz   uma narrativa ontológica que legitima a hierarquia social, fundamentando-se na ideia de que a justiça e a harmonia da *pólis* dependem da correta correspondência entre a natureza da alma e a fun o desempenhada na sociedade. Consequentemente, essa concep o não só delimita a estrutura da cidade ideal, mas também articula uma visão de homem e das virtudes que devem guiar a vida em comunidade.

Por outro lado, notamos também que a descri o de Platão, ao associar a organiza o da pólis   harmonia das almas e suas fun oes, evidencia um compromisso com uma ontologia normativa, porque, no caso, Platão busca justificar a ordem social por meio de uma correspondência essencial entre natureza humana e papel social. Isso nos leva a entender que a justiça, nessa concep o, surge como um estado de equilíbrio ontológico: a alma e a sociedade encontram-se em consonância quando cada parte cumpre sua fun o adequada.

Trata-se de um ponto muito interessante, porque se observamos mais a fundo, vamos verificar que essa visão, por sua vez, reflete um resumo da filosofia platônica como um todo, que almeja uma realidade ordenada e racional, estruturada segundo princípios imutáveis e ideias perfeitas.

A partir disso,   possível interpretar a filosofia educacional de Platão como uma tensão constante entre o particular e o coletivo, entre o sensível e o inteligível. A partir disso, notamos que, por um lado, a educa o deve moldar os indivíduos para contrib rem com a ordem social; por outro, deve orientá-los para a contempla o das ideias. Portanto, ao analisar a proposta de Platão, somos

desafiados a observar que: se por um lado o modelo platônico parece restringir a liberdade ao enquadrar o homem em um papel pré-determinado, por outro, ele transforma a educação numa ferramenta que conecta a vida à busca pelo sentido mais profundo da existência.

Nessa perspectiva, o homem é visto como um ser cuja essência atravessa o mundo sensível e se encontra ancorada em uma ordem metafísica superior, pois ele não é definido apenas por sua existência corpórea ou por suas necessidades materiais, mas pela estrutura de sua alma e pela capacidade de esta se alinhar às ideias eternas e universais.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos constatar que o homem ideal que emana do projeto educativo de Platão não é aquele que busca a liberdade individual acima de tudo, mas aquele que encontra seu lugar na totalidade da pólis e que, ao cumprir sua função, contribui para a harmonia do todo. Logo, o homem platônico é, em certa medida, condicionado pela sua natureza e pelos papéis que lhe são atribuídos. Por isso, sua realização plena não é alcançada por um exercício irrestrito de autonomia, mas por uma educação rigorosa que o leva a conhecer a si mesmo e a ocupar o lugar que lhe é devido na ordem social. Assim, o homem é tanto um ser moldado por sua essência quanto um agente moral que deve educar sua alma para ir além do mundo sensível e alcançar a contemplação do Bem, que seria o *telos*, a finalidade da existência.

1.2 AGOSTINHO, O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E A LEITURA DO HUMANO NA IDADE MÉDIA

1.2.1 AS INFLUÊNCIAS NA FILOSOFIA DE SANTO AGOSTINHO: A JORNADA NA HARMONIZAÇÃO DO NEOPLATONISMO E DO CRISTIANISMO

O final do século IV e início do século V d.C. foi um período de transição significativa, marcado pela crise do Império Romano e pela consolidação do Cristianismo como religião dominante. Estes eventos não apenas moldaram a estrutura política e social do mundo ocidental, mas também foram determinantes para o ambiente intelectual e espiritual, particularmente no desenvolvimento do pensamento filosófico e teológico de Santo Agostinho, filósofo nascido em 354 d.C., que vivenciou essas transformações e apresentou ideias que refletiam essas

vivências e que foram fundamentais em suas obras, como *Confissões* e *De Magistro*, que influenciaram o pensamento filosófico, teológico e educacional da Idade Média.

Além de ser uma influência para a Idade Média, Agostinho também foi influenciado por diversas tradições filosóficas e teológicas. Por isso, antes de conhecer o neoplatonismo e se converter ao cristianismo, Agostinho teve contato, aos 29 anos de idade, com a doutrina religiosa maniqueísta. Três anos após abandonar esta doutrina, conhece o neoplatonismo⁶, uma reelaboração do platonismo, que se distanciava, em certa medida, dos ensinamentos primordiais de Platão, mas mantinha sua essência central, como aponta Rodrigo (2021, p. 34).

Um ponto que devemos observar aqui é que essa filosofia oferecia uma estrutura conceitual flexível que poderia ser adaptada para enriquecer a compreensão da fé, fortalecendo sua fundamentação intelectual. E justamente por isso, como explica Pessanha (1980, p.10), essa corrente filosófica serviu como uma ponte para Agostinho, ajudando-o a formular uma teologia que fosse ao mesmo tempo intelectualmente robusta e espiritualmente satisfatória. Com isso, Agostinho a utiliza de modo a embasar a teologia cristã.

Outro ponto importante que devemos observar é que, ao converter-se ao cristianismo, Agostinho redirecionou seu foco para questões fundamentais sobre a natureza do conhecimento e a busca por respostas racionais, pois desenvolveu uma visão do conhecimento que integrava a iluminação divina, a introspecção espiritual e a interdependência entre ser e divindade. Pessanha (1980) capta essa integração ao revelar a profundidade e a complexidade do pensamento agostiniano, destacando, assim, a forma como a experiência da conversão moldou a filosofia de Agostinho e sua abordagem ontológica em relação ao conhecimento e à verdade.

A partir da visão de Pessanha, podemos reconhecer que a influência do pensamento cristão na filosofia de Agostinho foi profundamente marcante. Por isso, vale destacar que sua conversão ao cristianismo e sua trajetória como pensador e líder religioso desempenharam um papel essencial na proposição de um diálogo entre as influências cristãs e neoplatônicas, que motivou Agostinho a empenhar-se na reconciliação dessas correntes de pensamento. As ideias da escola neoplatônica, ao apresentarem pontos de divergência em relação aos fundamentos do

⁶ Como aponta Pessanha (1980), o neoplatonismo foi fundado pelo filósofo Plotino (205-270) e é uma corrente filosófica influenciada tanto pelo platonismo quanto pelas tradições místicas.

cristianismo, desafiaram-no a harmonizar essas perspectivas aparentemente contrastantes.

Ao analisar o esforço de Santo Agostinho para reconciliar essas perspectivas, Rodrigo (2021) destaca que o objetivo primordial do filósofo nesse processo de conciliação foi integrar esses dois pilares na formação de uma filosofia cristã, a qual desempenhou um papel crucial na educação medieval. Por isso, entendemos que Agostinho se dedicou a resolver os pontos de tensão entre a tradição filosófica grega e os princípios da doutrina cristã. Esse esforço criou a base para o desenvolvimento de sua teoria do conhecimento e do seu projeto educacional, que pode ser observado em sua obra *De Magistro*.

1.2.2 A TEORIA DO CONHECIMENTO AGOSTINIANA A PARTIR DE *DE MAGISTRO*

Quando vamos investigar o modo como Agostinho detalha o caminho até o conhecimento, não podemos deixar de analisar a obra do filósofo intitulada *De Magistro*, que é uma obra estruturada a partir de um diálogo entre Santo Agostinho e seu filho, chamado Adeodato⁷. O que podemos verificar na obra é que o pensador busca investigar, por meio desse diálogo com o filho, como se chega aos signos, significados e à origem da verdade. No percurso da conversa entre Agostinho e Adeodato, a visão de Agostinho sobre a educação vai sendo demonstrada.

Quando seguimos analisando como Agostinho estrutura o diálogo com o filho, podemos chegar a conclusão de que aquele diálogo, conforme explicitado na obra, tem como objetivo a condução intencional à verdade, conforme podemos verificar na passagem a seguir:

Não procures fora, retorne a você mesmo; a Verdade habita o homem interior; e se você encontrar que sua natureza é inconstante, transcenda a si próprio. Mas, eu mesmo quando me elevo, penso transcender-me a alma. Conduzo-me a aquilo donde a luz mesma da razão ilumina (Agostinho, 2015, p.129, nota 83).

Esse trecho da obra de Agostinho é muito ilustrativo, ao nosso ver, porque revela a finalidade concreta do método pedagógico escolhido por Agostinho. Além disso, deixa evidente que o pensador se utiliza do método que é claramente

⁷ Adeodato nasceu em um período anterior à conversão de Agostinho ao cristianismo e faleceu ainda adolescente.

dialético, notadamente inspirado em Platão, sobretudo ao defender que a verdade não vem do que é exterior.

Por essa razão, no nosso entender, a partir do que se pode observar do diálogo entre Agostinho e Adeodato, por ser visto como uma prática intencional de condução à verdade, na qual Agostinho, enquanto educador, conduz Adeodato, que ali está na condição de educando à verdade. Por outro lado, o diálogo demonstra também como se dá o processo de construção do conhecimento, bem como demonstra como o aprendiz traz à tona as manifestações da sua consciência, como se pode observar em cada fala de Adeodato.

Quando levamos essa forma de estruturar a condução do aprendiz ao conhecimento, chegamos a um ponto onde parece pertinente questionar como ela se detalha. Por isso, cabe-nos ressaltar que Agostinho aponta e distingue dois tipos de conhecimento: o carnal e o espiritual, o que nos leva a crer que, na perspectiva de Agostinho, existem duas vias da qual se pode fazer uso para a aquisição do saber.

Desse modo, cabe-nos detalhar aqui ambos: o primeiro, que é o conhecimento carnal, está ligado à sensibilidade e proporciona uma espécie de compreensão empírica e muito imediata do mundo físico, pois está ligada à experiência sensorial. Já a segunda linha, que é o conhecimento espiritual ou inteligível, está associada à capacidade de apreensão das verdades absolutas, em um nível mais metafísico.

A partir da análise desses conhecimentos, Agostinho defende que, embora a sensibilidade nos permita acessar a realidade material e suas manifestações, a verdadeira sabedoria surge da integração desses modos de conhecimento, orientados e iluminados pela graça divina. Porque no entender do autor, a luz divina é vista como a condição *sine qua non*⁸ para a ultrapassagem dos limites encontrados no conhecimento sensível e alcance da compreensão mais elevada da verdade.

Neste ponto, é necessário ressaltarmos que a graça divina em Agostinho recebe a designação de ser aquela que tem a capacidade de fazer a transformação

⁸ A expressão *sine qua non* vem do *latim* e pode ser traduzida como sem a qual não ou condição indispensável.

do conhecimento humano. Assumindo isso, somos levados a questionar por que ela é assim designada.

Na verdade, temos que entender que, para Agostinho, a graça divina é vista dessa maneira porque, no entender dele, ela é aquela que faz a transição do conhecimento do homem do plano sensorial para o domínio da verdade como tal. Por ter essa característica de essencialidade para o alcance da verdade, a iluminação divina, na perspectiva agostiniana, era tão essencial que, sem ela, o conhecimento humano não chega a sua completude, pois está vulnerável e sujeito a erros, uma vez que, na ausência dessa iluminação, o conhecimento se baseia apenas na experiência sensorial e nas construções limitadas pelo entendimento terreno.

Durante a tarefa de tradução da obra de Agostinho, Minghetti aponta aspectos importantes da teoria do conhecimento agostiniana presentes na obra *De Magistro*. Para o autor, os fundamentos da teoria do conhecimento de Agostinho aparecem em *De Magistro* como um tratado pedagógico, na forma de colóquio, no qual Agostinho esclarece a seu filho Adeodato que somente no mundo divino poderia existir a perfeição do ser e a luz do verdadeiro conhecimento (Minghetti, 2015, p.09).

Nesse contexto, se voltarmos à percepção de Minghetti, vamos observar que, o que o autor está sublinhando é que há, na perspectiva agostiniana, uma essência fundamental na busca pela sabedoria, e essa essência encontra seu fundamento numa dimensão que não é terrena, pois necessita de uma iluminação que não está nesse plano carnal.

Logo, o autor sugere que Agostinho apresenta uma concepção da verdade que vai além dos limites da racionalidade estrita, apontando para a importância da iluminação interior e da revelação divina como vias para uma compreensão mais profunda.

Isso fica evidente quando analisamos *De Magistro* e na obra observamos que Santo Agostinho sugere que há formas de conhecimento que emergem não apenas da mente, do intelecto e da razão discursiva, mas também de uma luz interior que ilumina o ser humano de maneira mais imperiosa. Essa é uma distinção que implica a existência da capacidade humana de discernir e compreender além

dos dados sensoriais e das construções lógicas da razão, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Quando, pois, se trata das coisas que pela mente compreendemos, ou seja, através do intelecto e da razão, estamos falando em coisas que contemplamos e presentes naquela luz interior da Verdade, que frui do homem interior iluminado; mas, se nosso ouvinte senti-las por meio dessa visão íntima e pura, saberá do que falo não apenas por minhas palavras. Logo, a verdade dita, a Verdade interior, ensina não com minhas palavras, mas pelo eco da manifestação interior do próprio Deus que pode responder se for interpelado (Agostinho, 2015, p.132).

Sendo assim, em vez de depender exclusivamente de argumentos lógicos ou de processos discursivos, a verdade, segundo Agostinho, pode ser acessada por meio de uma percepção direta e desimpedida, que se enraíza em algo mais profundo e essencial. Isso indica a existência de um tipo de discernimento que não se restringe à discursividade racional, mas que se liga a uma experiência imediata e intuitiva da verdade.

Levando em consideração a importância que Agostinho confere à iluminação divina, podemos interpretar que a relação com a divindade na educação agostiniana é um elemento fundamental, pois dessa relação, na visão do filósofo, emana a verdadeira aprendizagem.

Além disso, esse ponto representa a chave central que orienta toda a concepção agostiniana de educação. A forte valorização da figura do divino, fundamentada em sua base teológica, leva Agostinho a criticar a inclinação humana de conferir aos professores uma autoridade que, em sua perspectiva, pertence exclusivamente a Deus (Agostinho, 2015, p. 142). Embora os professores possam transmitir conhecimento e informações, eles não detêm a capacidade de conduzir as almas à verdade última e à iluminação espiritual. Por essa razão, o filósofo enfatiza que o único Mestre verdadeiro reside nos céus.

Dessa maneira, no nosso entender, Agostinho reforça que a verdade última extrapola as capacidades humanas e só pode ser alcançada através da iluminação divina. Do mesmo modo, defende que a figura do professor, embora crucial no processo educacional, deve ser vista como intermediária, sem confundir o seu papel com o de portador da verdade absoluta, uma atribuição que, por definição, pertence ao divino.

Tendo tudo isso em mente, acreditamos que fica explícito, portanto, que o projeto educativo de Agostinho pode ser interpretado como uma forma de *paideia*

cristã, concebendo uma formação integral e abrangente que se fundamenta nos princípios da fé e nos ensinamentos cristãos. Nesse sentido, entendemos que se trata de uma proposta de educação que, embora seja inspirada na *paideia* grega, é reconfigurada segundo os valores cristãos, que conferem uma nova orientação ao processo educativo.

Rodrigo (2021) descreve essa reestruturação como uma ênfase na fé e na dependência da divindade, posicionando a iluminação divina como o princípio central de sabedoria e verdade. Por isso, de tal modo, notamos que a *paideia* agostiniana pode ser vista como uma tentativa de integrar a experiência subjetiva do conhecimento com a dimensão transcendental da fé.

1.2.3 A PERSPECTIVA AGOSTINIANA DO HUMANO COMO DEPENDENTE DO DIVINO CONECTADO À RAZÃO

Na seção anterior, verificamos o valor que Agostinho confere à iluminação divina, o que nos levou a constatar que, para o filósofo, essa luz se apresenta como fundamental para o ir além das limitações do homem, que, notadamente, estão associadas à limitação da razão.

Contudo, tendo como base essa concepção de Agostinho, vamos perceber que sua visão de homem carrega uma marca dessa necessidade de conexão com Deus, tanto que ele chega a afirmar as limitações do homem, inclusive na capacidade de rememorar e compreender as contradições no decorrer da aprendizagem. Desse modo, podemos notar que o pensador assevera que o humano se faz limitado, de tal modo, que tarefas como essas são impossíveis diante da ausência da interferência divina, como destaca Agostinho ao tratar com Deodato sobre a questão dos signos, do ensino e da rememoração:

Senão, como poderia Deus nos ensinar ou rememorar para alcançar aquilo que pelo elóquio almejamos. Sem dúvidas, quem fala expõe signos volitivos por sons articulados. A Deus se deve racionalmente no íntimo da alma procurar e suplicar, ao invocar aquele homem interior, considerado como o seu templo (Agostinho, 2015, p. 33).

Nesses termos, portanto, essa dependência se manifesta claramente na ideia de que a lembrança dos conhecimentos inatos é despertada pela luz que vem do divino. Nesse contexto, a divindade é essencial no processo de iluminação do

intelecto humano, intervindo para resgatar verdades previamente conhecidas. Desse modo, como consequência, sem essa intervenção o homem vai se deparar com a impossibilidade de recordar de maneira eficaz.

Por isso, neste ponto, acreditamos que seja pertinente destacar como Agostinho, ao posicionar o ser humano como essencialmente dependente do divino, sustenta uma visão epistemológica em que a razão é reconhecida, mas seus limites são claramente delineados, ou seja, a razão, segundo essa perspectiva, não teria autonomia plena, estando subordinada à revelação divina, a qual é vista como a fonte última de verdade, como já vimos. Essa subordinação se justifica pelo entendimento de que, como aponta Rodrigo (2021, p. 36), Agostinho defende que a razão, em sua busca pelo conhecimento, necessita de uma ancoragem superior que somente a fé pode proporcionar.

Outro ponto crucial que devemos considerar é que, embora Agostinho afirme o primado da fé e reconheça a assimetria inerente entre fé e razão, ele não concebe essas dimensões como separadas. Pelo contrário, como observa Rodrigo (2021, p. 37), a distinção entre crer e entender resulta em uma diferença, mas não em uma cisão:

A assimetria entre crer e entender resulta em distinção, mas não em separação: a separação deve ser repelida tanto na forma de uma oposição excludente como na modalidade de um encontro impossível por trilharem vias paralelas. A tese específica da patrística, cuja sistematização coube principalmente a Agostinho, insistiu na afirmação da convergência entre entender e crer pelo entrelaçamento entre ambos, ainda que mantivesse sempre uma relação assimétrica entre filosofia e teologia (Rodrigo, 2021, p. 37).

Ao interpretarmos as palavras de Rodrigo, podemos observar que a patrística agostiniana reconhece a importância de unir fé e razão, mesmo com a manutenção de uma relação assimétrica entre elas, indicando que a compreensão e a crença podem coexistir, cada uma contribuindo de maneira única para a busca do conhecimento e, consequentemente, da verdade. À vista disso, o ser humano é apresentado como dependente do divino e dotado de uma sabedoria incompleta.

Isso se explica pelo fato de que o período medieval revisou seus paradigmas educacionais e filosóficos, como bem aponta Sayão (2013, p. 44), adotando abordagens que impunham limitações tanto ao corpo físico quanto ao racional, com o intuito de promover as questões relacionadas à alma. Diante disso, podemos observar que essa restrição, apontada por Sayão, também encontra eco na filosofia

de Santo Agostinho, que concebe o ser humano como essencialmente dependente de Deus para alcançar sua plenitude.

Essa plenitude, que, para Agostinho, só pode ser alcançada através de Deus, carrega um delineamento ético, apresentando uma característica teleológica convincente, que os filósofos da Idade Média adotaram como paradigma ético para as suas formas de pensar. Desse modo, devemos considerar que, embora a visão do bem em Agostinho esteja intrinsecamente ligada à vontade divina, é essencial reconhecer que sua *paideia*, que é moldada por uma perspectiva cristã, está fundamentada na ideia de que o fim último da existência humana é a união com o Divino, através da iluminação. Esse fim último, conforme apontam Gervilla e Alonso-Geta (2009), em Agostinho é necessário porque o conhecimento humano, em sua limitação, se revela insuficiente para alcançar as verdades supremas.

No entanto, além desse argumento de necessidade apresentado por Alonso-Geta, não podemos esquecer que o pensamento de Agostinho se estrutura a partir de elementos da filosofia clássica e isso não fica evidente apenas quando analisamos a concepção de racionalidade que o filósofo nos apresenta, mas também quando analisamos a sua ética. Por isso, embora essa se diferencie da ética de Platão no que se refere à introdução de um elemento transcendental, que é a graça divina, e por isso se encorpa de uma característica mais teológica, ela se qualifica como sendo uma ética teleológica porque traz um fim claro, que é a busca pelo divino.

Como resultado, a educação, no pensar de Agostinho, vai se estruturar como um caminho para a compreensão da verdadeira realização da alma. Com isso, a busca pelo divino, que é o *telos* da filosofia agostiniana, torna-se o norte que orienta o sujeito, oferecendo-lhe não apenas uma compreensão do mundo, mas também um propósito mais elevado. A partir disso, a educação agostiniana aponta-nos também para uma visão de humano que depende do desenvolvimento espiritual, ancorado na convicção de que a verdadeira realização humana está ligada à busca pela iluminação divina.

Por essa razão, temos que compreender que, quando Agostinho afirma que a verdade necessita de uma iluminação superior, ele está apontando a existência da dependência do homem da orientação de Deus. Pessanha (1980, p. 21) oferece uma nuance importante sobre esse ponto ao assinalar que essa iluminação divina não atua como um substituto do intelecto humano. Em vez disso, a função da

iluminação é mais sutil e complexa: ela capacita o intelecto a operar de acordo com a ordem natural estabelecida por Deus. A partir disso, podemos entender que essa distinção é fundamental, pois mantém a autonomia relativa do intelecto humano, ao mesmo tempo em que reconhece sua inserção em uma ordem cósmica que é, em última instância, dependente de uma origem divina. Dessa maneira, a iluminação não interfere na operação racional do intelecto, mas antes a sustenta e possibilita.

A partir dessa análise, podemos inferir que a concepção de Agostinho de pensar o humano como dependente do divino na busca pela verdade é fundamentada na aceitação da dependência da iluminação divina, sem, contudo, comprometer a autonomia da capacidade intelectual humana. Isso nos leva a concluir que essa perspectiva indica uma leitura de homem com uma racionalidade finita, que é refinada e orientada pela sabedoria infinita que decorre da iluminação divina.

1.3 KANT E A PERCEPÇÃO DO HUMANO REVELADO POR SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

1.3.1 A PERSPECTIVA KANTIANA DE ESCLARECIMENTO COMO CAMINHO PARA AUTONOMIA E PERFEIÇÃO DA HUMANIDADE

Nossa pequena jornada pela filosofia e perspectiva de educar agostiniana nos mostrou como o homem era limitado em sua razão no período medieval. Por outro lado, quando passamos a analisar a filosofia moderna, mais especificamente a kantiana, podemos perceber uma nova forma de afirmação do homem, que, como aponta Vicenti, parte do sujeito moral, que é nas palavras do autor um “sujeito integral, por si só sujeito da ação e do conhecimento, simultaneamente” (Vicenti, 1994, p. 10).

Certamente, ao analisarmos a perspectiva que Vicenti nos apresenta, vamos perceber que nela se destaca a ruptura que Kant provoca na forma de pensar o homem. Porque, como aponta Rodrigo (2021), no pensamento medieval, acreditava-se que o homem dependia da intervenção divina por meio da graça para chegar à verdade.

No entanto, precisamos destacar que, no século XVIII, os pensadores do iluminismo, dentre eles Kant, passam a questionar essa ideia e, como

consequência, passam a defender que os homens poderiam alcançar o conhecimento e até mesmo a perfectibilidade através da educação e do uso da razão, sem a necessidade dessa intervenção divina integrante, marcante, como vimos, na filosofia de Agostinho.

Por essa razão, precisamos considerar que, ao enfatizar a autonomia e a capacidade racional do ser humano, Kant contribuiu também para essa mudança paradigmática, pois promoveu uma visão de progresso humano baseada na educação e na formação racional.

Além dessa preocupação com a racionalidade do homem, Kant demonstra outra preocupação importante, que claramente influencia a sua forma de pensar a educação, que é a liberdade.

Por esse motivo, Kant defende que o esclarecimento seria essencial para a emancipação e desenvolvimento de homens autônomos. Por isso, como aponta Vincenti (1994, p. 19), Kant vai defender que o modelo de ensino baseado no adestramento não deveria nem mesmo ser pensado como método de ensino, porque ele condiciona, fazendo uma coerção da racionalidade e da liberdade.

Encontramos aqui um ponto importante, porque Kant, quando aborda a questão da liberdade, a coloca como um ponto de partida essencial para o processo de esclarecimento (*Aufklärung*), que no entender do filósofo, é o meio de saída da menoridade ou da tendência de submeter a tutela do pensar do outro, em vez de confiar em sua própria capacidade de raciocinar e discernir (Kant, 1985, p. 100).

Quando analisamos o opúsculo de Kant, observamos que ele aponta também, como veremos no trecho a seguir, que alguns indivíduos continuam nessa condição de menoridade por preguiça, comodidade e covardia:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor (Kant, 1985, p. 100).

Desse modo, podemos analisar que o pensador está indicando que, ao permanecerem menores, os homens ficam dependentes de figuras de autoridade. Contudo, se analisarmos as consequências disso, constatamos que Kant está demonstrando que essa menoridade traz como consequência a possibilidade dos

homens serem controlados, o que por sua vez compromete a liberdade desses. Por causa disso, a liberdade é fundamental na visão kantiana, pois, como observa Vincenti (1994), Kant defende uma relação entre razão e liberdade.

Todavia, quando abordamos a questão do esclarecimento na perspectiva de Kant, é necessário observarmos que o esclarecimento não pode ser interpretado como uma liberdade absoluta para desafiar as estruturas políticas estabelecidas. Embora o autor reconheça que a razão deva ser utilizada para questionar e melhorar tais estruturas, isso não implica ultrapassar os limites políticos que garantem a ordem pública (Rodrigo, 2021). Por conseguinte, embora a razão seja essencial para o progresso humano, sua aplicação deve ser ponderada pelo entendimento das complexidades e limitações do contexto social e político, visando à manutenção de uma convivência harmoniosa. Diante disso, podemos concluir que Kant, conforme aponta Vincenti (1994, 21), apresenta “a liberdade como autonomia da vontade, esta última dando-se, a ela mesma e por ela mesma, sua lei de determinação”.

Quando analisamos detalhadamente essa saída da menoridade proporcionada pelo esclarecimento, observamos que Kant (1985) sustenta que é possível ao homem adiar o esclarecimento por algum tempo. Entretanto, convenhamos que há consequências negativas nesse adiamento, que Kant reconhece como prejudiciais tanto para o indivíduo como também para a sociedade. Nesse sentido, cabe questionar até que ponto esse adiamento seria prejudicial. No entanto, o próprio Kant já nos apresenta a resposta para esse questionamento, ao defender que esse adiamento atrapalha não só o progresso individual, mas também o coletivo, os quais são fundamentais para o avanço moral e intelectual da sociedade.

Kant, conforme interpretado por Rodrigo (2021), alinha-se aos princípios iluministas ao conceber a educação como um instrumento crucial para difundir o conhecimento e potencializar as capacidades humanas. Por isso, como será demonstrado adiante, o pensador reconhecia a capacidade transformadora da educação e sustentava a ideia de que a transição do homem para uma condição mais humana e menos selvagem se efetuariaria por meio da educação. Por isso, na próxima seção, examinaremos como as ideias pedagógicas de Kant revelam uma concepção de ser humano que difere significativamente daquela presente nas ideias pedagógicas e filosóficas da Idade Média.

1.3.2 O HUMANO DESVELADO NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE KANT EM *SOBRE A PEDAGOGIA*

Kant pensou a educação como forma de acesso à maioridade, ou seja, à autonomia de pensar, como vimos anteriormente. Pensou também em uma intenção formativa e pedagógica que possibilitasse a efetividade do alcance dessa maioridade. Por isso, detalhou as preleções, que reunidas, compõem a sua obra *Sobre a Pedagogia (Über Pädagogik)*.

Quando tomamos por base a análise da obra, precisamos acentuar que ela está alinhada com os seus princípios filosóficos. Por isso, verificamos logo na introdução da obra que Kant tem uma definição de educação que marca o homem como o ser que deve ser educado, conforme se observa a seguir:

O ser humano é a única criatura que tem de ser educada. Por educação, compreendemos, a saber, o cuidado (manutenção, sustento), a disciplina (cultivo) e a instrução, juntamente com a formação. Por conseguinte, o ser humano é infante- pupilo- e aprendiz (Kant, 2021, p. 9).

Ao interpretarmos as palavras de Kant, observamos uma marca importante nesse modo de pensar a educação, que é a inclusão da disciplina como um modo de educar. Acontece que, temos que entender que Kant não há inclui por acaso, mas sim como uma espécie de ponto de partida, que orienta o homem para a vida em sociedade. Por essa razão, Kant afirma que “a disciplina, ou cultivo, transforma a animalidade em humanidade” (Kant, 2021, p. 9). Isso quer dizer que, em Kant, o processo de cultivo permite que o ser humano supere sua natureza animal e se capacite para compreender e seguir as leis e os princípios, por meio da razão.

Nesse sentido, pode nos aparecer a seguinte dúvida: como Kant vai entender essa necessidade do humano de se educar, de ser disciplinado, cultivado?

A resposta parece estar nas palavras do próprio Kant:

O ser humano só logra se tornar ser humano mediante a educação. Ele não é outra coisa senão o que a educação faz de si. Note-se que o ser humano só é educado por seres humanos; por seres humanos que também são educados. Por isso, falta de disciplina e falta de instrução em alguns seres humanos fazem destes, em turno, educadores ruins de seus pupilos (Kant, 2021, p. 12).

Ora, analisando as palavras de Kant não só percebemos a justificativa para o nosso questionamento como também inferimos que, considerando a perspectiva do autor, a educação pode ser entendida como aquela que possibilita a oportunidade de progresso contínuo, ou seja, de levar à perfeição. Do mesmo modo, percebemos também que, se mal estruturada, pode trazer danos que atrapalham tal progresso.

Rodrigo (2021, p. 148), ao explorar a concepção de perfeição em Kant, chama a atenção para o fato de que, na ótica Kantiana, a noção de perfeição da natureza humana se manifesta no projeto educativo kantiano como um duplo estatuto, que seria inicialmente como um princípio abstrato, como ideia ou ideal, e posteriormente com existência real.

Em contrapartida, temos que fazer um apontamento importante sobre a essa concepção de perfeição, o de que o ideal apontado por Kant se concretiza através da ação educativa como se observa no seguinte trecho de Vincenti:

O homem é perfectível, é capaz, em certas circunstâncias, de aprender o que lhe falta; é, então, educável. Essa capacidade de aprender vem compensar a fragilidade, a indigência e a estupidez de uma criatura privada de instinto: “Tudo que não temos ao nosso nascimento e de que temos necessidade quando adultos é-nos dado pela educação”⁹ (Vincenti, 1994, p. 74).

Se voltarmos às palavras de Vincenti, vamos concordar que ele está em sintonia com a nossa reflexão de que a perfeição se concretiza com a ação educativa, pois como aponta o autor, “o homem é perfectível”, ou seja, ele não é um ser completo. Por isso, necessita da educação para suprir essa incompletude.

Por outro lado, como podemos observar em *Sobre a Pedagogia*, Kant vai além da defesa da perfeição e da possibilidade de que por meio da educação o ser humano pode adquirir disciplina, cultura, prudência e um senso de moralidade. Defende que o mais importante é aprender a pensar, pois isso está vinculado aos princípios racionais (Kant, 2021, p.21). Logo, percebemos que Kant destaca que o aprender a pensar deve ser a preocupação fundamental do processo educativo, pois é a partir dessa aprendizagem que se pode agir, considerando os princípios que o próprio indivíduo pode reconhecer como válidos.

⁹ Vincenti inclui essa citação da obra de Rousseau *Emílio, ou Da Educação* (1969, p. 247) para a composição do seu pensamento.

Para ensinar a pensar ou cultivar o pensamento crítico, é essencial implementar um processo pedagógico adequado. A nosso ver, Kant não apenas parece reconhecer essa necessidade, como também descreve dois tipos de pedagogia em sua obra, sendo elas física e prática ou moral. No entanto, para os propósitos deste trabalho, é pertinente analisar a educação prática ou educação moral, conforme descrita pelo pensador:

A educação *prática* ou *moral* é aquela pela qual o ser humano deve ser formado para que possa viver como um ser que age livremente. (De *prático* é chamado tudo o que tenha relação com a liberdade.) Ela é educação voltada à personalidade, educação de um ser que age livremente, que logra sustentar a si mesmo e compor um elo na sociedade, mas que pode ter um valor intrínseco por si próprio (Kant, 2021, p. 28).

Considerando as palavras de Kant, entendemos que essa educação tem como objetivo formar homens que sejam capazes de agir segundo as leis que a própria razão julgue como universais para a sustentação dos valores tanto no âmbito individual como no social.

Tendo isso em vista, precisamos detalhar que, na perspectiva de Kant (2021, p.28), a formação na educação moral deve ocorrer em três etapas: a primeira seria a de formação escolástica - mecânica, ou seja, seria a fase de instrução, que tem como finalidade capacitar para o alcance dos objetivos. A segunda etapa se estruturaria com a de formação mais pragmática, voltada para o desenvolvimento da prudência e da capacidade de agir de maneira adequada nas situações do cotidiano. Por fim, a terceira etapa seria a de formação moral, a fase na qual o homem adquire os valores morais, ou seja, torna-se um agente moral autônomo e racional.

Desse modo, o filósofo reconhece que a educação vai além do estímulo ao conhecimento, enfatizando a importância de cultivar não apenas habilidades intelectuais, mas também virtudes morais.

Essa preocupação em trabalhar também a moralidade se deve à visão que o filósofo tem dessa. Em Kant a moral se diferencia em seu sentido ético das morais anteriores aqui abordadas, pois está preocupada em manter como base uma estrutura ética que não só rompe com o paradigma de Aristóteles, ou seja, o teleológico, por não ter uma preocupação com o fim, mas que, conforme aponta Rial (2015), se ergue sob um aparato da razão, da formalidade lógica, da garantia ontológica e tem um caráter moral marcante, partindo da noção de sujeito moral kantiano, ou seja, do homem capaz de legislar sobre sua ética.

Isso porque, como observamos anteriormente, Kant propõe uma visão de moralidade que se enraíza na razão pura e prática, sendo ela desvinculada de interesses teleológicos. Consequentemente, ao analisarmos a proposta educacional de Kant, encontramos uma perspectiva sobre a natureza humana, que decorre da sua proposta de educar que, por sua vez, está permeada por essa ética, que contrasta de maneira sólida com visões teológicas e teleológicas medievais como a de Santo Agostinho.

Por fim, para sustentar nosso argumento, precisamos lembrar que, enquanto Agostinho concebia o ser humano como dependente de Deus para alcançar a verdade, Kant destaca a autonomia e a capacidade do ser humano de legislar moralmente para si mesmo. Dessa maneira, ele nos apresenta uma visão do ser humano como dotado de capacidade de pensamento crítico e livre e da capacidade de agir por si mesmo.

1.4 A COMPREENSÃO DO HUMANO EM NIETZSCHE ATRAVÉS DA CRÍTICA À EDUCAÇÃO

1.4.1 UMA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA SOBRE CULTURA E ENSINO

De maneira diferente dos filósofos que trouxemos até aqui, Nietzsche não pensou em um projeto de educação sistemático, nem uma teoria educacional clara, como parte da sua filosofia. Por outro lado, mesmo que ele não tenha pensado num projeto de educação, optamos por trazê-lo nesse trabalho para que seja viável comparar o que se pode inferir de uma perspectiva educacional que se pode extrair da sua filosofia com uma perspectiva que será analisada através da lente de Levinas.

Desse modo, queremos iniciar admitindo que, quando analisamos a filosofia de Nietzsche sob a ótica do pensar um sentido para a educação, parece-nos claro que a filosofia nietzschiana não se encaixa com facilidade em estruturas tipicamente educacionais. No entanto, sua filosofia, por ter uma perspectiva crítica sobre o assunto, nos oferece um caminho através do qual podemos perceber qual seria o sentido do educar na sua perspectiva e que compreensão do homem resulta dessa.

Nesse sentido, queremos iniciar a nossa reflexão trazendo o pensamento de Larrosa:

O mundo nietzschiano é um conjunto de signos ou de sintomas suscetíveis de múltiplos sentidos[...] E sempre existe uma pluralidade de sentidos. Sempre existe um texto já escrito e já lido que temos de aprender a ler de outro modo. Uma e outra vez, infinitamente, porque não existe uma leitura final e definitiva que dê sentido verdadeiro [...] (Larrosa, 2009, p. 26).

Assumindo a forma de pensar de Larrosa, entendemos que é possível, sim, interpretar um sentido de educar na obra nietzschiana, porque é uma obra que nos possibilita múltiplos sentidos e significados. Por isso, para a análise proposta nesta seção, escolhemos examinar a obra *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino (1872)*.

Se ao nos depararmos com o título nos vem o questionamento se essa não seria uma obra na qual Nietzsche detalha sua perspectiva pragmática do que seria a educação, precisamos ressaltar que a resposta é não, pois, ao analisarmos o prefácio da obra, encontramos a resposta para esse questionamento:

Parecerá muitas vezes que muitas das minhas afirmações gerais poderiam ser aplicadas aos estabelecimentos de educação que temos aqui; mas não serei eu quem fará estas aplicações e não quero, por esta razão, carregar a responsabilidade dos usos que poderiam ser feitos dos meus propósitos, simplesmente porque me vejo nisso como estranho e inexperiente, porque sinto que tenho poucas raízes aqui para fazer um julgamento correto sobre um aspecto tão particular dos problemas de ensino, ou para desenhar seu futuro com alguma segurança (Nietzsche, 2003, p.41).

No entanto, como verificamos nas páginas que se seguem do texto de Nietzsche, podemos observar que o filósofo não hesita em apontar os problemas na educação e na cultura da época. Desse modo, seus apontamentos são ilustrados por meio da narrativa de um episódio de sua juventude, onde descreve um encontro com um filósofo e seu discípulo, utilizando os diálogos desses personagens para destacar os problemas do ensino e da cultura de sua época.

Por isso, cabe resumir aqui que a principal fragilidade apontada por Nietzsche durante as conferências está na maneira inadequada como as instituições de ensino tentam se adaptar à modernidade. Por essa razão, o filósofo observa que muitas mudanças implementadas para atualizar esses estabelecimentos acabaram desviando-os do propósito original que inspirou sua criação, resultando na perda de valores essenciais.

A partir disso, Nietzsche apresenta a tese de que o sistema educacional da época, especialmente na Alemanha, contém forças aparentemente antagônicas que, ao convergirem, produzem efeitos prejudiciais. Ele descreveu o problema da seguinte forma:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originalmente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la* (Nietzsche, 2003, p. 44).

Por isso, no que se refere a essas duas correntes, temos que fazer aqui a seguinte consideração: quando observamos o contexto social da época em que Nietzsche participou das conferências, observamos que o filósofo estava vivenciando uma época de transformações ocasionadas pela industrialização. Por isso, a educação também passou a se adaptar para atender as demandas dessa. Por esse motivo, constatamos que a crítica contida no trecho acima nos leva a dois apontamentos. O primeiro é de que Nietzsche parece estar criticando a forma como a educação estava sendo massificada. Já o segundo é de que o filósofo parece também criticar a forma como as instituições estavam mais focadas nos objetivos práticos e utilitários, em vez de trabalhar o aprimoramento da cultura e do conhecimento. Portanto, podemos constatar que Nietzsche enxergava como problemáticas essas adaptações.

De fato, podemos verificar isso através do trecho do diálogo entre o filósofo e seu discípulo, por meio do qual Nietzsche destaca questões relacionadas à cultura e à educação, sugerindo que a difusão da cultura, conforme revelado pela fala do discípulo, era reduzida a uma doutrina da economia política:

Acredito ter observado de que lado é mais claro o apelo à extensão, à ampliação máxima da cultura. Esta extensão é um dos dogmas da economia política [natinalökonomischen Dogmen] mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível –, portanto o máximo de produção e necessidades possível –, portanto o máximo de felicidade possível: – eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível (Nietzsche, 2003, p.61).

Analisando mais detalhadamente, podemos observar que Nietzsche critica a ideia de que a expansão máxima da cultura é um dogma da economia política, por entender que a cultura, nessa visão, é equiparada ao conhecimento e à produção

material, onde o aumento do conhecimento é diretamente associado ao aumento das necessidades e, por conseguinte, à felicidade e ao lucro. Por isso, Nietzsche rejeita essa visão, pois ela subordina a cultura ao paradigma econômico, onde a utilidade e o lucro são os fins últimos.

Outro ponto de relevância nas críticas de Nietzsche em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e que precisamos aqui trazer é a forma superficial com a qual as instituições educacionais educam, pois como a educação criticada, na perspectiva do autor, não proporciona uma prática pedagógica que fomenta a realização pessoal e o crescimento intelectual e cultural, há a promoção de uma formação ilusória, visto que essa formação contribui para a falta de talentos criativos e para o uso vulgar da língua. Como aponta Nietzsche (2003, p. 77), a cultura se alicerça em uma compreensão correta da língua. Por isso, a superficialidade na formação leva à decadência do idioma alemão e ao seu uso jornalístico, o qual, segundo Larrosa (2009, p. 33), Nietzsche vê como um símbolo da pseudocultura e da indisciplina intelectual. Em contrapartida, ele defende que alunos e professores devem tratar a língua com seriedade e rigor, a fim de assegurar uma educação sólida e o uso adequado da linguagem.

Com relação às raízes de uma formação adequada, Nietzsche sinaliza que a cultura clássica deveria encontrar seu solo natural e único ponto de partida dentro de um sistema educacional orientado para a promoção da cultura nacional (Nietzsche, 2003, p. 84). Isso porque o filósofo não só sugere que o ensino deve estar enraizado na cultura nacional, mas também que a cultura clássica deve ser abordada de forma a enriquecer a compreensão dos alunos sobre sua própria cultura. Como também aponta que há a necessidade de inserir os estudantes, que atualmente vivem sob o manto de uma falsa autonomia, a relação com a cultura clássica para que assim a universidade possa ser vista como uma instituição verdadeiramente cultural.

Além disso, o filósofo observa que o número excessivo de instituições de ensino superior e o baixo nível de formação da maioria dos professores dessas instituições, que são pouco inspiradores ou capacitados para realmente impulsionar o desenvolvimento intelectual dos alunos, estaria diluindo a qualidade do ensino e a profundidade do estudo, conforme podemos verificar no seguinte trecho:

[...] a imensa maioria dos mestres se encontra, nestes estabelecimentos, no seu ambiente próprio, porque seus dons se encontram numa certa relação harmônica com o baixo nível e com a mediocridade dos seus alunos. É desta maioria que vêm os gritos que conclamam a fundar sempre novos ginásios e novos estabelecimentos de ensino superior: vivemos numa época que estes gritos, que ressoam continuamente em alternâncias ensurdecedoras, dão a impressão de que uma imensa necessidade de cultura quer ser afanosamente satisfeita (Nietzsche, 2003, p. 89).

Por essa razão, no entender de Nietzsche, a cultura de indivíduos selecionados deve ser a finalidade das universidades (Nietzsche, 2003, p. 90). Nesse contexto, cabe sublinhar que o sentido dessa educação mais elitizada, assim digamos, estaria ligado à formação de homens capazes de buscar constantemente uma visão mais ampla, integradora e filosoficamente fundamentada do conhecimento, contrapondo-se justamente ao sentido da educação criticada, que de acordo com a perspectiva nietzschiana, contribui para o desenvolvimento de homens eruditos, que, embora se destaquem em seus campos específicos, muitas vezes negligenciam a compreensão de questões mais amplas do conhecimento e da cultura.

Nesse cenário, esses homens são descritos pelo pensador como incapazes de se tornarem verdadeiros filósofos, pois sua especialização os limita à profundidade técnica de seus próprios domínios, sem promover uma visão integradora entre os diferentes campos e a reflexão filosófica mais ampla (Nietzsche, 2003, p. 64).

Considerando a perspectiva nietzschiana de que a cultura filosófica é algo reservado para um seleto grupo, chegamos à constatação de que, portanto, não é razoável esperar que as grandes massas sejam capazes de alcançá-la, pois o verdadeiro espírito da cultura autêntica possui uma natureza aristocrática (Sobrinho, 2011, p.18). Assim, podemos constatar que essa visão sugere que a cultura filosófica é uma experiência elitista, reservada aos poucos que possuem a predisposição inata para vivenciá-la como uma forma de existência elevada e distinta.

Um outro ponto que também não pode ser ignorado é que Nietzsche critica também em seus discursos a forma como a educação num contexto mais superficial impõe uma percepção equivocada da liberdade acadêmica, uma liberdade que é frequentemente ilusória. Porque, conforme aponta Larrosa (2009, p. 92), Nietzsche enxerga a liberdade como uma expressão genuína da vontade de poder e da capacidade criativa, pois, para Nietzsche, a liberdade está mais associada à

expressão autêntica e à capacidade de criação do que à racionalidade e à moralidade, como constatamos em Kant.

A partir disso, acreditamos que essa visão de liberdade está ligada também à visão dos grandes homens que Nietzsche aborda em *Schopenhauer como educador* (1874), pois, no texto, o filósofo pontua que os grandes homens são produtos de seu tempo, influenciados e moldados pelas circunstâncias e valores predominantes da época em que vivem.

No entanto, mesmo sendo produtos de seu tempo, esses grandes homens também sentem as mazelas e contradições do seu tempo de forma intensa e aguda e lutam contra as limitações impostas por esse contexto histórico (Nietzsche, 1999, p. 291). Contudo, no entender de Nietzsche, quando um grande homem luta contra seu tempo, não está apenas lutando contra os valores e ideias predominantes da sociedade, mas está lutando para se libertar das restrições que o impedem de expressar plenamente sua grandeza.

Como consequência disso, percebemos que, para Nietzsche, o homem deve buscar ser verdadeiramente livre e autêntico, completamente ele mesmo, além das limitações impostas pela sua época. Por isso, o combate desses grandes homens contra seu tempo não é apenas uma luta sem sentido contra eles mesmos, mas uma luta por sua própria realização e liberdade.

Logo, ao evidenciar essas características do homem que se liberta e que tem o seu potencial de homem criativo que não se rende aos limites das convenções morais de sua época, Nietzsche parece nos encaminhar para a trilha de compreensão do humano pretendida para este trabalho. Ao mesmo tempo, parece apontar também para o reverso de sua visão do humano, decorrente de uma perspectiva pedagógica e filosófica, como veremos a seguir.

1.4.2 A LEITURA PEDAGÓGICA E FILOSÓFICA DO HUMANO DE NIETZSCHE

Como vimos, Nietzsche, ao examinar a educação de sua época, critica vigorosamente o estado decadente da cultura, a superficialidade do ensino e o enfraquecimento das estruturas tradicionais de significado. De forma análoga, ele revela as falhas do humano nessa conjuntura, apontando o educador de formação medíocre, o erudito que contribui para um empobrecimento da cultura, o aluno que faz uso vulgar da língua e está envolto em uma estrutura de falsa autonomia e até

mesmo o filósofo que se rende às amarras do estado ou da cultura superficial, como podemos observar em *Schopenhauer como educador*, onde Nietzsche acentua que tais elementos são para ele sinais de uma formação que não alcança a profundidade e a autonomia necessárias para o desenvolvimento verdadeiro.

Por outro lado, é imprescindível ponderar que, ao apontar essas falhas, o filósofo sugere que é no oposto delas que se revela a sua visão do humano. Como alternativa para superá-las, Nietzsche sustenta a necessidade de transformação do homem através da superação das limitações da sua natureza, indicando, então, que o verdadeiro potencial humano reside no desenvolvimento da capacidade de questionar e ir além dos limites impostos pelo contexto.

Isso nos leva a entender que o homem idealizado por Nietzsche não pode ser compreendido a partir de um modelo de homem ou de um arquétipo fixo, mas sim a partir de uma projeção contínua de superação, que pode ser melhor representado a partir do seu conceito de *Übermensch* (além-do-homem ou super-homem), que Nietzsche apresenta da seguinte forma no prólogo de *Assim falou Zaratustra*:

Eu vos ensino o super-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo? Todos os seres, até agora, criaram algo acima de si próprios: e vós quereis ser a vazante dessa grande maré, e antes retroceder ao animal do que superar o homem? Que é o macaco para o homem? Uma risada, ou dolorosa vergonha. Exatamente isso deve o homem ser para o super-homem: uma risada, ou dolorosa vergonha. Fizestes o caminho do verme ao homem, e muito, em vós, ainda é verme. Outrora fostes macacos, e ainda agora o homem é mais macaco do que qualquer macaco. O mais sábio entre vós é apenas discrepância e mistura de planta e fantasma. Mas digo eu que vos deveis tornar fantasmas ou plantas? Vede, eu vos ensino o super-homem! O super-homem é o sentido da terra. Que a vossa vontade diga: o super-homem seja o sentido da terra! (Nietzsche, 2011, p.13 - 14).

A partir disso, percebe-se que Nietzsche apresenta o conceito de *Übermensch* como uma meta a ser alcançada pelos homens. Por isso, o pensador sugere um processo de superação, onde o homem deve buscar ir além da sua condição atual, afastando-se da acomodação e do conformismo com as limitações da sua natureza.

Do mesmo modo, podemos entender que, em outras palavras, o autor sugere que o *Übermensch* é aquele que vai além das contingências, criando seus próprios

valores e moldando a si mesmo em uma busca constante por crescimento pessoal e expressão própria, desvinculado das tradições estabelecidas e se livrando também das características primitivas e restritivas. Por isso, Nietzsche aponta que "muito, em vós, ainda é verme", indicando que, embora os humanos tenham evoluído, eles ainda não realizaram plenamente seu potencial. Em razão disso, ele apresenta o *Übermensch* como sentido da terra, convocando assim os homens a direcionarem sua vontade para a criação de um sentido existencial que ultrapasse a própria condição humana atual, voltando-se à construção de algo maior: o super-homem ou além-do-homem.

Com isso, entendemos que o conceito de *Übermensch* vai além de uma simples figura de transcendência individual; trata-se também de uma crítica profunda à conformidade social, moral e intelectual, visto que, em Nietzsche, o ideal humano não é um modelo fixo a ser imitado, mas uma abertura para o que ainda pode ser criado. É uma visão do ser humano como um processo dinâmico, sempre em movimento, que ultrapassa as limitações impostas pelo contexto histórico e cultural do presente.

Considerando isso, podemos dizer que a leitura de homem em Nietzsche é mais amplamente caracterizada pela capacidade de romper com o que é dado, pelo desafio constante às verdades impostas e pela coragem de viver em direção ao desconhecido. Com isso, queremos dizer que Nietzsche posiciona o que podemos chamar de um ideal de homem como uma manifestação de autonomia radical, sendo um apelo à autonomia do espírito, que exige a superação das verdades herdadas e a criação de novos valores. Por isso, diferentemente do que já foi apresentado até aqui, no que se refere à ética que funda essa perspectiva de educação e, conseqüentemente, a leitura de humano que dela resulta, podemos afirmar que a fundamentação ética de Nietzsche se diferencia das demais não apenas por não possuir uma classificação clara, mas também por partir do chamado à desconstrução do que é posto, do que é dado. Isso se explica porque, mais do que oferecer um sistema ético, Nietzsche oferece uma crítica às moralidades históricas e uma visão prospectiva sobre a possibilidade de um novo modo de existir e criar valores.

Desse modo, podemos perceber também que há em Nietzsche a necessidade de uma reconfiguração do entendimento do que significa ser humano. Por isso, o termo "leitura de homem", aqui, deve ser entendido como uma

interpretação sempre em movimento, que tem sua própria dinâmica, uma leitura sempre em aberto, que rejeita qualquer noção finalizada ou definitiva. Porque, como destacado por Larrosa (2009, p. 25), tanto o mundo quanto o homem, especialmente quando se trata da obra de Nietzsche, são complexos demais para serem totalmente compreendidos e interpretados de forma definitiva, pois não há uma única interpretação correta ou final, mas sim uma multiplicidade de significados e mistérios que continuam a desafiar nossa compreensão. Por isso, a leitura do humano decorrente de uma educação na perspectiva de Nietzsche não pode ser completamente esgotada ou compreendida em sua totalidade.

Assim, embora não possamos delinear uma interpretação única do homem idealizado por Nietzsche, podemos inferir que esse indivíduo está potencialmente além das críticas e decadências destacadas tanto em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* quanto em *Schopenhauer como educador*. De maneira resumida, pode-se concluir que este homem, entre outras qualidades, deve estar dotado de um compromisso com a criação de novos sentidos e com um processo contínuo de autossuperação.

2. A INAUGURAÇÃO DE UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DE LEVINAS

Atendendo aos objetivos deste trabalho, no primeiro capítulo, abordamos diferentes sentidos de educar e diferentes visões de humano que deles foram surgindo. O nosso trabalho, no primeiro capítulo, que seguiu uma linha do tempo, trouxe perspectivas educativas e crítico-educativas de alguns dos filósofos mais importantes de cada época, sendo todos esses anteriores a Levinas.

Neste, que é o segundo capítulo do nosso trabalho, analisaremos a relação entre o pensamento de Emmanuel Levinas e a educação, demonstrando como, a partir do seu humanismo, Levinas traz um novo olhar para o significado de ser humano, olhar esse que possibilita também um novo sentido para a educação. No entanto, antes de iniciarmos a nossa reflexão, achamos importante trazer aqui um pouco do contexto de vida do filósofo.

Levinas nasceu na Lituânia em 1906 e era de família judia. Como aponta Costa (2000), ao tratar da vida e obra do filósofo, em seu livro *Lévinas: uma introdução*, Levinas foi educado nas culturas judaica e russa, sendo, conseqüentemente, letrado em duas línguas: o hebraico e o russo.

Com relação ao acesso à cultura, precisamos ressaltar que seu pai era dono de livraria, o que lhe proporcionou o acesso a diversas obras e autores, dentre eles Dostoievski.

Por outro lado, a vida de Levinas foi marcada por outras experiências, nem tão positivas. Logo na infância, viveu sua primeira experiência em um contexto de guerra, pois o mundo vivia o seu primeiro grande conflito: a Primeira Guerra Mundial.

Quando jovem, mudou-se para a França com o objetivo de estudar filosofia e, como aponta Costa:

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

Aos 24 anos, Levinas apresentou sua tese de doutorado: *La Théorie de l'Intuition dans la Phénoménologie de Husserl* (1930). Logo após o doutorado, passa a morar e trabalhar em Paris, onde também se casa. Contudo, por ter recebido a

nacionalidade francesa, voluntaria-se para o serviço militar na Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, precisamos destacar que o conflito lhe rendeu as experiências de prisão e perda de familiares, experiências essas que, segundo Mendes (2015, p.23), tiveram um impacto direto em sua filosofia e na sua compreensão religiosa, pois, durante a guerra, Levinas testemunhou uma grande crise na teologia judaica, que foi resultado da perseguição aos judeus e da campanha de extermínio promovida pelos nazistas (Mendes, 2015, p.23).

Por fim, após o final da guerra, Levinas volta a morar em Paris, onde assume a direção da Escola Normal Israelita e do Instituto de Estudos Judaicos. Além disso, publica *De l'Existence à l'Existant* (1947) e escreve *Totalité et Infini* (1961) e outras obras que, como aponta Costa (2000, p. 50), giram em torno da temática do ser para o Outro.

Diante da leitura deste breve resumo do contexto de vida de Levinas, podem surgir dúvidas, como: qual a importância deste contexto para este trabalho? Nesse sentido, precisamos responder e, ao mesmo tempo, alertar o leitor para o fato de que esse contexto é importante para que tomemos consciência de que é a partir dessas experiências que Levinas vai estruturar a sua filosofia: uma filosofia de quem sentiu na carne os efeitos de um mundo tão desumano; uma filosofia de quem carregou, na vida e na história, as marcas da necessidade de um mundo melhor; uma filosofia que se veste da responsabilidade e que, a partir desta, pensa o acolhimento do outro, sem absorvê-lo, sem transformá-lo; uma filosofia que pensa a diferença do outro, mas sem indiferenças.

2.1 A ÉTICA QUE FUNDAMENTA UM NOVO SENTIDO DE EDUCAR

A obra de Levinas é marcada pelo interesse na ética como campo filosófico essencial e primeiro, contrastando com a tradição ocidental, que, conforme aponta Ribeiro Júnior (2005), historicamente priorizou a ontologia e a racionalidade como fundamentos do pensamento. Por isso, em Levinas, a relação ética com o Outro precede a ontologia e inaugura uma nova forma de compreender o humano. No entanto, temos que ressaltar que esse lugar de primazia que Levinas confere à ética não implica um abandono ou ruptura com a razão, mas uma reformulação de sua

função, pois Levinas propõe, nas palavras de Miranda (2014, p. 469), “uma racionalidade radicalmente ética”.

Desse modo, precisamos explicar que Levinas não propõe escamotear a razão. O que percebemos que o filósofo coloca como proposta, conforme argumenta em *Totalidade e Infinito*¹⁰, é a ideia de que a natureza do pensamento racional seja reconsiderada. Desse modo, que a razão deixe de ser reduzida a uma estrutura de operações lógicas e dedutivas, e passe a ser um exercício que recebe um sentido ético a partir do encontro com algo que está além de nós. Esse algo que nos interpela, nos impulsiona a repensar, reformular e ir além das fronteiras do nosso saber, pois trata-se de algo que excede nossa própria compreensão, no entender do filósofo, seria o infinito, representado pela alteridade do outro.

Nesse contexto, devemos frisar que Levinas desloca a razão de sua posição central na tradição filosófica ocidental, reinscrevendo-a em uma ética que valoriza a singularidade e o infinito do Outro como elementos fundantes. Essa ética, que não se encaixa em estruturas axiológicas convencionais nem em paradigmas éticos conhecidos, oferece um novo sentido para a educação. Esse novo sentido se diferencia por não possuir uma finalidade ou objetivo no sentido tradicional e por não estar subordinado à razão instrumental. Desse modo, a ética levinasiana que alicerça este sentido nos permite estabelecer alguns contrapontos entre ela e as perspectivas éticas que fundamentam as visões educacionais de outros filósofos já trazidos aqui nesta pesquisa.

Começando por Platão, ao considerarmos a análise da moral que embasa sua visão de educação, constatamos que a ética platônica possui um fim claro: o bem, que orienta toda a sua proposta educacional. Em contraste, a ética de Levinas está fundamentada no infinito, emergindo da relação com o Outro e de uma responsabilidade que nunca se esgota. Assim, enquanto Platão estrutura sua ética em torno de um *telos*, Levinas propõe uma ética sem finalidade definida no sentido tradicional, orientada pela alteridade e pela abertura ao infinito e por uma responsabilidade que não é um fim a ser alcançado, mas um horizonte inatingível que ultrapassa a capacidade do eu.

Nesse ponto, precisamos notar, então, que a ética presente na *paideia* platônica, ainda que marcada por uma preocupação com o bem comum, não tem como preocupação primeira o outro, pois, como ressalta Reis (2016), ela se

¹⁰ Levinas (1988, p. 199).

desdobra em duas dimensões fundamentais: a primeira, voltada para o cuidado de si, e a segunda, para o cuidado com o outro. Essa estrutura ética sugere que a formação do indivíduo, antes de ser um projeto exclusivamente social, passa por um processo interior, no qual o autoconhecimento e a harmonização da alma são indispensáveis para que, posteriormente, o indivíduo possa se relacionar eticamente com os demais.

Em Levinas, a primazia pertence ao Outro, e o eu está a serviço desse Outro a partir do chamado ético que lhe é dirigido. Diferente de uma perspectiva centrada no sujeito, aqui o eu não ocupa uma posição de protagonismo, mas se descobre, desde o início, em uma relação de responsabilidade ética. É no encontro com o Outro que a subjetividade é educada, aprendendo a se colocar a serviço da alteridade. Por isso, em Levinas, a dimensão ética primeira é o Outro.

Já em Santo Agostinho, observa-se uma ética teleológica sustentada por uma dimensão transcendente, na qual a *paideia* cristã orienta o ser humano em direção à comunhão com Deus como destino último. Essa perspectiva contrasta com a proposta levinasiana, em que a transcendência não se dá por um movimento ascensional em direção a um fim último, mas se manifesta na relação com o Outro, no chamado ético que irrompe na experiência concreta da alteridade. Diferentemente de uma finalidade escatológica, a transcendência em Levinas não se projeta como uma meta a ser alcançada, mas se dá na abertura incondicional ao Outro, em um compromisso ético que antecede qualquer projeto ou ordenação finalista da existência.

Por outro lado, no caso de Kant, sua fundamentação ética para a educação, baseada no princípio da autonomia, oferece uma ruptura com as tradições da Antiguidade e do Medievo, mas permanece ancorada na racionalidade formal da razão prática. Contudo, embora tenha influenciado muitos filósofos posteriores, como destaca Rial (2015), a ética kantiana opera dentro de esquemas racionais universais, distanciando-se de uma consideração concreta da singularidade humana. Levinas se afasta desse formalismo ético, pois, para ele, a moralidade não pode ser reduzida a regras universais, pois nasce antes mesmo da formulação de princípios, na experiência concreta do rosto que demanda a responsabilidade.

Como não poderia deixar de ser, ao compararmos a visão de moralidade que fundamenta a perspectiva do educar a partir da filosofia de Nietzsche com a proposta que se apresenta aqui a partir da perspectiva levinasiana, nos deparamos

com outro ponto crucial de ruptura. Nietzsche, ao criticar a moral tradicional e defender a criação de novos valores, estabelece uma base que, embora inovadora, mantém-se enraizada na centralidade do sujeito autônomo. Sua filosofia moral é orientada pela superação das limitações impostas pela moral de rebanho e pelo alcance do *Übermensch*, uma figura que simboliza a plenitude da vontade de poder e a capacidade de criar valores a partir de si mesmo.

Por isso, apesar de sua crítica à tradição moral ocidental, Nietzsche, assim como Platão, Santo Agostinho e Kant, permanece alinhado a uma perspectiva egológica, centrada no fortalecimento e na realização do eu. Sua visão de educação, como a formação de indivíduos capazes de superar a moralidade herdada e afirmar sua singularidade, é inseparável da ideia de que o sujeito é o centro e o agente primário na criação de sentido e valores.

Levinas, por outro lado, realiza uma ruptura importante com a tradição filosófica ocidental ao deslocar o foco ético do eu para o Outro, rejeitando a ideia de que o eu seja a origem ou o centro da ética. Por isso, embora dialogando com a tradição, ele reformula seu núcleo ético ao afirmar que a responsabilidade pelo Outro é a base de toda moralidade, responsabilidade essa que antecede qualquer poder de decisão ou desejo do eu. Nesse sentido, cabe observar que essa ética, influenciada por fontes judaicas e pela fenomenologia, desafia a centralidade do sujeito e instaura uma moralidade com características únicas.

Por isso, em *Ética e Infinito* (2010), Levinas sublinha que sua ética não é um complemento ou um desenvolvimento posterior da filosofia, mas sua própria base, deslocando o foco tradicional da ontologia e da racionalidade que marcaram o pensamento ocidental. Divergente das normativas éticas clássicas, sua proposta não segue uma finalidade pré-estabelecida, como nos sistemas teleológicos, nem se ancora em princípios universais da razão, como ocorre no formalismo kantiano. Além disso, recusa qualquer fundamentação que tenha como ponto de partida a realização do eu, tal como encontramos na tradição egológica predominante. Do mesmo modo, enquanto Nietzsche questiona construções formais e propõe a superação de valores herdados, Levinas não se ocupa da destruição de esquemas morais, mas funda a ética na responsabilidade incondicional pelo Outro, reposicionando o centro da reflexão para a relação interpessoal.

Diante disso, se a ética levinasiana estivesse atrelada a qualquer um desses paradigmas, correríamos o risco de reduzir o Outro a um objeto ou finalidade,

inserindo-o em esquemas racionais que inevitavelmente o aprisionariam em categorias. Mas o Outro, em sua singularidade irrepetível, escapa a esses enquadramentos. Assim, a questão que se impõe é: como pensar a responsabilidade ética pelo Outro sem que essa responsabilidade seja reduzida a um princípio abstrato ou a um cálculo da razão?

A resposta passa por reconhecer que estamos diante de uma concepção de responsabilidade que não se enraíza em imperativos ou determinações lógicas, mas sim em um chamado que precede qualquer estrutura conceitual fechada. Isso não significa negar a racionalidade, mas reconhecer que ela, por si só, não é capaz de dar conta da alteridade radical do Outro. Diante disso, temos que ter em mente que, em Levinas, a responsabilidade não nasce de uma decisão deliberada, mas do apelo que o rosto do Outro nos dirige, instaurando um vínculo ético que antecede qualquer sistematização racional.

Por conseguinte, como argumenta Rial (2015, p. 283), Levinas instaura “uma nova semântica ética”, que subverte as categorias tradicionais. Dessa maneira, levando em conta as palavras de Rial, chegamos à conclusão de que essa perspectiva não apenas transforma a maneira como entendemos a ética, mas também oferece uma alternativa de reconfiguração do sentido da educação e de suas bases filosóficas.

E, como veremos mais adiante, essa nova semântica nos permite conferir à educação um sentido que se desloca da ideia de formação como afirmação do eu para a ideia de formação como responsabilidade pelo Outro. Por isso, temos a possibilidade de ressignificar a educação a partir do ponto de vista de uma educação que se estrutura como encontro ético. Assim, temos também a possibilidade de, conseqüentemente, colocar a ética como aquela que ressignifica a razão, empregando-a a serviço da responsabilidade e da hospitalidade em relação ao Outro.

2.2 VERDADE COMO JUSTIÇA E ACOLHIMENTO ÉTICO EM LEVINAS

Quando pensamos em abordar um sentido para a educação através da lente da filosofia levinasiana, precisamos iniciar observando que Levinas, em suas obras, não se propôs a tratar exclusivamente da temática da educação. Contudo, em seu itinerário filosófico, encontramos pontos que discutem o saber, a razão, o

conhecimento e também a educação, que na obra: *Difficile Liberté: Essais sur le judaïsme* (1976), no trecho do *Antihumanismo e Educação, por exemplo*, é abordada à luz da tradição judaica. É nessa obra que encontramos também uma perspectiva muito interessante, a de que a educação é algo que está para além da formação pedagógica, pois ela é também um espaço de formação ética, conforme observamos a seguir:

É essencial, portanto, que a educação judaica não apenas transmita conhecimento, mas também cultive um senso crítico que permita aos alunos questionar e discernir. Essa educação deve equipar as novas gerações com as ferramentas necessárias para navegar por um mundo repleto de ambiguidades e incertezas, ao mesmo tempo que as ancoram em uma tradição rica que oferece não só uma herança, mas também um futuro onde a liberdade não é sinônimo de libertinagem, mas de um compromisso ético com a humanidade (Levinas, 1997, p. 285, tradução nossa).

Nesse ponto, temos algo muito importante que precisamos explicar: Levinas já aborda essa educação como um espaço de formação ética em *Totalidade e Infinito*, obra onde ele apresenta um modo de conceber a estruturação da verdade que contrasta com outras visões da filosofia ocidental, mas que, sobretudo se diferencia pelo modo como se liga à justiça. Por essa razão, vamos aqui analisar de maneira breve essa relação, a fim de que possamos identificar como a verdade pode estar ligada à justiça e como essa interligação pode possibilitar um acolhimento ético do Outro dentro de uma perspectiva educacional.

Na obra, ao explicar tal relação, Levinas reconhece que a verdade está vinculada à inteligibilidade, mas assevera também que a verdade está ligada também à justiça (Levinas, 1988, p. 71). Por esse motivo, quando analisamos a seção *Verdade e Justiça de Totalidade e Infinito*, constatamos que o filósofo propõe que a verdade não é uma simples adequação do pensamento ao objeto, como sugerido pelas tradições epistemológicas clássicas. Ao contrário dessas, Levinas sustenta que a verdade excede o conhecimento tradicional e a inteligência racional. Por isso, deve ser entendida como um compromisso moral, situando-se além da cognição e da racionalidade instrumental.

Por conseguinte, podemos perceber que o conceito de conhecimento em Levinas não abandona a compreensão objetiva, mas a transforma ao vinculá-la ao ato de justificar. Logo, justificar, para Levinas, significa considerar um fato em sua plena complexidade, reconhecendo não apenas sua realidade, mas também sua singularidade. Nesse sentido, precisamos entender que esse ato envolve, portanto,

um engajamento ético, que é essencial para a construção de uma relação justa com o Outro.

Isso posto, precisamos atentar para o fato de que, analisando essa perspectiva, à primeira vista pode parecer que Levinas está propondo uma rejeição do conceito de conhecimento. Contudo, precisamos ter olhos atentos para perceber que, o que o autor está propondo é o deslocamento do conhecimento para uma posição de subordinação à ética. Mas não é qualquer ética; é a ética do acolhimento, da generosidade, da hospitalidade e da abertura ao Outrem, antes de toda e qualquer preocupação egóica. Porque Levinas supera as tramas do egocentrismo para falar da humanidade enquanto momento de pura nobreza e disposição para o Outro. Sua ética reforça a subjetividade suscetível e respondente, comprometida não mais unicamente consigo mesma – esforço em ser –, mas com a preocupação infinita da responsabilidade. Porque, no entender de Levinas, o início da consciência moral parte do acolhimento do Outrem (Levinas, 1988, p. 73-74).

Sob uma perspectiva complementar, ao analisarmos esse ponto de vista, percebemos que, na visão levinasiana, o saber deve ser atravessado por esse acolhimento, que é uma responsabilidade capaz de ultrapassar a objetividade, pois o Outro, que ao ser acolhido marca o início da consciência moral, não pode ser compreendido ou reduzido a uma totalidade.

Nesse horizonte reflexivo, ao transpor tal concepção para a educação, percebemos que Levinas nos conduz à compreensão de que o acolhimento do Outro não se origina de uma deliberação consciente ou de um ato voluntário inaugural. Antes, ele se impõe como uma interpelação irrecusável, que desloca e interroga a própria estrutura da minha liberdade, colocando em xeque o poder de escolher acolher ou não. Simultaneamente, esse chamado do Outro sinaliza o limite da minha tentação ou pretensão de totalizá-lo, instaurando uma relação ética que escapa à lógica da posse.

Vamos analisar o exemplo a seguir, que ilustra essa perspectiva: considere, por exemplo, um professor de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse ambiente, o professor pode ser tentado a reduzir um aluno a categorias totalizantes, baseadas em estereótipos como atrasado, desinteressado ou com dificuldades. Contudo, o Outro desafia esse poder de estereotipar, impedindo que o professor o reduza a uma descrição ou classificação fixa. Isso leva o professor a reconhecer a impossibilidade de taxar ou definir o Outro, pois “acolher Outrem é pôr

minha liberdade em questão” (Levinas, 1988, p. 75). Desse modo, à luz desse acolhimento o aluno passa a ser visto em sua singularidade, porque essa relação com o Outro não incorre em se deixar descrever, como podemos ver nas palavras de Levinas:

A relação com Outrem não se transmuda, como o conhecimento, em fruição e posse, em liberdade. Outrem Impõe-se como uma exigência que domina essa liberdade e, portanto, como mais original do que tudo o que se passa em mim. Outrem, cuja presença excepcional se inscreve na impossibilidade ética em que estou de o matar, indica o fim dos poderes. Se já não posso ter poderes sobre ele é porque ele ultrapassa absolutamente toda a *ideia* que dele posso ter (Levinas, 1988, p. 77).

Outra questão importante a ser abordada é que esse acolhimento, que é a responsabilidade ética, resulta em um movimento constante de revisão das próprias certezas. Essa revisão das certezas atravessa, por sua vez, o saber, se configurando como um movimento de criticidade, pois, de acordo com Levinas (1988, p. 74), o saber enquanto crítica só pode ser assim considerado quando se questiona e ultrapassa a própria origem.

Nesse sentido, temos que retomar a questão da liberdade, pois aqui encontramos um ponto importante, Levinas está apontado que liberdade está marcada por uma tensão, pois o que temos de um lado é a busca por uma liberdade que transcende o ponto de partida e, de outro, o processo de autocritica que expõe a fragilidade e a insuficiência do eu diante do infinito do Outro.

Nessa perspectiva, a crítica de si torna-se uma revelação da própria limitação, seja pelo reconhecimento de um fracasso, seja pela consciência de culpa. Isso nos leva a ressaltar que, na visão de Levinas (1988, p. 72), justificar a liberdade não é apenas prová-la, mas legitimá-la. Nesse sentido, precisamos observar que, para ser legitimada, a liberdade deve ser inserida no contexto da responsabilidade, onde o eu tem sua soberania exonerada, mas é chamado a responder. Por isso, quando Levinas afirma que a liberdade necessita de legitimação, ele quer dizer que, por si só, ela pode se tornar uma forma de violência. Porque, se a liberdade for compreendida apenas como uma autonomia absoluta do sujeito, desvinculada do Outro, ela pode facilmente se transformar em dominação, na medida em que afirma o eu que ignora ou subjuga o Outro. Portanto, a liberdade deve ser justificada eticamente, ou seja, é necessário demonstrar que sua existência não nega a alteridade, mas se coloca como responsável diante dela.

Aprofundando nossa análise sobre a questão da liberdade em Levinas, podemos perceber que o pensador reestrutura eticamente também o conceito de liberdade, rompendo com a concepção de liberdade como pura autonomia e autojustificação, como podemos ver na perspectiva kantiana. Isso se explica devido à visão levinasiana de que a liberdade não é um fim em si mesma, pois ela é constantemente interpelada pelo Outro. Desse modo, indicando uma liberdade que não está fundada em agir e pensar de modo irrestrito, pois há um acolhimento ético que precede qualquer afirmação de autonomia individual. Nesse contexto, Levinas (1988) defende que, quando a liberdade se percebe como arbitrária e potencialmente violenta, isso marca o início da moralidade. A liberdade, assim, não é um estado absoluto, mas está sempre em relação com o Outro, e nessa relação se revela sua limitação e a necessidade de justificação.

Nessa condição em que a liberdade se encontra como não absoluta, Levinas explica da seguinte forma o saber:

O saber, cuja essência é crítica, não pode reduzir-se ao conhecimento objectivo; conduz para Outrem. Acolher Outrem é pôr minha liberdade em questão. Mas a essência crítica do saber leva-nos também para além do conhecimento do *cogito*, que se pode querer distinguir do conhecimento objectivo. A evidência do *cogito*- em que o conhecimento e o conhecido coincidem sem que o conhecimento tenha tido de intervir, em que o conhecimento, por consequência, não comporta nenhum compromisso anterior ao compromisso presente, em que o conhecimento está, a cada instante, no começo, em que o conhecimento não está em *situação* (o que, aliás, é característica própria de toda *evidência*, pura experiência do presente sem condição nem passado)- não pode satisfazer a exigência crítica, porque o começo do *cogito* lhe é anterior. É verdade que ele marca o início, porque é o despertar de uma experiência que se apodera de sua própria condição. Mas este despertar vem de Outrem (Levinas, 1988, p. 75).

Retornando às palavras de Levinas, podemos perceber que o filósofo sugere que o verdadeiro saber é um processo que não tem como ponto de partida absoluto o *cogito*, pois, na perspectiva levinasiana há algo anterior, que seria a relação com Outrem e essa relação proporciona a essência crítica ao saber.

A partir disso, temos que observar também que a relação com o Outro, mais precisamente, o acolhimento do Outro é aquilo que desperta a consciência da própria injustiça, pois “o acolhimento de Outrem é *ipso facto* a consciência da minha injustiça – vergonha que a liberdade sente por si própria” (Levinas, 1988, p. 76). Assim, Levinas está dizendo que, ao encontrar o Outro, reconhecemos imediatamente uma falha em nossa própria liberdade, uma espécie de vergonha.

Mas é importante frisar, até pela estranheza do termo, que essa vergonha não é simplesmente um sentimento negativo, mas uma consciência ética que surge ao percebermos o desafio no qual estamos inseridos: a responsabilidade inescusável que temos para com o Outro. Desse modo, é na responsabilidade ética que podemos encontrar uma justificativa para a nossa própria liberdade.

Portanto, podemos notar que, ao sugerir o conhecimento como um ato de justificação perante o Outro, Levinas possibilita a ampliação do horizonte da educação para além do domínio técnico ou cognitivo, integrando aspectos éticos. Contudo, é na responsabilidade proposta por ele que encontramos as implicações mais profundas para a criticidade do saber. Da mesma forma, podemos perceber que é nessa responsabilidade que se encontram os delineamentos da nossa liberdade.

2.3 O OUTRO COMO DIRECIONAMENTO DO SABER

Quando falamos em liberdade na perspectiva de levinasiana, estamos falando de uma liberdade que se põe em questão, pois, Levinas nos apresenta a seguinte inversão: o sujeito não é mais o senhor absoluto de sua própria liberdade, mas sim aquele que, ao encontrar o Outro, é convocado a reconhecer os contornos da finitude do seu livre-arbítrio. Isso porque o Outro, ao se apresentar não apenas como um ente independente, mas como um campo de exigências éticas, revela os limites da nossa liberdade.

A liberdade, que deseja se definir como autonomia e capacidade de se afirmar e existir para si, diante do Outro, vacila (Levinas, 1988, p. 76). Por isso, na visão levinasiana, a busca pelo conhecimento não pode ser guiada por uma liberdade que se impõe como uma fortaleza inabalável, mas sim por uma liberdade atravessada pelas exigências éticas que o Outro institui.

Por isso, nessa forma de pensar, o Outro é apresentado como uma entidade autônoma e distinta, que vai além do desejo de controle ou assimilação. O Outro, dessa forma, escapa a qualquer tentativa de compreensão ou integração, desafiando nossa inclinação natural de classificar e absorver, deslocando a primazia do eu para a responsabilidade perante a alteridade. Portanto, somos direcionados pela presença do Outro. Por isso, Levinas (1988, p. 79) legitima que acolher o Outro se configura como uma disposição consciente para a sua presença, caracterizada

por uma receptividade¹¹ que é tanto ativa quanto passiva. Isso significa que, ao acolher o Outro, desempenhamos simultaneamente o papel de quem acolhe e de quem é transformado pelo acolhimento. Sob tal perspectiva, o Outro se apresenta como absoluto diante de um saber que se configura como uma busca incessante pelo entendimento verdadeiro e transcendente. Este saber se revela também como um espaço de abertura, onde o Outro se manifesta como uma presença indeterminada e infinita.

Nesse espaço, sob a ótica de Levinas, podemos depreender que o Outro, por não ser apenas um ser físico, mas sim uma entidade que extrapola a existência material, revela-se como uma presença metafísica, uma manifestação de alteridade radical que nos confronta. Nesse sentido, a excedência do Outro não pode ser reduzida a uma extensão da liberdade que reconhecemos em nós mesmos. Pelo contrário, ela nos confronta com uma liberdade de ordem diferente, uma liberdade que emerge da própria alteridade do Outro. Porque, no entender de Levinas, a superioridade do Outro não reside em uma hierarquia de poder ou controle, mas sim na sua própria diferença, ou seja, na sua alteridade, no seu transbordamento. Consequentemente, todo esse excesso e transbordamento do Outro, que é infinito, nos guia em direção a um conhecimento cada vez mais ético.

Empregando isso em um exemplo prático, imaginemos um professor que acolhe em sua sala de aula um aluno recém-chegado de uma realidade extremamente diferente, como a realidade de um jovem que viveu em condições de vulnerabilidade extrema, seja social, cultural ou geográfica. Esse aluno traz consigo uma história de vida única, marcada por experiências que ultrapassam a compreensão imediata do professor e da turma. Ao acolher esse aluno, o professor percebe que a presença dele, com sua alteridade, desafia o próprio sentido do que significa ensinar e aprender.

Em consideração a isso, o professor não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas se permite ser transformado pela relação com o aluno, pois compreende que o processo educacional exige uma abertura ética que valorize a singularidade do Outro e redefina as bases do aprendizado. Por isso, ao acolher

¹¹ Nesse caso, a receptividade ativa implica um engajamento deliberado e intencional em relação ao Outro, enquanto a receptividade passiva sugere uma abertura incondicional, onde o Eu é afetado e transformado pela presença do Outro.

essa alteridade, o professor promove a construção de um espaço de aprendizado mútuo, onde a diferença e a singularidade do Outro atuam como forças propulsoras do desenvolvimento pedagógico.

Digamos que a presença desse aluno novo, a sua presença enquanto Outro, seja aquilo que provoca a transformação do saber, convidando-o a ser crítico. Nesse sentido, digamos que os alunos sejam estimulados a refletirem criticamente sobre como os saberes e as vivências do outro se conectam com os saberes ali trabalhados e com as questões que permeiam o que está ao seu redor. Dessa maneira, por meio dessa prática, podemos perceber que o processo educativo se torna um encontro de construção ética compartilhada.

Apresentamos esse exemplo para evidenciar como a alteridade desafia também os paradigmas tradicionais de ensino, demonstrando que a presença do Outro no espaço educacional não pode ser reduzida a ajustes superficiais, adaptações pragmáticas ou à simples aplicação de roteiros preestabelecidos. Pelo contrário, essa presença exige um repensar profundo e originário da prática pedagógica e das bases que a sustentam. Isso ocorre porque todos os envolvidos no processo educacional estão em constante transformação: o professor é o Outro do aluno, assim como o aluno é o Outro do professor, e ambos se encontram como Outros em relação a cada participante do contexto pedagógico.

Esse encontro de alteridades, marcado pela diferença, desempenha um papel central na construção do conhecimento, pois se configura como um espaço dinâmico onde novos significados e sentidos emergem, conferindo ao aprendizado uma dimensão mais rica e profunda. Com isso, o direcionamento autêntico do processo educativo surge, portanto, do reconhecimento e da aceitação do que é essencialmente diferente de nós mesmos.

Como diferente de nós, o Outro torna o mundo verdadeiramente mais significativo, como explica Levinas:

Um mundo significativo é um mundo em que há Outrem pelo qual o mundo da minha fruição se torna tema com uma significação. As coisas adquirem uma significação racional e não apenas de simples uso, porque o Outro está associado às minhas relações com elas. Ao designar uma coisa, designo-a a outrem. O acto de designar modifica a minha relação de fruição e de possuidor com as coisas, coloca as coisas na perspectiva de outrem (Levinas, 1988, p. 204).

Se voltarmos às palavras de Levinas, poderemos observar que o referido aponta o Outro como um elemento disruptivo em uma relação inicialmente caracterizada pela posse. Com a entrada de Outrem, essa relação se transforma, pois o Outro, ao associar-se às coisas do mundo, inaugura um universo mais significativo e introduz uma dimensão ética e racional. Desse modo, o mundo de fruição sofre uma modificação: deixa de ser exclusivamente um mundo para mim, para o eu e passa a constituir-se a partir da perspectiva do Outro.

Perspectiva essa que pode surgir de modo evidente também através da palavra, pois, como aponta Levinas (1988, p. 88), a palavra, enquanto veículo de ensino e aprendizagem, constitui um momento privilegiado dessa relação. Isso ocorre porque os atos de ensinar e aprender, falar e ser falado, promovem uma ressignificação das experiências humanas, criando um espaço em que o significado é continuamente reconstruído e ampliado no encontro com o Outro, o que pode acontecer através do diálogo.

2.4 O ENSINAR A PARTIR DO DIÁLOGO

Levinas mais uma vez se diferencia da tradição filosófica ocidental ao contrapor também a palavra à visão, pois, se observamos essa tradição, especialmente em suas raízes platônicas e aristotélicas, veremos que frequentemente essa privilegia a visão como a metáfora fundamental para o conhecimento e a verdade, defendendo muitas vezes que ver é conhecer e entender. Com a análise do mito da caverna em Platão, por exemplo, podemos ver que isso fica evidente, pois o prisioneiro, ao sair da caverna, transforma sua concepção de verdade na medida em que seus olhos capturam outra realidade.

Por outro lado, o olhar parece carregar um traço fatídico, como observa Luypen, ao analisar a leitura que Sartre faz do olhar, afirmando que “por meio do meu olhar, reduzo o outro à categoria de objeto” (Luypen, 1967, p. 200). É precisamente nesse ponto que se insere a crítica levinasiana, pois, se o olhar possui esse poder petrificante, que fixa e transforma o outro em coisa, ele se torna uma força de reificação, um poder de Medusa que nega a alteridade.

Levinas questiona essa primazia da visão, pois quando o olhar captura, ele reduz o Outro a uma presença imóvel, limitada àquilo que é visível (Levinas, 1988, p. 90). Em resposta, o filósofo posiciona a linguagem no centro da relação, pois é na

palavra que o Outro se manifesta sem ser aprisionado. O diálogo abre um espaço onde o Outro não é simplesmente visto, mas ouvido, reconhecido em sua irreduzível diferença. Nesse horizonte, ensinar, sob uma perspectiva levinasiana, não pode ser apenas transmitir ou expor; deve ser, acima de tudo, dialogar. Pois é no diálogo que o encontro se dá de maneira ética, e é por meio dele que o Outro se apresenta como presença que interpela, desafia e transforma.

Continuando com a nossa análise, se considerarmos que estamos pensando sobre a possibilidade de um novo sentido ético para a educação, então devemos observar que ela pode adotar, enquanto metodologia, o diálogo em sua forma de linguagem, pois, na visão de Levinas (1988, p. 89), a linguagem é um ato de ensinar, porque ela traz algo à presença, ou seja, revela e expõe algo que estava oculto, ou seja, aquilo que a visão não é capaz de revelar. Levando em consideração esse pensamento, constatamos que, como o ensino é um ato de trazer algo novo e significativo à existência, a palavra cria a hospitalidade necessária para isso, pois ela possibilita a construção de espaços onde a palavra faz emergir as singularidades.

Para compreender melhor a visão levinasiana sobre a linguagem, é fundamental examinarmos o papel que ela desempenha na relação entre o eu e o Outro. Segundo Levinas, a linguagem não apenas nos situa concretamente no mundo, mas também cria uma ponte entre indivíduos, gerando um espaço de entendimento e clareza onde antes havia confusão e incerteza. A linguagem, assim, nos capacita a considerar e refletir sobre objetos, transformando-os em temas de discurso e, portanto, em entidades sobre as quais podemos dialogar (Levinas, 1988, p. 90).

Desse modo, podemos notar que, nessa perspectiva, a linguagem se configura como a ferramenta essencial para a atribuição de sentidos ao mundo. Em razão disso, é importante destacarmos que, para Levinas, o significado não é imposto pelo sujeito aos objetos; ao contrário, é através da linguagem e do encontro com o Outro que se desdobra e surge a inteligibilidade, pois a criação de significados está ligada à relação ética com o Outro, pois é através do diálogo que compartilhamos e construímos um sentido.

Assim, a significação se evidencia como o meio pelo qual os seres se manifestam através da linguagem ou da palavra, resistindo à totalização, pois, no entender de Levinas (1988), o significado dos seres não se revela por meio de sua finalidade ou propósito, mas sim através da linguagem. Por isso, o filósofo sugere

que é na linguagem que os seres encontram sua significância, pois esta permite uma relação que preserva a alteridade, evitando a completa assimilação dos termos.

Por essa razão, Levinas (2010, p.47) defende que a linguagem é a manifestação de uma razão que desperta algo comum entre os interlocutores, sendo, portanto, um meio através do qual as consciências se encontram e revelam uma intersubjetividade. Logo, ao tentar exprimir, a linguagem reconhece a alteridade e a dualidade dos interlocutores. Com isso, o Outro não pode ser reduzido a uma representação ou conceito; ele é sempre além do que posso apreender.

Isso se explica porque, para Levinas, aquele com o qual eu falo está para além de mim e por isso não está no mesmo plano que eu, como podemos ver nas palavras a seguir:

A <<comunicação>> das ideias e a reciprocidade do diálogo escondem já a essência profunda da linguagem. Esta reside na irreversibilidade da relação entre Mim e o Outro, na Mestria do Mestre que coincide com a sua posição de Outro e de Exterior. Com efeito, a linguagem só pode falar-se se o interlocutor for o começo do seu discurso, se por conseguinte ele permanecer para além do sistema, se não permanecer *no mesmo plano* que eu. O interlocutor não é um Tu é um Vós. Revela-se no seu senhorio (Levinas, 1988, p. 92).

A partir disso, quando analisamos as palavras de Levinas, podemos entender que a linguagem é um espaço de acolhimento e reconhecimento, pois nos obriga a sair de nós mesmos e a nos deslocarmos para o território do Outro, onde somos convocados a ouvir, compreender e responder. Nesse movimento, a linguagem nos ensina a reconhecer que o Outro não é um espelho que reflete nossas expectativas, mas uma presença que desafia, interpela e amplia nossa humanidade.

Por isso, cabe aqui pontuar que Levinas chama a atenção para o fato de que a linguagem possibilita o encontro com a alteridade. Se pensarmos na linguagem enquanto método que ganha forma a partir do diálogo, podemos deduzir que ensinar e aprender por meio dela tornam-se atos éticos, porque são, antes de tudo, exercícios de escuta e de abertura para o que é diferente de nós.

Dando continuidade à análise, percebemos também que o diálogo pensado por Levinas possui uma característica peculiar que o diferencia das formas de pensar o diálogo nas concepções de filósofos anteriores, como os já abordados aqui. Isso porque Levinas não coloca o diálogo apenas como um meio de acessar verdades universais, nem como um instrumento de esclarecimento racional ou de

superação individual. Levinas desloca o centro do diálogo do sujeito e de suas buscas para o Outro, que exige ser ouvido, respeitado e cuidado.

Por fim, a partir da perspectiva levinasiana, o aprendizado por meio do diálogo surge como um processo de transformação. Desse modo, ao aplicarmos essa ideia ao contexto educacional, percebemos que o diálogo proporciona um espaço em que professor e aluno não apenas compartilham conhecimentos, mas também crescem em humanidade, pois a linguagem, nesse processo, ultrapassa sua função instrumental e torna-se um espaço de troca, descoberta e construção. Portanto, se pensarmos a educação como uma prática ética mediada pela linguagem por meio do diálogo, percebemos que este pode ser entendido como um método viável e essencial para a humanização plena de todos os envolvidos no processo educativo.

Diante disso, seria possível afirmar, de maneira preliminar, visto que esse será um ponto a ser melhor desenvolvido em uma pesquisa futura, que, a partir da ótica levinasiana, a linguagem pode ser uma metodologia de ensino, porque ela circula, implicando uma prática de escuta ativa e resposta ética, na qual os interlocutores, que podem ser tanto o professor quanto o aluno estão engajados em um processo de mútuo acolhimento e aprendizado, pois, no entender de Levinas (1988), a linguagem é sempre uma professora, constantemente ensinando e esclarecendo, porque nos expõe à diferença.

2.5 O PROFESSOR E O ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LEVINASIANA

Como podemos verificar em *Totalidade e Infinito*, quando introduz a ideia de tematização, ou seja, o ato de tornar um tema explícito através da linguagem, Levinas sugere que o processo educativo envolve uma interação na qual o professor exerce uma ação sobre o aluno, chamando sua atenção para algo específico. Nesse sentido, a atenção é essencial para a formação da consciência e estruturação do pensamento, pois, como aponta Levinas (1988, p. 90), ela não se trata apenas de um estado passivo de receptividade, mas de uma atividade ativa que torna possível o pensamento consciente. Por isso, a atenção pode ser entendida também como uma abertura vulnerável ao Outro.

Isso nos permite verificar que o filósofo enfatiza, com esse pensamento, que a atenção é sempre dirigida a alguma coisa porque é, primordialmente, dirigida a alguém. Logo, podemos verificar que Levinas sugere que a atenção tem uma dimensão intersubjetiva inevitável, pois ela é uma resposta ao Outro, que está fora de mim, que é exterioridade, que pode ser o professor com as formalidades da profissão ou o Outro com o qual trocamos saberes. Em razão disso, a exterioridade, ou a alteridade do Outro, é essencial para a atenção, pois representa a abertura do eu ao Outro, que, na perspectiva levinasiana, é a base para qualquer forma de conhecimento ou pensamento explícito.

Por conseguinte, o docente ou aquele que ensina, que pode ser uma mãe, um pai, os avós, em sua exterioridade, não apenas transmitem conhecimentos, mas sua própria presença é uma forma de ensinamento, já que, como figura de autoridade e exterioridade, é essencial para que quem aprende, que é também um Outro, desenvolva seu pensamento.

Desse modo, a explicação de um pensamento, na perspectiva do filósofo, só pode ocorrer em um contexto de diálogo entre dois indivíduos. Nesse contexto, cabe apontar que esse diálogo não se destina a confirmar o que já se sabia, mas envolve um encontro com a alteridade do mestre, que desafia e amplia o entendimento do educando. Portanto, o primeiro e mais fundamental ensinamento do mestre é a sua própria presença como mestre, a partir da qual o aluno começa a formar suas representações e seu entendimento do mundo (Levinas 1988, p. 90).

Por outro lado, a figura daquele que ensina, mesmo sendo, como já vimos, uma entidade cuja presença e palavra conferem sentido aos fenômenos, para Levinas, paradoxalmente, não pode ser capturada ou objetivada pelo saber. Isso significa que o docente, enquanto presença significativa, não é alguém que possa ser completamente compreendido ou reduzido a uma categoria ou conceito, pois a ideia de objetivação está relacionada com a tentativa de encapsular e definir algo de forma definitiva, tornando-o um objeto de conhecimento claro e distinto. Por causa disso, a presença do educador, na perspectiva de Levinas, situa-se essencialmente no domínio da intersubjetividade. Logo, sua existência se realiza na relação social com o outro.

Em suma, na perspectiva levinasiana, o educador é uma presença que carrega uma constante lembrança da alteridade e do acolhimento que ela implica,

sendo uma presença que provoca um engajamento ético, que caracteriza a educação como um processo de abertura ao Outro.

Além de ser essa figura representativa que nos remete à alteridade e à responsabilidade, Levinas (1997, p. 286), conforme podemos verificar em *Anti-humanismo e Educação*, redefine o papel do professor, afastando-o da figura clássica do transmissor de conhecimento e transformando-o naquele que está no centro de um processo muito mais profundo: o da educação como uma experiência relacionalmente ética. Por isso, observamos que, em consonância com essa visão, o professor deve se apresentar como aquele que permite que o aluno se torne um anfitrião do conhecimento e da hospitalidade. Entendemos, portanto, que ele precisa trabalhar para que o educando vivencie uma experiência autêntica, uma travessia ética, na qual se descobre como alguém sempre já implicado em uma rede de relações.

Nesse contexto, a relação entre educador e educando assume o modelo da relação ética que Levinas propõe para todas as interações humanas, ou seja, uma relação fundamentada no acolhimento e no compromisso indeclinável com o Outro.

Com isso, queremos enfatizar, através do perfazer desse pensamento de Levinas, que essa relação, que é simultaneamente pedagógica e ética, insere-nos em uma condição de encargo permanente.

Seguindo essa linha de pensamento, chegamos à conclusão de que, para que tal relação seja nutrida plenamente, é necessário um ambiente de favorecimento dessa relação. Os espaços de aprendizagem, nesse sentido, emergem como locais privilegiados não apenas para o desenvolvimento do conhecimento e da mente humana, mas também para a prática da hospitalidade e do acolhimento.

Vejamos como Levinas explica esse lugar de acolhimento que é a escola em *Totalidade e Infinito*: “A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre” (Levinas, 1988, p. 90).

Diante desse trecho, vejamos também como Levinas sugere que a escola não apenas suscita a ciência, ou seja, para ele, a escola vai além de ser um espaço onde os fundamentos do pensamento crítico e investigativo são trabalhados e as mentes são desafiadas a questionar. A escola, na visão levinasiana, é, igualmente, um espaço que sustenta uma estrutura ética primordial. Levinas torna isso evidente

ao descrevê-la como um lugar de reafirmação da exterioridade, transformando-a em um espaço que desafia nossas convicções e amplia nossa visão de mundo.

A escola é esse lugar porque, para Levinas, toda experiência é relacional antes de ser objetiva (Levinas, 1993, p. 24). Diante disso, ao associarmos a visão de Levinas sobre a experiência à vivência nos ambientes educacionais, percebemos que o conhecimento, longe de ser apenas a transmissão de verdades estabelecidas, ocorre no encontro, na escuta e na abertura ao Outro. Um aluno que apenas recebe dados, sem que esses sejam inseridos em uma relação viva com o Outro e com o mundo, não está realmente aprendendo; está apenas acumulando informações vazias.

Por isso, é fundamental destacar que a escola e os demais ambientes de aprendizagem não podem ser reduzidos a espaços de transmissão técnica de conteúdos. Caso contrário, tornam-se lugares de neutralidade, onde o outro é apenas um número, um destinatário impessoal de informações.

Portanto, sob essa perspectiva, a escola pode ser concebida como um horizonte de significados, onde a consciência do eu se encontra e interage com a alteridade do Outro e do mundo. Por essa razão, no entender de Levinas, a escola excede sua função instrucional e se constitui como um *locus* ético, um campo intencional em que o diálogo, o questionamento e a abertura ao diferente promovem o desenvolvimento da consciência ética.

Em síntese, a escola, nessa concepção, se apresenta como um lugar de possibilidades, onde o comprometimento ético com o Outro pode ser vivenciado. Além disso, em consonância com o pensamento de Levinas, ela se manifesta como um espaço onde a alteridade do Outro desafia estruturas totalizantes e uniformizadoras. Por isso, se a escola é um lugar de resistência à totalização, ela também é um espaço de reavaliação ética, onde aprendemos não apenas a explicitar o raciocínio e dominar habilidades científicas, linguísticas e matemáticas, mas também a respeitar e dialogar com as diferenças.

2.6 A RESPONSABILIDADE ÉTICA COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO

Levinas (1988, p. 291) defende que “O ensino é uma maneira para a verdade se produzir de forma que não seja obra minha, que eu não possa manter a partir da minha interioridade.” Quando examinamos essas palavras, percebemos que o autor

deixa claro que a exterioridade do Outro, ao se manifestar, provoca um deslocamento do eu, desafiando a noção de verdade como algo confinado à interioridade e subjetividade. Logo, no entender de Levinas, a verdade ultrapassa a interioridade, emergindo como um fenômeno no espaço intersubjetivo que se forma na interação. Por essa razão, a verdade não se apresenta como um objeto a ser possuído ou dominado, mas sim como responsabilidade.

Tendo isso em mente, quando pensamos o ensino a partir dessa concepção, podemos afirmar que este deve ser compreendido como uma prática ética, onde a responsabilidade para com o Outro ocupa uma posição central, pois, para Levinas (1988), a verdade não se separa da responsabilidade. Desse modo, se interpretarmos o pensamento de Levinas, vamos perceber que, dentro do processo de educação, não cabe falar de educadores ou educandos como donos de saberes, pois esses atores não estão ali para ensinar a moldar, mas para assumir uma posição de responsabilidade ética que permite o surgimento de novas formas de pensar e se relacionar com o mundo.

Por isso, sem essa responsabilidade, a educação corre o risco de se limitar à tradicional internalização do conhecimento, que é uma abordagem criticada por Levinas devido à sua estrutura de *noese-noema*¹². Além disso, ela poderia se sustentar em uma base totalizante, enclausurando e mesmificando as pluralidades. Considerando isso, Levinas coloca a responsabilidade pelo Outro como o que confere um objetivo à relação e, conseqüentemente, à educação, pois ele enxerga o Outro como aquele que é primordialmente sentido¹³, como aquele que se manifesta além de toda síntese. A presença do Outro é a condição de possibilidade da significação.

Isso fica claro em o *Humanismo do Outro Homem*, onde Levinas (1993, p. 51-52) explica que o Outro comporta uma significação própria, que é presença e que enquanto aparição também é rosto, um rosto que excede a sua estrutura física e plástica e se manifesta em um estado de nudez, despindo-se de todas as camadas

¹² Com base em Husserl, os conceitos de *noema* e *noese* são analisados por Tourinho (2013) como palavras de origem grega que podem ser traduzidas como compreensão ou inteligência, mas que designam diferentes aspectos da experiência. Segundo o autor, o *noema* é aquilo que aparece para nós, o resultado da forma como nos relacionamos com o mundo. Por isso, representa a maneira como um objeto é percebido ou pensado, indo além das sensações brutas. Por outro lado, a *noese* é o ato da consciência que possibilita o *noema*. Trata-se do movimento ativo que transforma os dados sensoriais em algo dotado de significado. A *noese*, portanto, é a ação que nos mantém conscientes de algo e nos permite atribuir sentido às experiências.

¹³ LEVINAS, Emmanuel. *O Humanismo do Outro Homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 50.

superficiais para se revelar em sua alteridade absoluta. Essa nudez é, ao mesmo tempo, um apelo, uma convocação que interpela diretamente a mim. Desse modo, a convocação do rosto nu do Outro é um chamado ético que impõe a responsabilidade inescapável. “ O rosto apresenta-se na sua nudidade: não é uma forma, ocultando-mas, por isso mesmo, indicando-um fundo; nem é fenômeno escondendo-mas, por isso mesmo, traindo-uma coisa em si” (Levinas, 1993, p. 61).

Sobre essa nudidade do rosto, cabe explicar que, para Levinas, não diz respeito à ausência de características físicas ou estéticas, mas à sua transparência ética, pois, para o filósofo, rosto não é uma forma no sentido convencional, como algo limitado pela percepção sensorial que esconderia um significado oculto, como muitas vezes sugeriu a metafísica ocidental. Pelo contrário, o rosto é pura presença, um desvelamento ético imediato. Além disso, essa nudidade também revela fragilidade: o rosto do Outro é exposto, vulnerável, e é justamente essa exposição que rompe o egoísmo e nos chama à responsabilidade. Essa responsabilidade, por sua vez, está ancorada no fundo que o rosto aponta – um fundo que não é uma essência oculta, mas a própria relação ética, desdobrada como um infinito que o Eu jamais pode dominar completamente. O rosto, portanto, é a expressão do Outro como infinito. E é nessa relação com o infinito que o Eu descobre e reafirma a sua própria humanidade, por meio da responsabilidade que não oferece escolha.

Esta falta de escolha acontece precisamente porque se trata de uma responsabilidade que é pré-reflexiva, que precede qualquer consideração racional ou social, uma vez que o chamado, o apelo do Outro exige uma resposta que reconheça e respeite sua alteridade. O rosto do Outro exige que o Eu responda à sua convocação de maneira ética e que essa resposta seja infinita, pois de acordo com Levinas (1993, p 53), o Eu, quando se encontra diante do Outro, é completamente e constantemente responsável por ele. O Outro provoca um movimento ético na consciência do Eu, perturbando a autossuficiência e a tranquilidade da identidade do Eu. Dessa maneira, O Outro representa algo que excede a capacidade da consciência de compreendê-lo completamente. Devido a esse excesso incompreensível e inassimilável, essa relação entre o Eu e o Outro é chamada de ideia do Infinito.

Em *De outro modo quer ser*¹⁴, Levinas argumenta que a responsabilidade por outrem não pode ser entendida como algo que começa com uma decisão consciente ou um compromisso voluntário da parte do eu, pois ela emerge de algo anterior à liberdade e vontade do eu consciente. Essa responsabilidade não tem limites claros ou definidos, pois ela não segue prescrições e está para além de qualquer ação ou resultado concreto que eu possa alcançar. Ela não pertence ao presente imediato nem se origina de algo primordial e essencial. Além disso, não está sob o domínio da ordem ou da autoridade, e existe em um espaço que transcende a essência ou a substância.

Por isso, na visão de Levinas a responsabilidade pelo outro é o lugar onde a subjetividade se coloca em questão e perde seu privilégio de autoquestionamento. Esse é o espaço onde a pergunta "onde?" não mais se aplica da mesma maneira, pois estamos lidando com uma dimensão ética que não é definida pela localização ou pela presença. Desse modo, há uma voz ética que precede qualquer expressão consciente ou qualquer estrutura de sentido. Por isso, a responsabilidade ética serve como um sinal ou um chamado ao sujeito responsável.

A partir da apresentação dessa dimensão norteadora que é a responsabilidade, Levinas nos evidencia a possibilidade de reconfigurar a educação como uma prática ética fundamentada na responsabilidade pelo Outro, que necessariamente ocorre em um infinito, apontando para a inexauribilidade do Outro. Dessa maneira, essa educação se empenha para que tenhamos, para com o Outro, uma responsabilidade continuamente infinita, que nunca pode ser completamente cumprida ou finalizada e da qual não se pode abrir mão. Sempre há mais a ser feito, mais cuidado a ser oferecido, mais respeito a ser mostrado. Assim, essa perspectiva nos oferece também a possibilidade de alterar fundamentalmente o objetivo da educação.

Portanto, nessa configuração, a educação se destina a cultivar relações éticas de responsabilidade. Levinas, ao afirmar que essa responsabilidade ocorre em um infinito, sublinha a possibilidade de, ao projetarmos esse conceito para a educação, concebê-la como uma prática ética sem um fim definitivo. Trata-se de um processo contínuo de engajamento ético, no qual cada interação se torna uma

¹⁴ LEVINAS, Emmanuel: *De outro modo que ser ou para além da essência*. Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, 2011, p. 32.

oportunidade de renovar e aprofundar o compromisso que o Outro demanda. Sob essa perspectiva, a educação é compreendida como um processo permanente de crescimento ético, onde cada etapa educacional e cada relação interpessoal no contexto educativo constitui um momento de renovação dessa responsabilidade infinita.

2.7 O HUMANO DECORRENTE DE UM NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO

Levinas, ao se opor à totalidade, rejeita a ideia de que o ser humano possa ser completamente compreendido, categorizado ou definido dentro de um sistema fechado e exaustivo. Por isso, a sua filosofia, ao focar na alteridade e na responsabilidade infinita para com o Outro, sugere que qualquer tentativa de capturar o humano em uma descrição definitiva falha em reconhecer a complexidade e as singularidades características da experiência humana. Nesse sentido, a proposta desta seção não é fixar o humano em uma definição rígida ou estática, pois isso estaria em consonância com a crítica de Levinas ao pensamento totalizante, que ele vê como uma forma de violência. Em vez disso, buscaremos aqui apresentar uma forma de ser humano no mundo, em constante devir, sempre em relação com o Outro, refletida pelo novo sentido de educar, possibilitado pelo pensamento levinasiano.

Por esse motivo, acreditamos que seja pertinente iniciarmos nossa reflexão nessa seção considerando que o Outro, ao direcionar o ensino e ao convocar à responsabilidade, não se limita apenas a uma figura externa ao eu, mas se apresenta como a instância que interpela o eu, exigindo uma responsabilidade ética. Por isso, Levinas (1988, p. 199) aponta que o Outro não apenas ensina, mas instaura a primazia da alteridade, demandando que o eu se constitua em função dessa alteridade, o que nos leva a indagar: que homem é refletido nesse sentido de estar para o outro e de se educar para esse outro?

Trata-se de uma pergunta que é, sem dúvida, desafiadora, especialmente diante da tentação de definir rigidamente esse homem. No entanto, é necessário reconhecer que este homem está em um processo contínuo de devir, um devir que se dá pelo outro e em direção ao Infinito. Nesse contexto, o devir é uma constante abertura ao Infinito que se instaura no próprio sujeito. Isto significa que o homem, pensado a partir desse novo sentido de educar, é aquele que reflete a responsabilidade ilimitada implantada nele pelo Outro. Essa responsabilidade não é

uma obrigação finita, mas uma responsabilidade que se desdobra infinitamente, emanada da própria condição humana como pensada por Levinas.

Sob esse prisma, deve-se considerar que esse homem já não reflete mais a concepção do homem que está centrado em si, característica do humanismo tradicional que Levinas descreve da seguinte maneira: “Em um sentido amplo, o humanismo significava o reconhecimento de uma essência invariável chamada ‘Homem’, a afirmação de seu lugar central na economia do Real e de seu valor, que gerava todos os outros valores” (Levinas, 1997, p.277, tradução nossa).

Diante disso, cabe-nos o seguinte questionamento: por que não fundamentar um novo sentido de educar e consequentemente o reflexo de humano que dele emana no humanismo tradicional? Porque ele não dá conta de trazer a fundamentação ética que o contexto atual requer. Levinas demonstra isso tanto no *Anti-humanismo e a Educação* como também no *Humanismo do Outro Homem* ao questionar a capacidade do humanismo tradicional. Porque o modelo clássico, centrado na autonomia e racionalidade do sujeito, falha em reconhecer a alteridade como constitutiva da existência (Levinas, 1993, p. 13). Isso significa que, ao conceber o homem como um ser livre e racional, o humanismo acaba por reduzir o Outro a um objeto de conhecimento ou a um elemento dentro de uma estrutura lógica, sem lhe conceder um lugar autêntico na relação ética.

Além disso, Levinas demonstra que tal humanismo entrou em crise, e essa crise se intensificou com os eventos desumanos da história recente. Como ele afirma: “A crise do humanismo começou com os eventos desumanos da história recente. Eles tiveram efeitos profundos no pensamento contemporâneo e, a partir de então, refletiram-se sem qualquer restrição nos costumes e hábitos sociais”(Levinas, 1997, p. 281, tradução nossa). Diante disso, torna-se eticamente inviável pensar um novo sentido para a educação, assim como uma forma de ser humano, a partir de um humanismo que não contempla uma preocupação concreta com aquele que sofre e que exige de nós uma resposta.

Por isso, Levinas nos apresenta um novo paradigma de homem e um humanismo que, como assertivamente destaca Ribeiro Júnior (2005), se realiza na carne e na palavra, evidenciando um eu inspirado e inscrito pelo Outro, pois está fundamentado em um pró-logos indissociável da dimensão ética e de uma humanidade que é caracterizada pela liberdade que, antes de ser exercida, já está marcada por uma responsabilidade originária que a precede. Nas palavras de

Levinas, esse movimento “não se trata de se alinhar com um conservadorismo que nega a liberdade, mas de cultivar uma compreensão profunda do que significa ser humano, em toda a sua complexidade” (Levinas, 1997, p. 287, tradução nossa).

Torna-se claro, assim, que Levinas propõe uma redefinição da essência do homem, inscrevendo-o no domínio de um diálogo que precede qualquer logocentrismo, pois é fundado na carne, ou seja, na vulnerabilidade corpórea e na palavra, que é a expressão que convoca. Por isso, Levinas (1993, p. 106) argumenta que o ser humano deve ser pensado não a partir de uma autonomia autossuficiente, mas, sim, a partir da condição de refém, refém de todos os outros. Essa concepção inscreve o homem que é livre porque é responsável pelo Outro. Em outras palavras, o homem é livre, paradoxalmente, porque sua liberdade não se realiza na ausência de vínculos, mas na aceitação da sua condição de refém ético, convocado a cuidar e a responder pela vulnerabilidade alheia.

Dessa maneira, Levinas sugere que o homem, na condição de refém, experimenta um deslocamento de sua subjetividade. Em vez de ocupar uma posição de autonomia e centralidade, ele se encontra vulneravelmente exposto ao Outro. Essa exposição, porém, não é uma limitação, mas constitui a condição essencial para a verdadeira responsabilidade ética. Como assinala Levinas¹⁵: no encontro com o Outro, onde este se encontra imediatamente sob minha responsabilidade, algo extrapola minhas decisões livremente tomadas, infiltra-se em mim sem o meu conhecimento e aliena minha identidade.

Notemos que é justamente nesse processo de alienação, entendido como um processo de fundação ética, que encontramos o diferencial do humanismo do outro homem, proposto por Levinas, porque ele nos chama a atenção para o fato de que é no esvaziamento da soberania do eu que este descobre sua singularidade ética: *ser-para-o-outro*. “A relação com o Outro, no *ser-para-o-outro*, plenifica-se, fundamentalmente, no ser da comunidade, o que corresponde à responsabilidade ética para com o Outro, como uma experiência da alteridade” (Sidekum, 2013, p.90).

Ser singular, nessa perspectiva, significa assumir essa responsabilidade. Por isso, entendemos que seria possível afirmar que é no esvaziamento da soberania do

¹⁵ LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Tradução de Pergentino S. Pivatto et al. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 98.

eu que se dá a plenitude do humano, agora reconfigurado como uma existência essencialmente ética.

Vejamos como Levinas demonstra isso ao afirmar que:

Ninguém pode permanecer em si: a humanidade do homem, a subjetividade, é uma responsabilidade pelos outros, uma vulnerabilidade extrema. O retorno a si faz-se desvio interminável. Bem antes da consciência e da escolha - antes que a criatura se reúna em presente e representação para se fazer essência - o homem aproxima-se do homem. Ele é tecido de responsabilidades. Por elas, lacera ele a essência. (Levinas, 1993, p. 105).

Em suma, esse humanismo demonstra como a visão do homem em Levinas assume um sentido que confere ao homem a posição daquele que se abre à alteridade e responde ao apelo do Outro. E como estamos falando aqui de uma educação baseada no sentido proporcionado por esse humanismo, devemos observar que ela reflete esse homem que se realiza na renúncia à soberania do eu e no compromisso com o cuidado e a justiça pelo Outro. Estamos falando de uma educação que está para além da lógica da razão instrumental e, conseqüentemente, da totalidade, pois essa educação não busca moldar nem categorizar, ela se constitui no encontro que se sustenta a partir da criticidade e do diálogo que convoca à alteridade, permitindo que os envolvidos se percebam como parte de uma rede infinita de responsabilidades. Porque não podemos aceitar uma educação que nos entregue respostas simplistas, nem uma moralidade que desconsidere as complexidades e particularidades da existência. É necessário um ensino que reconheça o sofrimento, a luta e a resistência, que não hesite em encarar a dor inerente à condição humana e às dinâmicas que dela decorrem (Levinas, 1997, p. 287, tradução nossa).

Porque é, naturalmente, por meio desse ensino, que teremos a oportunidade de formar um homem ético que está para o Outro, chamado a se colocar diante do Outro como aquele que carrega a responsabilidade inalienável de responder ao rosto que o interpela. Em razão disso, o ensino, assim concebido, não busca formar um indivíduo reduzido a normas sociais ou a uma identidade moldada pela repetição acrítica de convenções, mas sim, um sujeito inquieto, sensível ao chamado da alteridade e incapaz de permanecer indiferente às injustiças que marcam o mundo. É esse, portanto, o homem refletido nesse novo sentido de educar.

Como aponta Levinas (1997, p. 287), é fundamental ter a coragem de discutir as realidades do mundo — como a sexualidade, a injustiça e a luta por dignidade — sem medo de ser rotulado como conservador ou retrógrado. O ensino guiado por esse novo sentido deve trabalhar para que o ser humano desenvolva essa coragem. É claro que Levinas pensou essa ideia no contexto de uma educação judaica, mas fundamentada em um humanismo que também nos orienta aqui. Por isso, ainda que o sentido proposto neste trabalho não tenha como foco um ensino religioso, ele se sustenta nesse humanismo, que pode ser aplicado tanto a uma educação com fundamentos religiosos quanto a uma educação geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa tarefa nesta dissertação concentrou-se em demonstrar como a filosofia de Emmanuel Levinas se diferencia das perspectivas anteriores ao oferecer uma nova possibilidade de sentido para a educação e, conseqüentemente, uma nova compreensão do humano. Para tanto, no primeiro capítulo, traçamos um itinerário que seguiu da Antiguidade à contemporaneidade, explorando diversas perspectivas sobre o ato de educar e as concepções de homem, frequentemente fundamentadas em uma ética marcadamente egológica.

Nesse percurso, abordamos inicialmente a perspectiva platônica e, em seguida, analisamos as visões sobre educação e visão do homem de Santo Agostinho, Kant e Nietzsche. Observamos como essas concepções se transformaram, sobretudo após a Idade Média. Nesse contexto, destacamos a ruptura introduzida pela filosofia e pela concepção pedagógica de Kant, que propôs uma visão do homem como ser racional por natureza, dotado de autonomia e capaz de fazer uso da razão inata. Em Kant, observamos a apresentação não apenas da figura de um homem essencialmente racional, capaz de legislar moralmente para si mesmo, mas também de uma concepção de educação alicerçada em uma ética deontológica paradigmática.

Ao adentrarmos na perspectiva nietzschiana, observamos um movimento de desconstrução das formas tradicionais de pensar a educação e de crítica aos valores éticos convencionais. Por conseguinte, foi possível perceber que Nietzsche se diferencia dos filósofos anteriores, pois apresenta uma abordagem crítica, muito mais focada na desconstrução de pressupostos do que na formulação de práticas educativas, como ele mesmo assume em *Escritos sobre Educação*. Enquanto os anteriores, por sua vez, sustentam suas concepções sobre a educação com base em perspectivas práticas ou até mesmo normativas.

Ademais, nossa análise nos levou também a constatarmos que Nietzsche não só propõe a desconstrução de valores, mas também defende a criação de novos valores. Levando isso em conta, chegamos a sua perspectiva de humano, espelhada na sua forma crítica de pensar a educação. O que vimos foi uma visão do homem como aquele que precisa estar continuamente aberto para o emergir de novos sentidos e significados. Nesse contexto, observamos como o homem é concebido como um processo dinâmico de perpétua autossuperação, comprometido

tanto com a reinvenção de si mesmo quanto com a superação das condições que o limitam.

Por outro lado, no segundo capítulo, vimos surgir a possibilidade de um novo sentido para a educação através da filosofia de Emmanuel Levinas. Desse modo, não apenas defendemos essa possibilidade de um novo sentido ético, mas também demonstramos como Levinas nos apresenta uma base ética que se diferencia dos filósofos anteriores, não apenas pela ausência de um *telos*, mas também por deslocar o foco ético da ontologia e da racionalidade, colocando o Outro no centro da ética e rompendo com as tradições que priorizam necessariamente as realizações do eu.

Desse modo, demonstramos como Levinas sustenta que a verdade está vinculada não só à inteligibilidade, mas também à justiça, o que nos leva a questionar o delineamento da nossa própria liberdade, visto que o Outro nos coloca na posição de infinitamente responsáveis. Além disso, investigamos como o Outro direciona o saber, norteador-o com sua presença, que vai além de sua existência material e corpórea, porque é excedência. Foi a partir dessa excedência, desse transbordamento do Outro, que é sua alteridade, que vimos a possibilidade do processo pedagógico abrir-se para um espaço de diálogo.

Esse diálogo, como demonstramos, ganha corpo não apenas como um espaço de revelação da alteridade, mas também como um chamamento à escuta e à hospitalidade dentro do contexto pedagógico.

Nessa perspectiva, observamos como a escola e o professor estão inseridos nessa forma de pensar um novo sentido para a educação, caracterizando-se como um lugar que sustenta uma estrutura ética, enquanto o professor, por ser também um Outro, nos insere nessa condição de responsabilidade inegável.

Seguindo nosso itinerário, investigamos como a responsabilidade ética, nesse cenário, passa a ser o objetivo de uma educação guiada por essa perspectiva, conferindo à educação o significado de um processo contínuo de renovação e aprofundamento do ato de acolher o Outro, pois o Outro, a partir da visão levinasiana, é primordialmente sentido.

Ao final do segundo capítulo, exploramos a leitura de homem que emana do sentido possibilitado pelo humanismo do Outro homem de Levinas. Por isso, constatamos como Levinas propõe uma redefinição da essência do homem, inscrevendo-o no domínio de um diálogo que precede qualquer logocentrismo. Esse

diálogo é fundado na carne, ou seja, na vulnerabilidade corpórea, e na palavra, que é a expressão que convoca.

Além disso, vimos que o homem, ao se colocar na posição de refém, desloca sua subjetividade ao esvaziar a soberania do eu, descobrindo sua singularidade ética no ser-para-o-outro. Ele se torna singular, portanto, ao assumir a responsabilidade que o Outro lhe impõe. Isso nos levou a perceber que, nessa posição, o eu atende a um chamado que desestabiliza sua centralidade no mundo, um chamado que não lhe pede permissão. Isso significa estar implicado nessa responsabilidade antes mesmo de se poder formular qualquer juízo de valor.

Em suma, diante de tudo que foi exposto e desenvolvido nesta dissertação, chegamos à conclusão de que é a responsabilidade pelo Outro que se apresenta como um novo sentido, possibilitado pelo humanismo do outro homem de Levinas, para a educação, pois ela atravessa infinitamente todos os aspectos éticos da relação pedagógica com o Outro, colocando a alteridade como fundamento dessa relação. Assim, a educação assume, nesse contexto, um significado mais profundo: ser o lugar onde a responsabilidade pelo Outro transforma as relações, inscrevendo-as em uma dinâmica de perpétua renovação do compromisso ético.

Desse modo, mesmo que aqui não tenhamos sistematizado uma metodologia prática baseada nesse novo sentido de educar, até porque, como já assumimos, esse método será melhor desenvolvido em uma pesquisa futura, o pensamento de Levinas nos permite repensar a educação como um processo que vai além da formação técnica ou racional. Estamos, assim, diante de um sentido que se orienta por um compromisso ético, no qual o Outro confere um novo significado tanto ao ato de ensinar quanto ao de aprender, ao inserir nesses atos um infinito de convocação à hospitalidade.

Ao refletirmos sobre o percurso delineado nesta dissertação, constatamos que Emmanuel Levinas inaugura uma nova perspectiva para a educação, contrastando de forma significativa com os outros filósofos analisados. Estes, cada qual à sua maneira, fundamentaram suas reflexões, inclusive sobre a educação, em valores como a racionalidade, a autonomia ou em um paradigma ético previamente definido. Por isso, cabe aqui expor que, essas abordagens, embora profundas, permanecem ancoradas em uma visão que privilegia o eu como centro das relações, sejam elas cotidianas, éticas e até mesmo pedagógicas.

Como vimos, Levinas inova ao propor uma ruptura com as classificações paradigmáticas, construindo sua ética a partir de um humanismo que coloca o Outro como aquele que desafia, interpela e convoca. Por isso, sua ética não se organiza em torno de normas universais ou objetivos preestabelecidos, pois é uma ética não paradigmática, fundada na responsabilidade incondicional e assimétrica. É precisamente essa responsabilidade que possibilita também à educação tornar-se um espaço de respeito às diferenças e de compromisso com a rejeição de práticas que reduzam a alteridade e que ignorem a riqueza da pluralidade humana.

Por essa razão, quando se pensa em uma educação guiada por essa responsabilidade, pensa-se em uma educação capaz de oferecer as respostas éticas que a humanidade requer, respostas essas que muitas vezes se apresentam como uma luz para evitar as barbáries humanas, frutos também do uso mecânico e técnico que o homem vem fazendo da razão. Na perspectiva levinasiana, a razão, quando desvinculada da responsabilidade ética, pode tornar-se um instrumento de dominação, contribuindo para as barbáries que assolaram a humanidade, pois, sem essa responsabilidade, a própria humanidade se esvazia. Mas o que significa dizer que a humanidade se desfaz sem a responsabilidade? Significa que, quando deixamos de nos sentir interpelados pelo outro, tornamo-nos espectadores da dor, cúmplices da indiferença, reféns de uma existência em que o Outro só importa na medida em que nos convém.

Por isso, temos que ter em mente que essa dissociação entre razão e responsabilidade ética não apenas impacta a sociedade em geral, mas afeta diretamente a educação, pois é nesse espaço que valores e objetivos, explícitos ou implícitos, são trabalhados.

Além disso, não podemos esquecer que, na educação, muitas vezes por meio de um currículo oculto, ideias que desumanizam e reduzem o Outro podem se infiltrar, mesmo que de forma não intencional. Dessa maneira, ao reconhecermos essa realidade, somos impelidos a perguntar: como podemos, enquanto educadores e educandos, trabalhar para que a educação seja um espaço onde essas ideias desumanizantes sejam mitigadas?

A resposta talvez resida em uma educação que se ancore na responsabilidade ética, abrindo espaço para um diálogo sensível e para um processo pedagógico onde se reconheça a necessidade de se questionar as estruturas que se vestem de uma liberdade que se arroga do direito de

desumanizar e dominar. Porque a educação deve, sim, ser esse espaço alicerçado pela criticidade e pela resistência ativa contra as estruturas de dominação. Porque é desse modo que a educação se eleva ao status de uma força ética transformadora.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De Magistro**. Coleção Os Pensadores 2. ed. Tradução de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo : Abril Cultural, 1980.

AGOSTINHO, Santo. **De Magistro** [recurso eletrônico] / Santo Agostinho; [tradução, organização, introdução e notas Antonio A. Minghetti]-- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015. 150 p.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gormecindo. **Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo a pedagogia da Alteridade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 95-111.

BRUM, José Thomaz, **O Pessimismo e suas Vontades**. Racco: Rio de Janeiro, 1998.

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

_____. **Nietzsche e Schopenhauer – da admiração à decepção**. In. Charles Feitosa, Miguel Angel de Barrenechea e Paulo Pinheiro (Orgs.). Assim Falou Nietzsche III: Para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Diálogo: Paulo Freire e Ivan Illich**. Buenos Aires: Búsqueda, 1975.

Gervilla Castillo, E. & Alonso-Geta, P.M.P. (2009). **Razón, fe y educación**. In J. A. IbáñezMartín (Coord.). Educación, conocimiento y justicia (pp. 195-214). Madrid: Dykinson.

HUTCHENS, B. C. **Compreender Levinas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, Immanuel, 1724-1804. **Sobre a pedagogia**/ Immanuel Kant; tradução de Tomas da Costa. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga- 3. ed. - Belo Horizonte; Autêntica, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para além da essência**. Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

_____. ***Difficult Freedom: Essays on Judaism***. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. Tradução nossa.

_____. ***Difficile Liberté***. Livre de Poche. Albin Michel, 1990.

_____. **Entre Nós: Ensaio Sobre a Alteridade**. Petrópolis: Vozes Ltda, 2010.

_____. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2019.

_____. **Humanismo do outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LUYPEN, W. ***Fenomenología existencial***. Tradução de C. L. de Mattos. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1967.

MELO NETO, João Evangelista Tude de. **Nietzsche à luz dos antigos: a Transvaloração dos Valores**. Curitiba: CRV, 2022.

MENDES, Anderson Fernando Rodrigues. **A concepção de Emmanuel Levinas sobre a morte : a crítica ao ser-para-morte da filosofia heideggeriana / Anderson Fernando Rodrigues Mendes ; Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. 2015. 94 f.**

MINGHETTI, Antonio A. **Nota do tradutor**. In: AGOSTINHO, Santo. ***De Magistro*** [recurso eletrônico]. Tradução, organização, introdução e notas de Antonio A. Minghetti. Porto Alegre: Editora Fi, 2015. p. 09.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. **Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação**. Revista Brasileira de Educação. 2014, vol.19, n.57, pp.461-475.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Ecce Homo**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. Considerações extemporâneas. In: _____. **Obras Incompletas**. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 267-298.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo , EPU/ EDUSP Ed. da Universidade de São Paulo, 1979-81.4.v.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Livro eletrônico. 1658 posições.

PESSANHA, José de Américo Motta. **Santo Agostinho (354-430) Vida e Obra** p. VI – XXIV in **(Os Pensadores, Santo Agostinho)** São Paulo: Abril Cultural 1980.

PLATÃO, **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

QUINTANA CABANAS, J.M. **Pedagogía moral: El desarrollo moral integral**. Madrid: Dykinson, 1995.

REIS, Alexandre H. **Ética e Educação em perspectiva teleológica: genealogia e crítica**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2016. Orientador: João Batista Teixeira da Rocha.

RIAL, G. (2015). **A Filosofia de Levinas como alternativa aos paradigmas éticos teleológico e deontológico**. Pensar-Revista Eletrônica Da FAJE, 6(2), 281–296.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. **Sabedoria de amar, a ética do itinerário de Emmanuel Levinas**. Tomo 1. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Sabedoria da paz: ética e teo-lógica em Emmanuel Levinas**. São Paulo: Loyola, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia e educação na Idade Média e na Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

SAYÃO, S. C. LOPES NETO, W. F. . Emmanuel Levinas e os fundamentos da educação: pensar de outro modo, de outro modo que ser. In: Adécir Pozzer; Elcio Cecchetti. (Org.). **Educação, Direitos Humanos e interculturalidade**: diálogos críticos e reflexivos. 1ed. Blumenau: EDIFURB, 2015, v. 1, p. 123-160.

_____. Direitos humanos e bondade: um sobre a possibilidade da paz a partir de Emmanuel Levinas. In: Suzana Damiani, Cláudia Maria Hansel, Maria Suelena Pereira de Quadros (Org.). **Cultura de paz** : processo em construção. 2 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017. v. 1, p. 37-58.

_____. A educação na era da responsabilidade e da ética: desafios a um futuro mais digno. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)**. 2 ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2009. v.1, p. 133–152.

_____. **Fundamentos da Educação: Antropologia.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

_____. O sentido do humano em Emmanuel Levinas e o ensino de Filosofia. In: Junot Matos; Marcos Costa. (Org.). **Filosofia: caminhos do ensinar e aprender.** 1ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, v. 1, p. 39-68.

SIDEKUM, A. **Emmanuel Levinas: educação e interpelação ética.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 22, n. 39, 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n39.p%p. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/328>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, Maria Dulce Ribeiro Marques da. **Educação Axiológica: formação, supervisão e ensino dos valores éticos na disciplina de filosofia.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

SOBRINHO, N. C. M (Org.). A Pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação.** 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. **A estrutura do noema e a dupla concepção do objeto intencional em Husserl.** *Veritas*, Porto Alegre, v. 58, n. 3, p. 482-498, set./dez. 2013.

VICENTI, L. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte.** São Paulo: Unesp,. 1994.