

NEUSA VENDRAMIN VOLPE

**A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO ÉTICO. REFLEXÕES A
PARTIR DE EMMANUEL LEVINAS.**

CURITIBA/ 2001

NEUSA VENDRAMIN VOLPE

**A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO ÉTICO.
Reflexões a partir de Emmanuel Levinas**

Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Filosofia e História da Educação Brasileira, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Anna Wachowicz.

**CURITIBA
MARÇO/2001**



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 225

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO ÉTICO. REFLEXÕES A PARTIR DE EMMANUEL LEVINAS"**, apresentada por **Neusa Vendramin Volpe**, ano de ingresso 1998, para obtenção do título de Mestre.

A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	<i>Lilian A. Wachowicz</i>
Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina	<i>[Assinatura]</i>
Prof. Dr. Domênico Costella	<i>[Assinatura]</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Domênico Costella	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

No panorama atual das Ciências da Educação a contribuição de Levinas é significativa, pelo que deve ser publicada a Dissertação

Lilian A. Wachowicz
Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma construção coletiva. Os personagens ausentes, presentes em toda sua realização são incontáveis. Vão de meus pais aos meus filhos e passam por amigos do coração. A eles minha gratidão constante, pois eles são parte de meu mundo e portanto de minha própria possibilidade de ser.

A PUCPR não poderia ser esquecida porque este mestrado me foi presenteado, e sem esta condição ele não poderia ter acontecido. Como professores e funcionários da PUC, dependemos de sua colaboração para que nosso trabalho tenha a qualidade ética e profissional merecida por aqueles que nos escolhem.

Existem pessoas que estiveram mais próximas com suas orientações, sugestões e “apoio logístico”, por isso cito seus nomes deixando marcada minha gratidão. Entre elas não posso esquecer do Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar grande incentivador, que iniciou a orientação deste trabalho e que precisou afastar para realizar seu pós-doutorado. À professora Lílian Anna Wachowicz, orientadora atual, minha admiração por sua visão aberta e dinâmica, sua disponibilidade e compromisso com a educação. Ao Luciano Moser agradeço à gentileza com que sempre respondeu aos meus pedidos de auxílio diante desta máquina complexa: o computador. Muito grata sou a Magali Volpe, que muitas vezes entrou madrugadas a dentro ajudando-me a digitar este trabalho. Também não poderia deixar de citar minha amiga Anna Maria Laporte, companheira de

estudos, trabalho e vida que fez sugestões valiosas na elaboração do texto. Este agradecimento se estende ao Pe. Domênico Costella, grande incentivador da temática abordada.

Finalmente agradeço a todos os professores e funcionários do mestrado. Vi a dedicação de todos para com a educação e percebi que somando esforços somos poderosos, podemos criar uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

SUMÁRIO

1	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO EDUCATIVA.....	7
2	A ORIGEM DO CONHECIMENTO EM LEVINAS.....	20
2.1	O CONHECIMENTO COMO EGOÍSMO.....	20
2.2	O CONHECIMENTO EM FACE AO OUTRO.....	25
2.3	CRÍTICA DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE OCIDENTAL.....	28
2.4	O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ATUAL.....	34
3	O OUTRO QUE SE EXPÕE NO ROSTO E FALA.....	48
3.1	A SUBJETIVIDADE COMO ACOLHIDA DO OUTRO QUE SE EXPRESSA NO DISCURSO.....	49
3.2	ROSTO E LINGUAGEM.....	52
3.3	A LINGUAGEM COMO SUPERAÇÃO DO EGOÍSMO.....	56
3.4	A LINGUAGEM - O OUTRO QUE ENSINA.....	58
3.5	LINGUAGEM E DISSIMULAÇÃO.....	63
4	O OUTRO EM EDUCAÇÃO.....	68
4.1	O OUTRO É SINGULARIDADE.....	68
4.2	O OUTRO É EXTERIORIDADE.....	77
4.3	O OUTRO É AQUELE QUE FALA.....	80
4.3.1	EDUCAR PARA A ESCUTA:.....	89
4.3.2	EDUCAR PARA A FALA:.....	93
5	EDUCAÇÃO E COMPROMISSO ÉTICO.....	96
5.1	A SUBJETIVIDADE COMO SENSIBILIDADE E RESPONSABILIDADE.....	96

5.2 O OUTRO NA PROXIMIDADE ÍNTIMA DO AMOR E O TERCEIRO NA JUSTIÇA.....	103
5.3 O OUTRO UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO.....	110
5.3.1 SABER CAPAZ DE DESENCANTAR, DE SUPERAR ÍDOLOS:.....	116
5.3.2 SABER CAPAZ DE QUESTIONAR:.....	118
5.3.3 SABER COMPROMETIDO COM A COMPLEXIDADE HUMANA:.....	122
5.3.4 SABER COMPROMETIDO COM A FALA COMPETENTE E JUSTA: ..	124
5.3.5 SABER QUE CONSTRÓI JUSTIÇA EM UM MUNDO CONCRETO:	135
5.3.6 SABER COMPROMETIDO COM O CUIDADO:.....	141
5.3.7 SABER COMPROMETIDO COM A LIBERDADE E ESPERANÇA:	145

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a educação como compromisso ético. Ao fazê-lo, avalia seu posicionamento atual, cuja ênfase é a qualificação dos educandos para o mercado de trabalho. Esta preocupação de inserção sistêmica, faz com que a educação descuide de uma formação ética, onde o aluno é visto como rosto, como exterioridade, capaz de questionar o próprio sistema e sua efetivação na justiça. Com base nas reflexões de Emmanuel Levinas a que se somam as contribuições de outros filósofos e educadores, o texto questiona a origem e o direcionamento dado ao conhecimento, seu comprometimento como uma eficácia egológica e excludente ou seu encaminhamento ético em face ao outro. O outro, categoria central do pensamento de Levinas, é caracterizado em sua exterioridade e exigência ética, em seu dizer, e analisado nos desafios que faz à educação. O outro apresenta-se como um novo paradigma em educação, trazendo um convite à alteridade, à compreensão, à convivialidade planetária, e à responsabilidade. Supera, portanto, uma educação centrada na subjetividade fechada em si mesma, que tem no conhecimento uma forma de ampliar seus domínios, rumo a uma subjetividade que se expressa como sensibilidade e responsabilidade diante do outro. Este novo paradigma coloca a ética como primado de todas as relações, e a ela submete o conhecimento visando construir um novo humanismo – o humanismo do outro homem.

O texto elenca saberes capazes de questionar o processo de exclusão e totalização, e propõe outros capazes de criar uma nova ordem frente ao rosto indigente e exigente. Utopia que se pretende

factibilidade histórica, a ser realizada com o auxílio de uma educação comprometida com a justiça.

INTRODUÇÃO

O educar exige revisão constante de suas práticas. Sem esse cuidado, o educador correrá o risco de ser instrumentalizado e cooptado involuntariamente por um conjunto de valores e objetivos que conscientemente não professa. Para poder visualizar sua própria atuação, o educador necessita de mediações teóricas que transcendam sua disciplina e a situem em uma perspectiva mais ampla, capaz de questioná-la de forma crítica. Este movimento que interroga o vivido e o expõe à consciência, caracteriza o trabalho filosófico, cuja função é iluminar pela reflexão as atividades profissionais, humanas e relacionais que se dão na penumbra do irrefletido. A reflexão se plenifica à medida em que se situa concretamente no contexto histórico-social originando uma prática. Por isso refletir sobre educação é situá-la na sociedade que a gera, perguntar por suas finalidades e pelos valores que a sustentam, de forma que as relações ético-políticas se presentifiquem e, mostrando-se, possibilitem escolhas e comprometimentos.

O problema que dinamiza este trabalho liga-se à angústia de observar que o conhecimento se transforma em ritmo cada vez mais acelerado, em força produtiva direta, ameaçando a validade do trabalho que se faz nas instituições educativas. Nelas o mercado impõe lógicas exteriores à pessoa visando a eficiência dos resultados e o império dos meios ; desta forma o conhecimento desvincula-se da emancipação do homem e da sociedade e as instituições de ensino submetem-se aos poderes constituídos, pela falta de clareza em relação a seus próprios ideais e aos mecanismos de subserviência que se instalam no seio de seus processos.

Neste contexto pergunta-se: A quem se destina o conjunto das atividades realizadas em educação? Quem é o outro na educação? Alguém que desapareceu como rosto, como dignidade, como diferença e foi totalizado à lógica do mercado como um meio, um instrumento? Se o rosto do outro impõe respeito, o outro sem rosto, pode ser esculpido, moldado de forma a tornar-se adequado a fins que lhe são externos e nocivos, violando os princípios básicos da ética. Levinas, autor que embasa este trabalho, proclama a exterioridade absoluta do rosto do outro, e faz da ética a filosofia primeira. Será utilizada a força de sua reflexão que proclama o primado ético do outro, para fundamentar o compromisso da educação diante do aluno, que sendo infinito que se expressa no rosto está além de qualquer tentativa de totalização. O texto articula reflexões de filósofos e educadores em uma pesquisa bibliográfica, propondo um diálogo intertextual entre eles e que tem em Levinas seu ponto de origem ou de chegada.

Emmanuel Levinas nasceu em 1906 em Kovno na Lituânia. Faleceu em Paris aos 25 de dezembro de 1995. Viveu na França a partir de 1923. Aprofundou-se no estudo da fenomenologia com Husserl e Heidegger. De Husserl retém o método das análises intencionais. De Heidegger a analítica da presença e sua possibilidade de acesso ao ser. Seu contato com a tradição talmúdica fez com que o outro e sua expressão ética no rosto, se constituísse na experiência fundamental de seu filosofar. Sair do ser, romper com o círculo de uma filosofia egoísta que vem desde Parmênides até Heidegger é seu objetivo. Isto leva-o a fazer da ética o centro de sua filosofia, e tornar-se um dos maiores autores éticos do século. Entre suas principais obras publicadas em português estão: *Totalidade e infinito* (1980); *Ética e Infinito* (1982);

Humanismo do outro homem (1993); Entre nós. Ensaio sobre a alteridade (1997); Da existência ao existente (1998).

Esta breve biografia do autor permite situá-lo em temas e métodos, e esclarece sua escolha para pensar a educação a quem compete reafirmar a dignidade ímpar do aluno durante todo o processo educativo. Esta dignidade não pode ser preterida nos momentos em que a educação trabalha mais diretamente com a profissionalização do educando, como acontece na universidade. No currículo, disciplinas como ética ou deontologia embora importantes, não respondem pela afirmação de um conhecimento emancipador, assim como não garantem que a pessoa seja o centro do ideal educativo, nem que as relações sejam respeitadas e dialogais. Só quando os professores estiverem convencidos de contrapor uma educação comprometida com o humano, aos ideais do mercado, é que se poderá trabalhar com propostas que conciliem profissionalização e ética na formação do educando.

O objetivo geral do trabalho é questionar a possibilidade de uma educação como compromisso ético. Os objetivos específicos desenvolvem-se nos temas de cada capítulo que pretendem caracterizar o processo educativo; a origem do conhecimento em Levinas; analisar o outro que se expõe no rosto e fala; questionar o outro em educação e refletir sobre a constituição de uma educação em que predomine o respeito à exterioridade do outro, ou seja sua dimensão ética. Pretende-se, portanto, valorizar as possibilidades ético-políticas presentes no ato educativo, superando a visão de uma educação centrada no conhecimento, para conduzir à uma discussão ética sobre a própria origem do conhecimento e seus compromissos com a justiça.

Esta será a tônica do primeiro capítulo que foi organizado em torno do questionamento de Levinas sobre a origem do conhecimento. Para o autor, sua gênese estaria ligada à insegurança, à suspeita, à desconfiança de si como ser capaz de ação eficiente ou justa. Como seria um conhecimento que surge da desconfiança de si em termos de competência? Como caracterizá-lo se o objetivo for a ação justa? Qual destas desconfianças estaria constituindo os objetivos do conhecimento veiculados hoje em educação?

O segundo capítulo inicia-se com a concepção da subjetividade em Levinas que se constitui através de dois movimentos simultâneos— um egoísta que marca sua separação da totalidade e realiza a afirmação de si enquanto sensibilidade que se sente; o outro que desloca a subjetividade de si, para voltá-la ao outro, fazendo-a responsável por ele. A subjetividade em Levinas descobre-se encarnada, corpo vulnerável, que necessita alimentar-se, adocece, envelhece e morre. Identifica-se com a sensibilidade que lhe apresenta o outro como alguém a socorrer. Trata-se de uma subjetividade que se descentra e coloca-se a serviço do outro. Seu grau de individuação mede-se pelo alcance de sua responsabilidade e sua existência justifica-se na medida em que é pelo outro. O outro é o enfoque do segundo capítulo. O outro que se expõe no rosto, exterioridade e infinito, transbordamento a qualquer teoria, conceito ou equação. O não abarcável, o não totalizável que mantém-se incólume em sua exigência de reconhecimento e de justiça. O outro é expressão, dizer e seu dizer é maestria que procede de sua diferença. O dizer é desenvolvido como superação do egoísmo, expressão da exterioridade, do outro que ensina, mas que também, dissimula e mente.

Nesta análise revela-se a transcendência do dizer e o poder de totalização existente no dito.

O terceiro capítulo pergunta quem é o outro para a educação. Alguém a conhecer ou alguém a responder? O outro em Levinas é caracterizado como o singular, o único. Sua singularidade contrapõe-se aos processos disciplinares realizados em educação, que visam melhorar sua competência operacional em detrimento de seu senso crítico, de sua cidadania e posicionamento político. Esta negação da singularidade que ocorre em relação ao outro, ocorre também na cultura, quando o diferente é negado para que prevaleçam os padrões de uma cultura dominante. A seguir, o outro é caracterizado como exterioridade, que em sua exigência ética guarda a possibilidade de julgamento do que lhe cabe na justiça. A educação é questionada aqui em suas opções de educar para a submissão, para a exaltação do eu ou para o respeito. O capítulo se encerra, com uma análise do outro que fala, estabelecendo um intercâmbio entre as idéias de Levinas e Paulo Freire. A “cultura do silêncio” e a “dialogicidade” presentes na educação são refletidas à luz das propostas dos dois autores, levantando questões que articulam a possibilidade de dizer com a necessidade de calar possibilitando ou não posicionamentos éticos que confirmam o outro em sua exterioridade ou o excluem cinicamente.

O quarto capítulo reflete a diferença entre o interesse totalizador que caracteriza o ser e a bondade que nasce da sensibilidade diante do outro. Questiona o dizer e o dito diante da justiça; as relações amorosas de intimidade, e o terceiro que desfeito na totalidade, recupera a ordem do dito, para objetivamente exigir o que lhe é de direito. Coloca o outro como um novo

paradigma em educação, capaz de reverter o humanismo atual centrado no sujeito, rumo ao humanismo do outro homem. Propõe com Levinas, que se desloque o eixo da cultura ocidental da ontologia¹ e egologia² para a ética, através de uma abertura existencial responsável pelo outro homem. Elenca então saberes que embasariam uma educação capaz de elaborar e fazer circular conhecimentos comprometidos com a ética e que transcendendo ao plano formal permitisse a criação de um mundo novo na justiça, onde fosse possível chegar ao outro de “mãos cheias”.

¹ Ontologia – estudo do ser

² Egologia – expressão usada por Levinas para indicar a exaltação e hipertrofia do ego, em detrimento de um reconhecimento do outro na justiça.

CAPÍTULO I

1 CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO EDUCATIVA

O processo de hominização coincide com o processo de educação. Sabe-se que em um animal, quanto menor a proporção de comportamentos genéticos, característicos da espécie, tanto maior a dependência dos comportamentos aprendidos, que envolvem ensaio, erro, seleção de respostas, avaliação de situações, estratégias, comunicação, memória e criatividade.

O surgimento do humano vem acompanhado da descoberta de sua fragilidade, Julian Marias (1971) o caracteriza como um ser que nasce prematuro quando comparado aos outros animais; desprovido de garras, presas, chifres; e recoberto por uma tênue camada protetora; nem muito veloz, nem muito resistente, o homem é biologicamente um animal frágil, inseguro e indefeso. Deficitário biologicamente, o ser humano fez da cultura e da aprendizagem seu grande trunfo. Sua precariedade e seu inacabamento passam a representar possibilidades inesgotáveis de crescimento humano que se dá no contato com o outro no mundo. A cultura ganha importância vital para o homem e a sua produção e reprodução ele dedicará o melhor de seus esforços. No dizer de Edgar Morin: "Privado de cultura, o sapiens teria sido um débil mental, incapaz de sobreviver a não ser como um primata de categoria mais baixa." (MORIN, 1973, p.24)

Desde muito cedo o homem deu-se conta do paradoxo que faz de sua fragilidade também sua força. Percebeu que sua sobrevivência e

desenvolvimento estavam ligados aos conhecimentos que ia produzindo, acumulando e transmitindo. Guardar as informações que o grupo constituía com suas aprendizagens, transmiti-las às novas gerações, permutá-las, passou a ser para os seres humanos uma atividade sagrada. Sagrada porque ligada às suas origens - o acontecer do humano e ao seu fim - a transcendência contínua. Do mito de transmissão oral, a educação evoluiu para a informática com transmissão eletrônica, da carência e precariedade da informação, defrontamo-se com o excesso e a banalização dela , mas o homem sempre soube, mesmo que de forma intuitiva ou vagamente pressentida que seu destino se dá com os outros e que tem no conhecimento e na educação seu fundamento basilar.

A educação ligada à gênese, a auto-poiesis do humano, como prática social constitui-se de modo complexo e ambíguo porque "é ao mesmo tempo produto e produtora da sociedade na qual é produzida."(FULLAT, 1994, p.16) A educação é pois uma atividade de difícil abordagem tornando sempre precário e parcial seu tratamento , sejam quais forem os ângulos ressaltados.

Álvaro Vieira Pinto (1991), define educação com as seguintes palavras: "A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses" (PINTO, 1991, p.29). Elenca após esta definição os caracteres da educação, indicando sua vinculação histórico-antropológica. Em sua análise a educação é um processo; ocorre no tempo, constituindo a história individual que se vincula à história social, história da comunidade, enlaçando ambas em uma relação evolutivo-formativa. Como fato existencial caracteriza o constituir humano, desafio presente a todo homem, que em situação concreta no mundo com os outros,

constrói incessantemente o próprio ser. É também um fato social e neste momento o autor reforça sua definição de educação, mostrando que a educação move-se no sentido de integrar seus membros à ordem social vigente em termos de economia, instituições, valores, atividades, etc. Detecta o perfil contraditório da educação, que trabalha no sentido conservador de incorporação, preservação e continuidade, mas que por sua própria natureza, rompe com o equilíbrio, com a acomodação vigente, rumo a uma transcendência e superação constantes, que revelam sua face renovadora e progressista. Como fenômeno cultural, o saber constitui-se de dados que a cultura tornou socialmente conscientes, e que, portanto é capaz de expressá-los pela linguagem e pelos meios e possibilidades conquistados pela própria cultura. A educação expressa uma sociedade dividida em classes, onde não há interesse de uma formação que equalize a distribuição do saber aos indivíduos. Neste sentido, mantém a desigualdade social, assegurando a alguns a oportunidade efetiva de acesso ao saber, bem como a possibilidade de legislá-la e delinearla nos moldes de seus interesses. A outros, que no caso brasileiro representam a maioria da população, dispensa-se uma educação de segunda categoria, que se traduz, muitas vezes, pela exclusão do saber letrado; ao mesmo tempo que desvaloriza as formas de cultura que não passam pela escola. Segundo o autor, a educação se desenvolve e se fundamenta através do econômico que determina suas finalidades, suas condições materiais, o quê, o como, o para quê e o para quem, esta atividade se realiza. Assim a educação é uma atividade teleológica que tem como fim a conversão do educando em membro útil e produtivo da sociedade. E sendo também, uma modalidade de trabalho social, nela pesam as categorias antropológica-

histórico-dialéticas do trabalho. Qualifica, portanto os membros da sociedade nas perspectivas contraditórias do trabalho social e, neste contexto, também o professor é um trabalhador porque a educação realiza-se como um trabalho, uma atividade, cuja problematização e tentativa de compreensão será retomada brevemente. Assim, a educação caracteriza-se como um fato de ordem consciente – organiza-se em função do grau de consciência alcançada pela sociedade e tem por meta, elaborar no educando a consciência de si e do mundo. Parte, portanto, da perspectiva de alienação e inconsciência cultural e visa a consciência crítico-reflexiva, capaz de tomar presentes o homem e sua inserção social, abrindo-lhe a possibilidade de um agir cada vez mais livre e criador. A educação aparece como um processo exponencial, que se nutre de seu próprio desenvolvimento, de forma que cresce em progressão geométrica: quanto mais educado, mais um homem necessita educar-se, realimentando indefinida e infinitamente o processo. A educação, por sua essência concreta, depende de condições histórico-sociais objetivas que definem seus interesses, gerando movimentos de inclusão e exclusão que retratam a sociedade da qual participa. As discussões abstratas revelam, muitas vezes, seu encobrimento ideológico e dominador, na medida em que ignoram problemáticas consistentes e reais, que desafiam a reflexão e a ação na superação de posturas discriminatórias (VIEIRA, 1991, p.30-34).

A contradição perpassa todas as atividades educativas, do contato entre alunos e professores em sala de aula, ao projeto pedagógico da instituição; revela-se em sua administração e aparece com maior realce nas políticas estaduais, nacionais e internacionais de educação. Esta contradição se faz presente no próprio núcleo do trabalho educativo, na própria dinâmica

das relações interpessoais que lá acontecem, bem como, no tema de suas atividades – o conhecimento.

Mas qual será o âmago do trabalho educativo? O que o caracteriza? Como definir sua especificidade? Para Saviani: “A educação se situa numa categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de trabalho não material. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, sobre a cultura, isto é do conjunto da produção humana”(SAVIANI In: PAURA, 1993, p.33). Wachowicz ao se pronunciar sobre a ação educativa assim se expressa: “Uma das poucas certezas que nos restam é que o ensino é uma ação entre sujeitos , portanto uma ação comunicativa” (WACHOWICZ, 1996, p.144). Em outro texto, “As tensões dialéticas em educação” a autora assim se posiciona: “Os sujeitos são pessoas que protagonizam a ação educativa, numa relação de parceria, cuja base é o trabalho de conquista do conhecimento”. Para Machado “ É quase um truísmo afirmar-se que toda ação docente com um mínimo de consistência articula-se simbioticamente com um discurso pedagógico, sendo ambos ação e discurso – tributários de uma concepção de conhecimento que frequentemente subjaz e não parece estar em discussão” (MACHADO, 1995, p.29).

Observa-se nos autores a preocupação em caracterizar o trabalho realizado em educação. Para Saviani trata-se de um trabalho não material, a produção do saber. Para Wachowicz a ênfase está numa relação de parceria na conquista do conhecimento. Para Machado as palavras chaves são ação e discurso. Nos autores, o trabalho educativo aparece como uma relação

dos homens entre si, visando conhecimento. Em que conceito de trabalho se enquadra a educação?

A distinção elaborada por Hannah Arendt esclarece e auxilia a caracterização do trabalho desenvolvido na educação. A autora em sua obra "A Condição Humana", divide as atividades humanas em três categorias: o labor, o trabalho e a ação.

O labor "é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio tem a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida" (ARENDR, 1987, p.15).

O labor é uma atividade que se desenvolve e não tem arremate, e não se concretiza em um produto. Cíclico e repetitivo, espelha o ciclo da natureza comprometido com a manutenção da vida, exemplificado na sementeira que se plenifica na colheita e se reinicia com uma nova sementeira. O labor é uma atividade que não é personalizada, uma vez que independe de talentos específicos e liga-se ao domínio da necessidade, por isso na Antiguidade era realizado por escravos. Na modernidade o labor significou o trabalho anônimo da indústria, produtividade impessoal, fonte de propriedade e riqueza. Com a divisão do trabalho, o mercado não solicita a mão-de-obra especializada, a qualificação pessoal, mas a mão de obra em seu caráter genérico e substituível: o labor.

Trabalho: "é a atividade que corresponde ao artificialismo da vida humana...O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente

diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual...”(ARENDDT,1987, p.15).

O trabalho constitui segundo a autora, o mundo das coisas que se caracteriza pela possibilidade de trocas e apresenta o caráter de durabilidade. As coisas, produtos da reificação, constroem-se a partir de uma atividade que destrói a natureza e tem por objetivo adaptá-la às necessidades e às proporções humanas. As coisas constituem um processo estabilizador, uma vez que organizam mediações entre a instabilidade da subjetividade e a instabilidade da natureza. Ao contrário do labor, o trabalho tem início na criação do modelo, o projeto; e tem seu término na produção do objeto. Produto artesanal, o objeto traz a marca de seu produtor, seu talento e sua individualidade. Este processo criativo e pessoal é dissolvido e transformado na indústria, na generalidade e na impessoalidade do labor.

AÇÃO : é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade ao fato de que homens e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDDT, 1987, p.15).

A ação caracteriza o nascimento do mundo humano, a esfera da iniciativa, da liberdade e da história. Agir significa para a autora, dar início, introduzir o novo. Novo, que acontece à revelia das programações, prognósticos e estatísticas, introduzindo no mundo o imprevisível próprio do homem, ser de liberdade. “O milagre da liberdade está contido nesse poder começar, que por seu lado está contido no fato de que cada homem é por si só um começo” (ARENDDT, 1998, p.43). Poder dar origem, iniciar, marca o ser livre e institui, por sua vez, a ética e a política. Esta concepção de liberdade como

capacidade de criar o novo, foi preterida segundo a autora a partir do final da Antiguidade, quando a liberdade passou a ser entendida não como uma ação que se dá na esfera política, mas como renúncia ao agir que se retira do mundo, evita a política, encolhendo-se em si mesma.

Para Hannah Arendt “a pluralidade humana é condição básica da ação e do discurso e tem o duplo aspecto de igualdade e diferença” (ARENDR, 1987, p.188). A igualdade permite aos homens compreenderem-se e comunicarem-se, já a diferença aponta para as variações de significação e compreensão que correspondem à pluralidade humana e permitem a pedagogia, a política e a história.

É no discurso e na ação que os homens mostram sua distinção. As coisas e objetos inorgânicos podem ser diferentes, mas só o homem é capaz de expressar esta diferença e distinguir-se, comunicando-se a si próprio e manifestando-se para o outro. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original”(ARENDR, 1987, p. 189). Levinas também vê na ação esta força de iniciativa, liberdade, começo. “ A ação distinta de uma simples repercussão de energia ao longo de uma série causal, é o fato de começar; isto é existir como origem, e a partir de uma origem em direção ao futuro. A ação realiza-se então no caráter principal – incoativo – livre da consciência. A consciência é um modo de ser tal que tem no começo o seu ponto essencial” (LEVINAS, 1993, p.88).

Neste trabalho pretende-se caracterizar a atividade educativa como uma modalidade de ação que se dá entre os “iguais-diferentes”. Esta

atividade que se dá no “entre”, na convivência humana onde o homem pode mostrar e compor sua diferença, trocar com os outros homens, constitui o domínio da política e da história. Portanto a educação será vista como uma atividade eminentemente ética e política que se faz na história e que por sua vez faz história. Esta atividade constitui-se através das ações e da palavra, palavra que vem como expressão original do homem singular, único e livre. A liberdade da fala é contestada quando se contesta a liberdade do homem. Hannah Arendt descreve a pólis grega onde falam os que têm isonomia – igualdade perante a lei. Isonomia é liberdade de falar, uma vez que o ordenar dos déspotas e o ouvir na forma de obedecer dos escravos não se enquadravam como conversas livres. Os gregos consideravam que os escravos e bárbaros eram “aneu logou”, não dominavam a palavra, pois não possuíam as condições que possibilitam as conversas livres (ARENDR,1998, p.49).

A educação é uma ação que se dá entre homens, espaço de liberdade e criação, de comunicação e de troca, onde as diferenças podem se transformar em conflitos, exploração de um pelo outro, mas também em crescimento mútuo. Observa-se, entretanto, que a educação faz deste seu espaço privilegiado onde se tece a convivência humana, e se estabelecem relações de liberdade ético-políticas, um espaço de disciplina e subordinação aos interesses da produção. Ao alienar-se da riqueza de compreensões e comprometimentos que seu espaço ímpar lhe propicia, deixa em um segundo plano, a reflexão e a elaboração desta esfera ético-política para dedicar-se à produtividade material, empobrecendo desta forma a possibilidade de uma produtividade de relações.

A ação que caracteriza as atividades educativas, tem na palavra, no diálogo sua mediação básica. A palavra carrega informações, traz consigo a expressão do homem que a diz, e do ser que nela se expressa, constituindo-se num domínio onto-antropológico. Os gregos a perceberam com clareza como expressão e conhecimento, de forma que o vocábulo “logos” faz menção à racionalidade do homem e à palavra que expressa o ser. Mas para tornar-se comunicável, a palavra deverá expressar-se de forma lógica, organizando-se de forma correta para permitir sua compreensão. Construída na pólis, na comunidade, na relação entre os homens, a palavra é também desde sua origem eminentemente política, dimensão do animal político o “zoon politikon”³ de Aristóteles, animal que constitui-se na fala, fala diante do outro. O falar ao outro, põe em relevo outra dimensão essencial da palavra – a ética. Toda palavra é compromisso diante do outro. Compromisso que se inicia com o próprio dirigir a palavra a alguém, e reconhecer por esse ato sua humanidade. Uma vez reconhecida esta humanidade impõe respeito, negá-la é incorrer em violência – negação da ética. Ao dizer algo a alguém, cria-se um compromisso com a verdade e a justiça implicadas na humanidade que se impõe no rosto do outro, pondo mais uma vez em pauta a dimensão ética da palavra.

Considera-se contraditória a atividade que se realiza em educação – ação entre homens, eminentemente ético-política e a efetividade de sua práxis em sala de aula que tem na palavra sua mediação básica. Lá a palavra perde este seu compromisso, para produzir, transmitir e veicular

³ Zoon politikon - expressão original de Aristóteles para indicar o homem como um animal político, que se constitui na pólis, no trato com o outro que se dá pela palavra.

conteúdos. Estes são os objetos de preocupação constante do professor, representam o foco básico da ação docente, que liga-se portanto ao conhecimento e deixa, muitas vezes para um segundo ou terceiro planos a dimensão ético-política vivida, que deveria ser tematizada e voluntariamente tratada, no encontro docente-discente.

Lê-se na primeira frase deste trabalho, que o processo de hominização coincide com o processo de educação. Mas em que hominização pode-se pensar quando a educação negligencia sua dimensão ético-política? Como avaliar, em nome da educação, a trajetória do conhecimento que se produz na palavra, a processar-se nas escolas e nas salas de aula do mundo inteiro? Se o conhecimento perde sua dimensão ético-política a quem servirá? Como controlar seu potencial de humanidade ou desumanidade? No Ocidente a partir da modernidade, o conhecimento ligou-se mais do que nunca ao poder, constituindo-se no braço mais importante do capital. No Brasil esta situação é denunciada por educadores comprometidos e no dizer de Libâneo: " A escola atua, assim no aperfeiçoamento da ordem vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo"(LIBÂNEO, 1986, p.29). Transformado em ideologia do capitalismo tardio, o conhecimento veiculado em educação contradiz o conceito de ação de Hannah Arendt, assim como o de Levinas, de atividade entre os homens, no sentido de explicitação de sua condição de origem, "arqué", domínio de iniciativa e liberdade, para transformar a ação humana que se realiza na educação, em algo exterior a ela mesma, vinculada ao sistema produtivo, que ignorando o homem como ser de ação e liberdade, educa no sentido de torná-lo passivo ante a pretensa inexorabilidade de seu destino – usar seu potencial, seu conhecimento a serviço quase que exclusivo do capital.

Tão alienados de sua condição de ser começo, origem, tão doutrinados estão os homens que já não vêem alternativas e participam calados, desse grande destino comum que a globalização⁴ impôs de forma exacerbada ao planeta – entrar no jogo ou marginalizar-se. Onde ficou o domínio da diferença que se revela na palavra e que educa e enriquece justamente por ser diferente? Como pensar em uma iniciativa, em uma origem quando se investe no mesmo, na uniformidade que iguala a todos? Como entender a pluralidade, característica dos homens em tempos de homem unidimensional (Marcuse, 1979), onde todos pensam, sentem e querem as mesmas coisas e onde mesmo a “diversidade” é modelada pelo sistema?

Quando valorizamos a dimensão ética da palavra, valorizamos a expressão do outro, rosto que se expõe como alteridade absoluta, não totalizável, não redutível ao sistema, exposição original – diferença. Quando a educação negligencia em todos os seus grandes e pequenos atos essa dimensão, está colaborando para transformar o homem em número, em massa sem rosto e sem iniciativa. Da mesma forma, ao ignorar a dimensão política da palavra, a educação esquece e faz esquecer que desde a origem, o homem vincula-se à comunidade e que sua expressão individual só é possível como membro de uma comunidade local e em maior extensão humana. Portanto, o destino individual e social entrecruzam-se, possibilitando ou não o enriquecimento de ambos. Ética e política são expressões do homem “arquê”⁵

⁴ Globalização – processo de internacionalização do capital, abertura econômico-política que diminui a participação do Estado na economia em prol de mercados livres, concorrentes, sem fronteiras que se deslocam pelo mundo atraídos pelo capital.

⁵ Arquê – ser origem, princípio, iniciador.

– liberdade e compromisso, origem e responsabilidade que a educação deve elaborar, relacionar a cada gesto concreto, tornar consciente em todas as oportunidades, para que o homem não se esqueça homem e se transforme no número impessoal, que caracteriza o labor. Se a educação não se mantiver constantemente alerta, corre o risco de transformar sua ação – domínio da atividade entre os homens dotados de rosto e diferença, em labor – produtor do gesto anônimo e repetitivo, gesto escravo dos “*aneu logou*”⁶, incapazes de originar o novo, movidos pelo domínio da necessidade, esquecidos de si como liberdade.

Uma educação que se concentra nos conteúdos, informações, desvinculando-se de sua dimensão ético-política, arrisca-se a duas espécies de deformações: uma, que anula o rosto e cria o impessoal, o anônimo que se oferece sem resistências ao sistema produtivo; outra, onde se faz um esforço desesperado para afirmação de si, como eu solitário e egoísta. Nela o outro desaparece e com ele o questionamento da justiça a nível individual e social. Anonimato e exaltação do eu, estas duas perspectivas embora aparentemente contrárias uma a outra, convivem em sua ambiguidade nas práticas de educação.

⁶ *Aneu logou* – expressão grega para designar àqueles que não possuíam expressão livre e dialógica na palavra, os escravos e os déspotas

CAPÍTULO II

2 A ORIGEM DO CONHECIMENTO EM LEVINAS

O conhecimento centraliza os esforços desenvolvidos em educação. Busca-se tematizá-lo em Levinas que ao analisar sua origem, detecta uma vinculação entre conhecimento e manipulação, conhecimento e egoísmo que trazem a marca do homem que precisa sobreviver. O autor questiona-se porém se a radicalidade do conhecimento não se dá em face ao outro, deslocando o viés econômico para o terreno ético onde a justiça impõe-se como questão de ordem. O conhecimento em seu movimento egoísta e o conhecimento em face ao outro são analisados neste capítulo, seguindo-se uma crítica do conhecimento na sociedade ocidental que ignora as intencionalidades latentes que o animam. O capítulo finaliza-se questionando o enfoque que se dá ao conhecimento na educação atual.

2.1 O CONHECIMENTO COMO EGOÍSMO

Levinas estabelece uma relação entre conhecimento e egoísmo, reforçados pela cultura ocidental, sua análise vai buscar o homem, que em sua origem descobre-se sentindo, e neste sentir, maravilha-se com a descoberta de ser. Levinas considera que a primeira experiência do homem no mundo é de positividade, alegria de ser e viver. A vivência de separação que constitui o eu, não se dá como um eu penso – consciência, nem como um eu posso – motricidade, mas dá-se como gozo, sensibilidade que frui o sentir-se

sentindo, num hedonismo ligado à abundância e ao contentamento de viver. “Fruir sem utilidade em pura perda, gratuitamente, sem remeter para mais nada, em puro dispêndio – eis o humano” (LEVINAS, 1980, p.118). Mas o homem que goza da alegria de ser e viver é também um ser para a morte, e o fruir do contato com as coisas no mundo, é também insegurança, pois se há um contentamento na própria necessidade em vista de sua promessa de satisfação, é preciso assegurar que a necessidade possa ser satisfeita. Ao gozo despreocupado, simbolizado pela boca que incorpora com prazer, é solicitado a um adiamento que organiza a posse e a reserva, criando o domínio da economia que tem na casa seu lugar de início e referência. Longe dos lábios e do consumo, a coisa posta em reserva, significará tempo que se ganha face à morte, um retardamento a sua fatalidade, uma possibilidade, um retardo, um futuro. A economia é obra de um ser carente e dependente de um lado, mas altivo e independente de outro. Inseguro diante de sua mortalidade e dependência dos elementos, o homem vai à luta, acumula-os na casa, ganha tempo e afirma-se como independência-dependente. A acumulação que se traduz em segurança, põe em relevo a esfera da racionalidade e a busca de conhecimento se dará paralela à atividade econômica, tentando, desta forma garantir sua eficiência. “A economia contém em suas leis a “representação”, a necessidade de racionalidade, a necessidade de racionalização em função de sua operacionalidade. Por isso Levinas reconhece uma inteligibilidade, uma capacidade de representação e teorização da realidade como uma necessidade econômica”(SUZIN, 1984, p.69).

A atitude econômica representada na posse, que busca o conhecimento e suscita a teoria surge no homem como “desconfiança de si”.

“O fracasso de minha espontaneidade ainda desprovida de razão, desperta a razão e a teoria; teria havido uma dor que seria mãe da sabedoria” (LEVINAS, 1980, p.70). Mas, onde residiria o fracasso e a desconfiança de si, origem da teoria? Levinas faz alusão à desconfiança de si em duas perspectivas diferentes e Suzin retoma essa consideração em sua obra, dizendo que em uma delas, a desconfiança de si diz respeito à insuficiência do homem no controle de seus atos, enfatizando seus erros, sua ineficiência. A teoria surgiria então como garantia do ato, busca de certeza, objetividade. Seu objetivo seria a afirmação de si através do conhecimento. Este seria uma forma de incorporar o ser aos interesses humanos e constituiria o domínio da ontologia. Na outra perspectiva a desconfiança de si, diria respeito à imoralidade, à indignidade ao erro moral dos atos humanos. Levinas repete constantemente Pascal: “Meu lugar ao sol – eis o começo e a imagem de usurpação de toda a terra” (LEVINAS, 1997, p.193). Esta percepção do egoísmo que busca garantir-se a si mesmo, mesmo que às custas do outro, pode no dizer de Levinas originar a teoria como forma de justificação, busca do agir correto diante do outro que instauraria o domínio da metafísica, distinto da ontologia, originando a ética (SUZIN, 1984, p. 70).

O Ocidente fez uma opção e nela o conhecimento ligou-se desde a origem ao egoísmo, à posse e à economia. Esta opção se refaz e se reitera constantemente, negligenciando a dimensão ética do conhecimento, fato que se reafirma acriticamente em nossas concepções e atuações de educadores. O conhecimento seria então a incorporação do outro pelo mesmo, seria a maneira pela qual a presença, o ser, o outro, se exporia ao eu que realizaria um investimento contra a alteridade, agiria a partir da multiplicidade,

da variedade diacrônica das percepções, da incessante remessa fenomênica do ser, no sentido de síntese, apercepção sincrônica, presença do ser à consciência doadora de sentido. Para Levinas “conhecer ontologicamente é suspender no ente oposto aquilo por que ele não é este ente, este estranho, mas aquilo por que ele se trai de algum modo, se entrega, se abandona ao horizonte em que se perde e aparece, se capta, se torna conceito. Conhecer equivale a captar o ser a partir de nada ou reduzi-lo a nada, arrebatá-lo sua alteridade” (LEVINAS, 1980, p.31). Em outra obra Levinas reforça o saber como negação da alteridade⁷: “ O saber seria assim a relação do homem com a exterioridade, a relação do Mesmo com o Outro, em que o Outro se encontra, finalmente, despojado de sua alteridade, se faz interior ao meu saber e sua transcendência se faz imanência” (LEVINAS, 1997, p.230).

Levinas mostra que o primado do mesmo no conhecimento aparece já em Sócrates, onde este é parturição das idéias, a maiêutica, que dá a luz ao que já está em si, portanto o conhecimento procede do mesmo e nada se deve receber do outro que já não esteja em si, como se o eu contivesse de antemão o que lhe vem de fora. Da mesma em Ser e Tempo, Heidegger vincula o ser à compreensão do ser, remetendo-o à subjetividade que o revela. Este tema é reiterado frequentemente na concepção moderna, onde o ser se desvela em relação a um projeto procedente do sujeito e dele depende para tornar-se conhecido. No conhecimento o eu cognoscente despiria o conhecido de sua singularidade, da diferença que o individualiza, mantendo apenas o

⁷ Alteridade – característica do outro enquanto outro, singular, único.

núcleo comum que o faz universal e portanto passível de trato científico e filosófico.

Para Levinas “a filosofia ocidental foi, na maioria das vezes uma ontologia, uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser” (LEVINAS, 1980, p.31). O termo médio ou neutro realiza a função mediadora entre a realidade exterior que se apresenta de forma singular, individualizada, rica em determinações, para a generalidade do pensamento, que opera com o invariante, com a universalidade. Este termo médio seria “ o conceito, o símbolo, a imagem, as representações no sentido mais amplo, o horizonte, o ser do ente, a abertura, a fosforescência, a “Gestalt”, a estrutura, o “parêntesis”; etc e que tenham sempre a função amortizadora, globalizadora e redutora” (SUZIN, 1984, p. 83). Como não há ciência do particular, a ciência nasce através do termo médio, que coloca a expressão do ser em uma camisa de força no processo do conhecimento, de forma que ele só pode apresentar-se totalizado, sob a perspectiva do mesmo, do eu que o reduz na representação.

Nesse processo o “eu penso”, significa um “eu posso” e o ser cuja identidade, especificidade e resistência foi quebrada a partir da totalização no Mesmo se oferece assim à posse, ao domínio, ao interesse egótico. “A posse é o modo pelo qual um ente embora existindo é parcialmente negado” (LEVINAS, 1997, p.31). Esta negação parcial nega, segundo Levinas, sua independência e o faz depender daquele que conhece o que significa uma forma de violência, que só não tem o caráter de violência total, porque se faz naquele que não possui rosto. Deste modo, conhecimento significa a “doação

da alteridade na presença, não só no sentido metafórico do termo, mas doação significando horizonte concreto do tomar, já referida à tomada em mãos” (LEVINAS, 1997, p.206). O conhecimento estaria dessa forma ligado à posse, às mãos. Mãos que manipulam, que modelam e que se ligam à manutenção, o cérebro seria extensão das mão ou as mãos do cérebro? A indagação coloca em pauta, a relação entre conhecimento e posse e Levinas expressa esta correlação dizendo que “o pensamento se exprime na carne da mão” (LEVINAS, 1997, p.231), e esta seria manutenção, tomada em mãos, origem de toda a técnica. “A mão é por essência tateamento e dominação. O tateamento não é uma ação tecnicamente imperfeita, mas a condição de toda a técnica: ...Só um ser dotado de órgãos pode conceber uma finalidade técnica, uma relação entre fim e instrumento” (LEVINAS,1980, p.149). Edgar Morin também detecta o caráter de manipulação existente no conhecimento. Manipulação crescente que se dá paralela ao desenvolvimento da ciência. “A experimentação científica constituiu por si mesma uma técnica de manipulação (‘uma manip’) e o desenvolvimento das ciências experimentais desenvolve poderes manipuladores sobre as coisas físicas e os seres vivos” (MORIN, 1996, p.19).

2.2 O CONHECIMENTO EM FACE AO OUTRO

Há no pensamento de Levinas uma articulação entre necessidade, economia, conhecimento, técnica, posse e domínio. O autor, porém, ao refletir essa vinculação se pergunta se essa configuração que caracteriza a sociedade ocidental seria a única possível: “Inteligência como

ardil, inteligência da luta e da violência, feita para as coisas – estará ela em condições de instituir a ordem humana?” (LEVINAS, 1997, p.30). Busca então a fundamentação do conhecimento na ética e na justiça, na desconfiança de si como ser capaz de justiça e bondade na ação, questionando a desconfiança da habilidade e eficiência como origem do conhecimento. A razão pode ter sua primeira motivação, seu primeiro investimento na relação com o Outro, como convite à justiça. “Pensamos que a existência para si não é o último sentido do saber, mas o por em questão de si, na presença de Outrem” (LEVINAS, 1980, p.75), dito de outra forma “A inteligibilidade não remonta para aquém da presença à proximidade de outro?” (LEVINAS, 1993, p.15).

Levinas aponta para o Outro como possibilidade do conhecimento na justiça, assim: “A essência da razão não consiste em assegurar ao homem um fundamento e poderes, mas em pô-los em questão e em convidá-lo à justiça” (LEVINAS, 1980, p.75). Essa orientação original do conhecimento ao outro embasa-se, no autor, em diferentes considerações. Levinas considera uma experiência impossível ao homem o “Há”⁸ absoluto, impassível, silencioso, de uma grandiosidade aterroradora, de uma fenomenalidade infinita. A natureza cósmica, o apeiron indeterminado, sem proporcionalidade, sem medida humana, seria capaz de dissolver, enlouquecer o homem em sua presença muda, impessoal, sem sentido. Um mundo absolutamente silencioso, indiferente à palavra que se cala, um mundo tão silencioso, não poderia sequer ser contemplado, porque contemplar significa

⁸ Há – terceira pessoal do presente do indicativo do verbo haver. Levinas utiliza-o para designar a existência em sua condição indiferenciada, impessoal, sem rosto, sem nome.

perceber o sentido, esmagaria o homem. O homem enquanto razão solitária diante das coisas, não teria como organizar, ordenar este aparecer incessante, não conseguiria realizar a síntese organizadora de sentido, seria subjugado, não conheceria. Para Levinas só a presença do Outro é capaz de quebrar a força impessoal do "Há", e superá-la. " A ambivalência da aparição é superada pela Expressão, apresentação do outrem a mim, acontecimento original de significação...Receber o dado é já recebê-lo como ensinado, como expressão de Outrem. O mundo é oferecido na linguagem de outrem, proposições trazem-no. Outrem é o princípio do fenômeno." (LEVINAS, 1980, p.78). A aparição do ser à consciência como fenômeno, não é, portanto, uma possibilidade da consciência isolada, mas uma possibilidade da relação com o outro, capaz de interromper o caos de um devir vertiginoso e sem tréguas, e organizar mundo através da expressão, da linguagem, da proposição. A proposição é um signo que traz intrinsecamente a presença do outro , com seu caráter docente, capaz de propor através de palavras, um mundo a alguém. O cogito⁹ estaria ligado à expressão, ao discurso, ao outro e a objetividade seria construída na linguagem. " A objetividade não é o que resta de um utensílio ou de um alimento, separados do mundo onde seu ser se agita. Ela põe-se num discurso, numa conversa que propõe o mundo. Esta proposição mantém-se entre dois pontos que não constituem sistema, cosmo, totalidade. A objetividade do objeto e sua significação vem da linguagem" LEVINAS, 1980, p.82). A expressão estaria na origem do conhecimento e "... as palavras não remeteriam a conteúdos que elas designam , mas remeteriam em primeiro lugar a outras

⁹ Cogito – expressão de Descartes para referir-se à essência do homem como ser pensante.

palavras” (LEVINAS, 1993, p.24). Mas, o conhecimento que implica na presença do outro é exigência de justiça: “Conhecer não é simplesmente constatar, mas sempre compreender. Diz-se também que conhecer é justificar, fazendo intervir por analogia a ordem moral, a noção de justiça” (LEVINAS, 1980, p.69).

2.3 CRÍTICA DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE OCIDENTAL

Levinas elabora toda uma crítica do conhecimento, destacando o papel da filosofia que deverá iniciar sua reflexão questionando-se, pois no Ocidente a filosofia substituiu as pessoas pelas idéias, os interlocutores por temas, reduzindo o Outro ao Mesmo, a uma relação impessoal de ordem universal onde a exterioridade¹⁰ da interpretação foi substituída pela interioridade da relação lógica. (LEVINAS, 1980, p.74). O autor chega a identificar a crítica com a filosofia que é a essência do saber. Mas qual é a essência do saber, será ela tematizar o objeto? Ou será que a tematização só se fundamenta num ser que não pode ser tematizado, o Outro? Onde residiria tanta dificuldade para acolher o outro, sua expressão como fonte e origem do conhecimento? “Acolher Outrem é pôr minha liberdade em questão” (LEVINAS, 1980, p. 72). É abdicar do egoísmo, da posse, do domínio, para encaminhar-se na dimensão da justiça como fundamento, como sustentação da teoria, onde a idéia de equidade embasaria a idéia de

¹⁰ Exterioridade – característica do outro em Levinas, que o faz inapreensível, não totalizável, e portanto resistência ética.

objetividade. Para Levinas, o homem Ocidental não realiza a crítica radical onde a postura ética é anterior à teórica e a seus próprios interesses. Detém-se na esfera teórica reafirmando a si enquanto egoísmo, preterindo a esfera do outro e do compromisso. “ Devo emitir juízos ali onde antes de tudo deveria assumir responsabilidades”(LEVINAS, 1997, p.144). A tarefa desta crítica radical, será colocar o saber em questão, descobrir suas intencionalidades, além da intencionalidade objetivante. Husserl já havia se referido a outras formas de intencionalidades: afetivas, práticas, axiológicas, transitivas da encarnação, intencionalidades implícitas onde o eu vê sem ver. A tarefa da crítica consiste em colocar o eu doador de sentido em questão e transformá-lo em dado para uma reflexão sobre si mesmo. O eu deverá se interrogar enquanto pré-consciência, má-consciência, eu ingênuo, dogmático, visando explicitar suas intencionalidades implícitas. Trata-se de uma crítica pela historicidade, pela busca da gênese, das condições subjetivas, sociais, institucionais e estruturais que buscam aumentar o poder de compreensão do próprio processo de conhecimento (SUZIN, 1984, p. 93-96).

Dentre as intencionalidades implícitas, deve-se destacar o corpo em virtude do apelo ético que dele emana. O processo de representação anula a identidade através da passagem do particular ao universal, realizada pelo eu cognoscente que mantém-se o mesmo apesar da multiplicidade dos objetos. Este processo caracteriza também o esquema temporal, reduzido pela representação ao presente. Nele os perfis fenomênicos enviados pelo objeto são organizados numa síntese que apresenta, que exclui a mudança, a exterioridade, a alteridade. “ A atualidade da presença total, exclui ou absorve toda alteração; a exclusão lógica faz-se concretamente representação:

retomada do presente sobre o passado pela reminiscência. Reunião que culmina em consciência de si ou subjetividade” (LEVINAS, 1993, p.12). No conhecimento, a redução do tempo ao presente constitui a consciência e esta, enquanto sede de processos mentais, identifica-se com o conhecimento, ignorando o corpo como fonte viva, contínua e articulada de saberes.

Até pouco tempo atrás o corpo era excluído do processo do conhecimento e por conseguinte da educação. Reproduzindo a divisão entre corpo e mente que predominou no Ocidente desde Platão, e foi reafirmada por Descartes, a educação também se dividiu em Educação Física que trabalhava o corpo como um mecanismo desligado da mente e as demais disciplinas que se concentravam na mente e esqueciam do corpo e suas implicações no conhecimento e na educação.

Com a fenomenologia¹¹ aparece a análise da consciência encarnada que se constitui a partir das relações com o outro no mundo e a corporeidade aparece como intencionalidade¹² implícita que necessita ser clarificada. Com Merleau Ponty a reflexão sobre a corporeidade se intensifica e o corpo passa a integrar o conhecimento. Levinas em vários momentos se reporta a Merleau Ponty, valorizando a corporificação do conhecimento “O corpo é o fato de que o pensamento mergulha no mundo que pensa e que, por consequência, exprime este mundo ao mesmo tempo que o pensa. O gesto

¹¹ Fenomenologia – Husserl, descrição dos fenômenos tais como aparecem à consciência.

¹² Intencionalidade – condição da consciência de ser sempre consciência de algo. Visão fenomenológica que concebe a consciência como processo, que se constitui à medida em que entra em contato com aquilo que ela não é.

corporal não é descarga corporal, mas celebração do mundo, poesia” (LEVINAS, 1993, p.33). O corpo, no dizer de Merleau Ponty, retomado por Levinas, é sensor-sentido – como sentido está do lado do sujeito, mas como sensor ele é carne da carne do mundo, e está do lado de cá, do lado dos objetos, das coisas, expressando-as na própria carne. Ele une a subjetividade do perceber – intencionalidade que visa um objeto, com a objetividade do exprimir que cria objetos culturais como a linguagem, as obras de arte, a dança e a poesia (LEVINAS, 1993, p.33). Desta forma o corpo participa como pensamento, motricidade e sensibilidade no conhecimento, sendo percepção que num primeiro momento entra em contato com o mundo sem tematizá-lo, para em um segundo momento questioná-lo enquanto consciência destacada. “Assim esta percepção das coisas não é possível sem o movimento dos olhos, por exemplo, e da cabeça, sem que se movam mãos e pernas, sem que o corpo como um todo tome parte no ‘ato do conhecimento’, em que a análise banal não distingue senão um conteúdo de representação” (LEVINAS, 1997, p.232).

A valorização do corpo no conhecimento e na educação tem recebido, entre nós, uma contribuição importante de Hugo Assmann. Assmann, critica a concepção mentalista em educação que une processos cognitivos a processos mentais e estes a uma lógica binária que subvaloriza a magnitude, a complexidade, a ambiguidade e a criatividade do cérebro. Acredita que a escola clássica optou por objetivos instrucionais, diretivos que aliavam regra, lei, autoridade. Embora, partidária da divisão corpo-mente, a educação clássica que investiu na mente, não deixou de utilizar o corpo como forma de modelagem desta, tal como se deu e se dá na disciplina militar, por exemplo.

Assmann defende a superação e o esvaziamento deste modelo e a inscrição corporal do conhecimento, como novo modelo, onde conhecer liga-se ao processo vital, ao prazer próprio da vida, ao lúdico e seus elementos que humanizam, indo além dos aspectos instrumentais. “Toda morfogênese do conhecimento – sobretudo na criança mas também no adulto se instaura como cognição corporal, tem uma textura corporal... toda morphé (forma) do conhecimento é gerada bio-organizativamente – que se multiplicam depois, em diversas e diferenciadas ênfases teóricas” (ASSMANN,1996, p.187).

O conhecimento ligado ao corpo e por sua vez à vida, ganha plasticidade e abundância, aprende com os erros, tateios, desvios. Supera a lógica linear em direção à complexidade, sua motivação liga-se ao desafio e à incerteza. Ligando educação e corporeidade, Assmann trabalha os aspectos éticos da corporeidade, o que lembra o posicionamento de Levinas. Critica sociedades e escolas excludentes que praticam um verdadeiro “apartheid neuronal”, uma vez que subutilizam ou desprezam uma imensa potencialidade de neurônios, que por exclusão econômico-social, ou pela própria pobreza de desafios lançados pela escola, perdem-se, deixam de ser ativados (ASSMANN, 1996,p.85).

Como Levinas, Assmann postula os direitos da corporeidade “num mundo de laços solidários extremamente enfraquecidos, a radicalização dos direitos da corporeidade viva, representa o desejo de restaurar uma *prima philosophia* e um *préable éthique* a partir daquilo que as promessas emancipatórias da modernidade pareciam querer universalizar como direitos mínimos de todos” (ASSMANN,1996, p.181). Muito embora Assmann e Levinas, estabeleçam uma relação entre conhecimento, corpo e ética o fazem

de maneiras diferentes. Para Assmann, a inscrição corporal do conhecimento liga-o a relações com a vida, relações de solidariedade e exigência que ficam enfraquecidas com a concepção mentalista do conhecimento, que leva o sujeito a uma visão abstrata de sua autonomia frente aos sistemas bio-sociais. Já Levinas se utiliza das reflexões de Merleau Ponty para incorporar o conhecimento, mantém porém, o corpo como alteridade e exigência ética, capaz de questionar a totalização e a ordem do Mesmo instaurada pelo conhecimento, pela representação. “O corpo nu e indigente é o próprio reviramento, irreduzível a um pensamento, da representação em vida que é suportada por essas representações e que delas vive; a sua indigência – as suas necessidades afirmam a ‘exterioridade’ como não constituída, antes de qualquer afirmação” (LEVINAS, 1980, p.112). O corpo nu e indigente seria “permanente contestação do privilégio de se atribuir à consciência de ‘emprestar sentido’ a todas as coisas”(LEVINAS, 1980, p.114). A exterioridade do corpo frente à consciência doadora de sentido, reclama um sentido que procede de sua nudez e indigência, que exige ser alimentada, vestida e protegida na morada, organizando o que Levinas chama de uma mudança de sentido, rumo à justiça e à realização ética. A exclusão do corpo no processo de conhecimento fez deste uma entidade abstrata, indiferente ao homem concreto e à exigência de justiça que dele procede. Esta é uma das intencionalidades ocultas do conhecimento que o vinculam ao poder e aos que dele podem usufruir. Estabelecendo assim, uma relação intrínseca entre conhecimento e exclusão, que ao desencarnar o conhecimento afastou-o da compaixão procedente do corpo necessitado e sofredor e dos compromissos éticos que dele derivam.

2.4 O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ATUAL

Para Levinas, a desconfiança de si está na origem do conhecimento, podendo ligar-se à desconfiança da própria habilidade e à capacidade de instrumentalizar as ações rumo aos fins propostos ou à desconfiança ética, à justiça ou injustiça das ações praticadas. Nos dois casos haveria um questionamento, um interrogar da ação geradora do conhecimento. Estaria ela comprometida com uma ação mais eficiente ou mais justa?

Analisando o conhecimento e a educação em nossos dias, pergunta-se por seu objetivo e qual destas duas formas de desconfiar estaria em sua origem? O conhecimento teria como principal vetor uma preocupação ética ou uma preocupação econômica? Esta questão será respondida através da reflexão e do posicionamento de diversos autores.

Lyotard (1986), faz uma comparação entre o conhecimento, a ciência e a universidade moderna e o que ocorre nestas áreas em nossos dias. Na modernidade, o conhecimento, segundo o autor, era dessinteressado, auto-referente e emancipador, vivia ares e objetivos do Iluminismo. Sua finalidade era superar o domínio dogmático das crenças que caracterizavam o senso comum de forma obscurantista, rumo a uma progressiva liberdade que graças ao esclarecimento aumentaria a autonomia do homem. A própria idéia baconiana que ligava conhecimento e poder, não desligava técnica e emancipação, mas considerava que a construção de um mundo novo, teria que superar o conhecimento como contemplação da ordem perfeita estabelecida pelo criador. A legitimação do conhecimento pelo projeto de emancipação entrou em colapso. “Desde o momento em que se invalidou o enquadramento

metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno como razão, sujeito, totalidade, progresso... opera-se sobretudo a busca de novos enquadramentos teóricos ('aumento de potência', 'eficácia', 'otimização das performances do sistema') legitimadores da produção científico-tecnológica, numa era que se quer pós-industrial" (BARBOSA, In LYOTARD, 1986, p.VIII). Nesta perspectiva o conhecimento, que não era visto como valor de uso na modernidade, transforma-se em valor de troca segundo a forma característica dos produtores e dos consumidores do mercado, perdendo seu fim em si mesmo, legitimando-se à medida em que otimiza as performances deste mercado.

Para Lyotard, da mesma forma que os Estados-nações debateram-se na conquista de territórios, buscando matéria-prima e mão-de-obra barata, talvez no futuro se batarão pelo controle das informações e conhecimentos. Na sociedade do conhecimento, o conhecimento transforma-se em mercadoria " Em vez de ser difundido em virtude de seu valor formativo ou de sua importância política, pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se transformar como no caso da moeda, conhecimentos de pagamento/ conhecimentos de investimento" (LYOTARD, 1986, p.70).

Segundo Lyotard a partir do momento que uma sociedade adota a teoria dos sistemas, o ensino superior transforma-se em um subsistema do sistema social, regido pelo princípio de desempenho devendo formar duas espécies de competências necessárias a esse sistema. Uma que responderá à competição mundial e enquadra a universidade segundo o grau

de participação dos Estados-nações ou grandes empresas no mercado internacional, caracterizando sua atuação de forma diferente: ou em uma economia hegemônica ou em uma economia dependente. Outra, onde o ensino superior deverá fornecer ao sistema social as competências destinadas a manter seu equilíbrio interior. Formará, então, competências de acordo com as solicitações do sistema: tantos médicos, professores, engenheiros, administradores com o perfil desenhado para atingir as metas do mercado interno, sem se preocupar com os valores de emancipação (LYOTARD, 1986, p.88-89). É a subordinação das universidades aos poderes estabelecidos, o que produz uma modificação no perfil do estudante; para Lyotard o estudante universitário já mudou e mudará ainda mais. Não é mais o jovem com ideais de emancipação e compromisso sócio-político, mas alguém interessado em sobreviver no sistema, melhorar sua performance – ser mais competitivo. A visão histórico-política que lhe permitia a percepção dos processos é substituída por um imediatismo que seleciona o trabalho da educação segundo a lógica do é ou não é imediatamente utilizável, diminuindo seus horizontes, empobrecendo sua sensibilidade e autonomia. Para Lyotard, portanto, é inegável a vinculação entre conhecimento e economia, em uma economia de totalização¹³ onde o Mesmo¹⁴ desfaz a alteridade, o rosto e a perspectiva ética do conhecimento. Todo conhecimento que não se vincula à produção é excluído, desqualificado, e não se pode dizer que este mercado tenha uma

¹³ Totalização - processo de absorção da diferença. Anulação do outro. Integração no sistema.

¹⁴ Mesmo – anulação da diferença pelo processo de totalização. Afirmação contínua da identidade

preocupação ética quando segundo Assmann (1994) se dirige para 10% da população mundial na qualidade de produtores e consumidores, ignorando 90% desta população, tida como economicamente irrelevante.

Boaventura Souza Santos (1997), também faz uma análise comparativa do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade.¹⁵ Para ele, o projeto da modernidade é um projeto sócio-cultural muito rico que se desenvolveu em dois pilares básicos – o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O pilar da regulação constituído pelo Estado, cuja principal formulação se encontra na obra de Hobbes; pelo mercado, formulado na obra de Locke; e pelo princípio de comunidade expresso na filosofia política de Rousseau. O pilar da emancipação é constituído por três tipos de racionalidades: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 1997, p. 77). Para o autor a modernidade entra em colapso quando as racionalidades de emancipação passaram a servir, a oferecer subsídios para o pilar de regulação, estrangulando desta forma o carácter emancipador, iluminista da modernidade em uma rede de controle que passou a asfixiar a autonomia, a cidadania em nome do mercado e do Estado.

¹⁵ Pós-modernidade – termo controverso que em filosofia pode ser entendido como superação ou continuação da modernidade; nela a razão autônoma dá lugar à redes pensantes, bem como às análises da corporeidade, do desejo, do inconsciente. Sociedades dominadas pelo conhecimento, pela tecnologia, pela informatização.

Neste contexto “a universidade constitui-se como sede unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade” (SANTOS, 1997, p.223). O autor chama de pós-moderna a sociedade atual. Nela: “ a universidade se quiser ser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar seus processos de investigação, ensino e extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 1997, p.223). Ou seja, os processos que constituem a vida universitária deverão dar prioridade à ética, à expressão diferenciada de arte e cultura dos povos, não permitindo que a racionalidade cognitivo-instrumental, exclua da universidade o questionamento ético-estético e a transforme em instituição a serviço do pilar da regulação; quando é justamente nela que a sociedade, suas práticas, valores, símbolos e representações, comparecem para ser questionados.

A universidade apresenta-se como local de reflexão das práticas sociais, diante disso o autor pergunta-se sobre a validade e o custo social da ciência a serviço de minorias, desvinculada dos interesses do senso comum. “Compete à universidade criar condições para que a comunidade científica possa refletir os pesados custos sociais que o seu enriquecimento pessoal e científico acarretou para comunidades sociais bem mais amplas” (SANTOS, 1997, p.224).

Boaventura Souza Santos organiza uma severa crítica da ciência que se constrói autoritária, desvinculada do senso comum, sem parâmetros para avaliar a validade de seus trabalhos e conquistas. “Porque a participação interna (constitutiva) da verdade social da ciência não é

epistemologicamente¹⁶ assumida, ela exerce-se sem controle público, não é submetida ao texto público da crítica dentro e fora da comunidade científica e, por isso, é facilmente apropriada por quem detém o poder político e social para fazer valer a seu favor” (SANTOS, 1989, p.43). O autor valoriza o senso comum que consiste em uma abertura para o mundo e para os outros, onde a compreensão e o trato com as situações advém de uma síntese cognitivo-afetiva com vistas a fins práticos, imediatos. O senso comum é principalmente um saber-fazer do dia a dia com profundas raízes espaço-temporais, ou seja, profundamente ligado à cultura. É o conhecimento vivido, que comporta simultaneamente sabedoria e alienação, experiências acumuladas, crenças não desmitificadas que compõem a possibilidade diária de interpretação e ação em situações concretas. Com o desenvolvimento das ciências e sua escolha de objetos com vistas ao conhecimento objetivo, o senso comum foi grandemente desvalorizado, passando a representar um subconhecimento, sinônimo de visão estreita e ignorante sobre as coisas.

Se a modernidade e seu afã de cientificidade fez uma ruptura entre o senso comum e a ciência, a racionalidade pós-moderna observa com crítica que o elitismo da ciência moderna não contribuiu para ampliar a sabedoria de vida das pessoas e começa a elaborar uma segunda ruptura onde a ciência se aproxima e se torna mais presente à vida das pessoas, tornando o senso comum mais esclarecido. É tarefa da universidade trabalhar democraticamente para que o senso comum se esclareça, torne-se vigilante do

¹⁶ Epistemologia – reflexão filosófica sobre o conhecimento tendo em vista os problemas levantados pelas ciências.

compromisso ético-político do conhecimento, para com as populações que em última instância o mantêm e o subsidiam: “A ‘abertura ao outro’ é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além do acesso à universidade e à permanência nesta” (SANTOS, 1997, p.225). Assim “ A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação e aprofundamento de outros saberes não científicos implicam em um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o “know how” técnico ao “know .how” ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação” (SANTOS, 1997, p.224).

Boaventura Souza Santos, da mesma forma que Levinas, pergunta-se pelo compromisso ético da ciência e do conhecimento. Chega a usar um termo levinasiano quando define a “abertura ao outro”, como o sentido de ser da universidade, que nasce da comunidade e deve a ela dar um retorno, pautado na justiça. Embora deixe claro que o conhecimento na modernidade se ligou ao pilar de regulação e ao poder, demonstra que sua justificação na pós-modernidade só tem lugar no horizonte ético como uma “micro utopia de transgressão igualitária”.

No Brasil educadores e intelectuais criticam e fazem reflexões sobre as consequências da vinculação entre conhecimento e produção, bem como entre o conhecimento e o projeto capitalista neoliberal. As características deste projeto são expostas com clareza por Mirian Limoeiro Cardoso (1994). Para a autora “o neoliberalismo surge como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, com o objetivo de maximizar o lucro, opondo-se

abertamente a tudo que dificulte o aumento da taxa ou massa de lucro” (CARDOSO, 1994, p.23). Elege como meio a estabilidade econômica, o Estado Mínimo, as privatizações, a internacionalização, a defesa explícita do capital contra o trabalho, a redução drástica dos investimentos sociais. Sua ética se pauta na desigualdade e na exclusão, no individualismo, na moral do sucesso e da competição.

O projeto neoliberal se faz presente nas universidades através da avaliação que se realiza sob a ótica do capital, valorizando o controle e a produtividade, exercendo pressões sobre a vida universitária que passa a organizar seus esforços no sentido de ser bem qualificada nos quesitos do provão, uma vez que disto depende sua existência legal e sua valorização no mercado. “ No geral a educação torna-se mais pragmática, mais técnica, com redução de tempo e espaço para a crítica e o aprofundamento das questões, afetando negativamente a produção do saber” (CARDOSO, 1994, p.23). Outro mecanismo que o sistema usa para enquadrar a universidade é através de privatizações. Existe uma redução drástica de investimentos no setor com a finalidade de desmontar, sucatear e desmistificar a universidade pública que sem dúvida tem seus cartéis elitistas e corporativistas, mas também é responsável pelo que se faz de melhor em ensino e pesquisa na universidade brasileira. A pesquisa e a destinação de verbas para sua efetivação, constitui outro meio de controle da universidade brasileira. Existem universidades que são centros de excelência e outras consideradas de segunda categoria que investem apenas no ensino ligeiro comprometido com as necessidades imediatas do mercado. “ E, uma das formas mais sensíveis por meio das quais tais pressões se exercem sobre a ciência é a destinação de recursos

financeiros nas diferentes áreas e em diferentes quantidades” (CARDOSO, 1994, p.28). Esta destinação de verbas carrega prioridades e valores ético-políticos que não são discutidos com a participação da comunidade acadêmica e muito menos com a sociedade. “ Se a ciência e a tecnologia são estratégicas para o desenvolvimento de um país, a orientação da ciência e tecnologia é política comprometida com o governo e suas perspectivas políticas” (CARDOSO, 1994, p.28). Desta forma, os investimentos se dão de forma autoritária e são destinados aos saberes aplicáveis à produção econômica, e nas ciências sociais para garantirem o controle social e manipulação ideológica.

Pergunta-se neste contexto pelo compromisso ético do conhecimento e responde-se com a autora: “Se há uma ética, é uma ética de exclusão, e desigualdade. Mas o comportamento não é ético, é a-ético, ou anti-ético. É cínico” (CARDOSO, 1994, p.38).

Participa desta indignação, a filósofa, educadora e militante política Marilena Chauí. Em artigo recente na Folha de São Paulo (MAIS,09/05/1999) a autora discorre sobre a universidade operacional e coloca como subtítulo: “A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado”. Diz mais à frente: “o mercado é o portador da racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da República”.

No artigo a autora faz uma análise da universidade como uma instituição e como uma organização social. Vista como uma instituição social que aspira a universalidade, possui sua ação e prática social fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e autonomia, que na modernidade

se constituíam diante do Estado e da religião. Por isso a universidade moderna européia tornou-se uma instituição inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica. Já como organização social, a universidade se caracteriza pela instrumentalidade, e refere-se a meios particulares para obtenção de fins particulares. A universidade apresenta-se como uma prestadora de serviços e sua autonomia transforma-se em gerenciamento empresarial. Nela a qualidade é definida como competência e excelência cujo critério é atendimento à necessidade de modernização da economia e do desenvolvimento social.

Enquanto organização, a universidade estrutura-se em duas fases sucessivas: - universidade funcional e a universidade operacional. “Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contratos” (CHAUÍ, 1999). Como organização esta universidade é avaliada por índices de produtividade alheios ao conhecimento e à formação intelectual, caracterizando-se por uma heteronomia, visível, segundo a autora, a olho nu.

Perguntando-se pela relação entre conhecimento e ética nesta universidade esclarece a autora: “Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUÍ, MAIS, Folha de São Paulo, 09/05/1999).

O educador José Carlos Libâneo também faz sua crítica sobre a subsunção do conhecimento e da educação ao projeto neoliberal. Segundo o autor: " O chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional) ou seja à lógica do mercado"(LIBÂNEO, 1998, p.20). A educação nesta perspectiva se transforma em serviço, em mercadoria com diferença nítida entre a educação oferecida para os ricos e para os pobres. Libâneo pergunta se "... é possível compartilhar equidade e competitividade, cidadania e democracia com produtividade e eficiência"(LIBÂNEO, 1998, p.23). Diante deste questionamento projeta uma educação comprometida com critérios externos de produção mas, também, com critérios internos de qualidade, ligada à superação das diferenças sociais em que haja concomitantemente uma preparação para o trabalho, uma formação para a cidadania crítica, uma preocupação com a participação social e a formação ética.

Os educadores de modo geral se indispõem com a conformação da educação aos interesses do mercado capitalista: " Onde os alunos não são mais simplesmente alunos, e a educação uma mercadoria adquirida no mercado pelo indivíduo cliente" (GANDIN, 1994, p.75). Nela a gestão, a administração, e a qualidade total vêm substituir a questão ético-política da educação. As questões políticas se transformam em questões técnicas, operacionais, administrativas, questões de boa ou má administração. A educação não é mais um direito do cidadão mas uma mercadoria do cliente. Busca-se a metodologia adequada sem discutir as visões de mundo que ela veicula. Todos esses elementos fazem parte da: " Estratégia neoliberal que

visa despolitizar a educação e trabalhar de forma intensa e organizada a tomada de uma frente essencial à manutenção do capitalismo como modo de produção dominante : o senso comum” (GANDIN, 1994, p.78). O ponto de vista defendido por Gandin assemelha-se ao de Boaventura Souza Santos e vê no trato que se dá ao senso comum, importante elemento de emancipação ou alienação. Qual o papel da educação na elaboração do senso comum?

Pode-se portanto observar a preocupação de grandes educadores com a absorção do conhecimento no sistema produtivo, um sistema excludente que se utiliza dos bens socialmente construídos do conhecimento, em benefício de minorias. É o processo de absorção e totalização do outro denunciado por Levinas que se faz presente nas práticas educativas. É a ênfase no caráter egoísta e interesseiro do conhecimento que fere mortalmente a justiça e compromete já nas raízes a relação com o outro.

Para se trabalhar a dimensão ético-política da educação faz-se necessário desafiar esta estrutura reducionista que subordina o conhecimento à produção. Como o conhecimento, se processa ao longo da história, ligado à vida dos indivíduos e das comunidades, é portanto conhecimento de vida, de afetividade, de expressão, de beleza, de ações e de relações que envolve toda a gama de manifestações do humano e do inter-humano, do mundo e do outro. Ao pinçar, selecionar, investir e valorizar apenas os conhecimentos que de forma imediata ou remota se transformam em tecnologias e implementam a produção de riquezas, incorre-se em um empobrecimento assustador da esfera e possibilidades do conhecimento. Tudo se passa como se apenas o conhecimento mentalista, interesseiro, tradutível em cifras existisse. As possibilidades de emancipação do sujeito e da

sociedade através dele esvaem-se, chegando quase a desaparecer, tal a ênfase dada ao conhecimento e à razão instrumental.

O conhecimento dominado pela totalização e, por isso egoísta, é um conhecimento excludente. Gera, sem dúvida, o aumento de eficiência, competência e desempenho, mas, seu preço é a guerra, manifesta ou velada, pois visa através da concorrência a eliminação do outro. Não pode haver paz em uma sociedade que transforma o conhecimento em uma arma, capaz de tirar muitos do combate, ferir outros e eliminar impiedosamente minorias. O conhecimento construído e veiculado sem compromisso com o outro e com a ética, transforma-se facilmente em elemento gerador de injustiça e morte. Que educador em sã consciência se comprometeria com estes valores? É preciso que eles estejam encobertos e passem despercebidos para serem engolidos. O trabalho de uma filosofia da educação é escancará-los, torná-los evidentes, para que mostrem sua cara sem máscaras. Professores e alunos, como participantes desta sociedade, a reproduzem em suas opções e valores, sem se questionarem quanto a validade e as consequências desta opção. E a escola, a universidade, lugares onde a sociedade poderia ser refletida, criticada, traduzida e tornada visível na perversidade de suas escolhas, perdem um enorme espaço educador ao concentrarem-se obsessivamente no trato dos conteúdos. Com a ênfase no desenvolvimento apenas do homem produtor e consumidor de riquezas, assiste-se a um aumento brutal da violência, insensibilidade e desrespeito aos padrões mínimos de convivência humana, frutos de uma opção pelo egoísmo e exploração do outro, que fazem do conhecimento um instrumento de manipulação e controle.

CAPÍTULO III

3 O OUTRO QUE SE EXPÕE NO ROSTO E FALA

Como descobrir e enfatizar o outro na educação? Por que sua exterioridade fica tão encoberta diante dos temas e conteúdos a tratar? Antes de tratar conteúdos e compreensões com os alunos, já ao entrar em sala de aula, o professor os saúda. Qual o significado da saudação senão um dirigir-se a eles enquanto exterioridades, solicitações de respeito e consideração à alteridade que são? Ao entrar em um laboratório com cobaias não há saudação, mas inicia-se de imediato um processo de manipulação, adestramento e utilização. Saudar implica no reconhecimento da presença do outro, e dirigindo-lhe a palavra, reconhece-se a sua dignidade. Este ato banal e irrefletido nas relações cotidianas, revela que o outro se apresenta diferente de uma coisa e é como pessoa, que ele solicita atenção. Este gesto repetido nas escolas, fala do respeito e do diálogo como elementos que iniciam e que caracterizam seu trabalho; fala aos professores que os alunos não estão ali para serem modelados e transformados em meios; fala que o infinito habita em cada face e que este infinito não pode ser desvelado, representado, utilizado, mas pode ensinar. A maestria está ali presente em cada rosto e o desafio da educação é permitir a troca e a composição destes mestres. Que reflexões o outro e o dizer suscitam em educação? Quais as implicações educacionais dos temas aqui analisados?

O capítulo inicia-se com uma análise da subjetividade que conduz ao outro que se expressa no discurso, segue-se uma reflexão sobre rosto e linguagem, finaliza-se caracterizando a linguagem como superação do egoísmo, a linguagem que ensina mas que também pode dissimular e mentir.

3.1 A SUBJETIVIDADE COMO ACOLHIDA DO OUTRO QUE SE EXPRESSA NO DISCURSO

Caminhando em direção contrária à visão de subjetividade partilhada no Ocidente, Levinas depõe contra a idéia de uma subjetividade auto-referente, que se constitui na dependência do saber e do saber-se; da consciência e auto-consciência; da origem, da iniciativa, da liberdade e do presente; da consciência correlato da manifestação e estrutura e toda inteligibilidade; da consciência que entende, representa e objetiva o mundo em que se move (COSTA,2000,p.162). Ao invés de destacar as categorias de autonomia, consciência e liberdade, Levinas já em sua obra *Totalidade e Infinito* (1980), vai vincular subjetividade à sensibilidade, à vulnerabilidade, ao corpo que necessita de alimento, envelhece, adocece e morre; mas também ao corpo que frue, que goza, que tem prazer na medida em que sua necessidade é satisfeita. A vida sensível se vive como fruição, nela o conteúdo representativo se dissolve no afetivo e é anterior à organização da consciência em termos de eu, não-eu, sujeito e objeto (LEVINAS, 1980, p.167). No momento em que na fruição, a sensibilidade descobre-se sentindo, ocorre a separação que origina a subjetividade em meio de, junto à, diferença que se estabelece no seio da continuidade, independência que ocorre no interior da dependência. “A

subjetividade tem sua origem na independência e na soberania da fruição” (LEVINAS, 1980, p.99). Para Levinas a subjetividade nasce como sensibilidade, experimenta-se na medida em que sentindo o mundo no qual está inserida, sente-se, ou seja, separa-se em um si que não se identifica com a totalidade da qual emerge e que promove a possibilidade de sentir-se sentindo.

Para Márcio Luis Costa (2000), Levinas descobre na análise da subjetividade, um paradigma aquém da consciência, o paradigma da sensibilidade. “Pré-originariamente, antes de originar-se como sujeito-origem – a subjetividade humana já é sensibilidade singularizada pelo gozo do que lhe vem à boca como alimento, ao tato como sensação, ao nariz como odor, ao ouvido como ruído, etc” (COSTA, 2000, p.167).

Em *Autrement qu'etrê*,¹⁷ obra não traduzida para o português, Levinas reforça o caráter de dependência, de passividade, vulnerabilidade e proximidade da subjetividade. A passividade se dá a partir de elementos que a subjetividade não controla, que não se encontram no domínio da intencionalidade e que se revelam como paciência, sofrimento e envelhecimento. Contrapondo-se à consciência como síntese de tempo, presença do objeto e presença a si mesma, há um tempo que a consciência não domina e que sente como envelhecimento, “tempo que passa como afirmação do si mesmo na própria pele” (FABRI, 1997, p.133). A subjetividade

¹⁷ *Autrement qu'etrê* – obra de Levinas, escrita em 1974, não traduzida para o português da qual estamos usando a versão espanhola de 1987, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*.

como passividade, revela-se encarnada, tendo na vida em sua materialidade e maternidade seu fundamento pré-originário. Vida que se estabelece como conjunto de relações, comunicações, mensagens, dependências antes de ser consciência. “O sensível-maternidade, vulnerabilidade, apreensão, tece o laço da encarnação numa trama mais ampla que a percepção de si, trama na qual eu estou atado a outros, antes de o estar a meu corpo” (COSTA, 2000, p.170). Em consequência desta inserção pré-originária no seio da vida, a subjetividade que é afirmação de si como ser separado da totalidade, é também proximidade e dependência. O cogito cartesiano auto-suficiente, autônomo, subjetividade arrogante, percebe-se em Levinas vulnerável, em relação, na proximidade. Perde sua prepotência, mas supera sua solidão solipsista na medida em que se encaminha para engajamentos e responsabilidades que surgem à medida em que a subjetividade se descobre irmanada. “ Se as relações, reuniões e uniões são possíveis é porque pré-originariamente a subjetividade está constituída como proximidade, isto é, como um para o outro, como sensibilidade receptiva, como inteligibilidade sensiente: anterior à luz do ser; inteligir é receber antes de compreender” (COSTA, 2000, p.169).

Portanto, em Levinas, a subjetividade nasce fraterna, seu primeiro movimento se dá em direção ao outro, não na perspectiva intencional de conhecimento e dominação mas como proximidade, dependência, intersubjetividade: “ A constituição pré-originária da subjetividade como sensibilidade abre as portas para a inter-subjetividade constituída pré-originariamente como ‘recebimento’. Relacionar-se com o outro ser humano é recebê-lo antes de decidir ou não seu recebimento. A fraternidade é o recebimento do outro em mim” (COSTA, 2000, p.175).

Como exposição ao outro, solo de comunicação e revelação, de recebimento e leitura de mensagens, a subjetividade nasce como linguagem, receptividade à palavra do outro, ouvidos a seu dizer. Márcio Costa (2000) cita Levinas mostrando a inter-relação entre sensibilidade, proximidade, subjetividade e linguagem. “Partindo da sensibilidade, não como saber mas como proximidade; buscando na linguagem por detrás da articulação de informações, o contato e a sensibilidade, tentamos descrever a subjetividade como irreduzível à consciência e à tematização” (LEVINAS, In: COSTA, 2000, p.173). A concepção de subjetividade desenvolvida por Levinas, nos conduz à sua análise da linguagem, lugar do dizer do outro, de sua exposição no rosto. Sua noção de subjetividade, e sua visão de rosto que se expressa-diz e apresenta-se como exterioridade e alteridade têm profundas repercussões na educação. Será feita a exposição das posturas de Levinas para em seguida refletir sobre suas implicações na educação.

3.2 ROSTO E LINGUAGEM

Levinas considera o rosto como expressão e linguagem. O rosto é o apresentar-se anterior a qualquer tematização e qualquer contexto, é o apresentar-se através de uma forma plástica que é entretanto ultrapassada, superada na própria apresentação. Isto porque o rosto expressa uma exterioridade, um infinito que uma forma é incapaz de conter. A exterioridade significa o além de, o que é não apreendido em uma percepção; o que não é dominado por uma autoridade; o que não é subjugado em uma opressão; o que condena no caso de assassinato. A exterioridade é inatingível porque é expressão do infinito no rosto. Exterioridade e infinito são expressões do não

abarcável na apreensão do outro, são tranbordamentos que o outro traz em si e por isso não podem ser compreendidos, nem capturados mas reconhecidos e respeitados. Na nudez do rosto, o outro se expressa segundo Levinas em sua indigência, mas expressa também sua exterioridade e infinito e por isso é exigência ética, cujo primeiro mandamento ordena: Não matarás! Este é o discurso primeiro, anterior a qualquer discurso, é ele que se diz na expressão do rosto. “ Explorando o sentido e a linguagem do rosto, como expressão viva e desvinculada de qualquer contexto, Levinas afirma que a experiência absoluta não é o desvelamento mas a revelação: coincidência do expresso e daquele que exprime, manifestação por isso mesmo privilegiada de Outrem, manifestação de um rosto para além da forma” (FABRI, 1997, p.85). Quando Levinas nega o desvelamento como experiência fundamental, ele está deixando de enfatizar o papel da consciência que desvela e faz a leitura de sentido, ou seja a relação homem-mundo, para enfatizar como experiência primordial a relação homem-homem, rosto-rosto, onde o outro não necessita de desvelamento, mas se revela por si próprio, por seu poder expressivo, por significar independe e além de toda significação que lhe pode ser dada.

O rosto é a exterioridade que significa e não pode ser abarcada pelo Mesmo. Levinas aborda dialeticamente as categorias – o Mesmo e o Outro. O Mesmo refere-se ao sistema de identidade que se constrói a partir da anulação e exclusão da diferença, e por isso é sistêmico, englobante, totalizador e imperialista. O Mesmo exprime-se, como vimos na razão ocidental, como conhecimento que se constrói buscando o universal, a essência que se constitui eliminando a particularidade, a singularidade e a diferença. Nela o Eu é sujeito ativo, construtor de conhecimentos, elemento

organizador que permanece, neste processo de redução do outro ao Mesmo. Este processo segundo Levinas se torna paradigmático no Ocidente. É o Eu ativo e totalizador do conhecimento, é o Eu imperialista que submete o outro – enquanto classes sociais excluídas, enquanto países subdesenvolvidos, marginalizados e explorados; é o mesmo que se identifica tanto consigo, que sua totalidade se diviniza e exclui a possibilidade de acesso ao Sumamente Outro. Em contrapartida o outro é rosto, exterioridade, é infinito. É o que resiste à totalidade, é o que impõe-se como poder de resistência e transcendência ao sistema redutor do Mesmo.

Estes elementos nos possibilitam a entender a linguagem em Levinas. A relação do Mesmo com o Outro é linguagem. “ A linguagem desempenha de facto uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nesta relação, que o outro apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendência em relação ao Mesmo” (LEVINAS, 1980, p.27). A linguagem portanto é a resistência do outro diante do Mesmo, resistência ética à totalização. Linguagem é o expressar-se, o dizer do outro em sua singularidade. O discurso caracteriza-se pela singularidade que se expressa. “Eu lhe falei, isto é negligenciei o ser universal que ele encarna para me ater ao singular que ele é”(LEVINAS, 1997, p.28). A linguagem é luta contra a absorção do dizer no dito, da ética na ontologia. A linguagem não consiste em invocar o outro como representado, como pensado, mas a linguagem supõe uma pluralidade de interlocutores em relação viva, dia-logical. (LEVINAS, 1980, p.60). Levinas retoma em Platão a diferença entre a ordem objetiva da verdade e o discurso vivo, capaz de defender-se a si mesmo, pronunciar-se, argumentar e questionar, transcender a ordem dada, pô-la em questão. O dizer

em Levinas faz-se à revelia da concepção de uma subjetividade autônoma que se expressa em sua independência, para constituir a subjetividade como passividade e responsabilidade diante do outro. Em Ricoeur (1999) sugere-se “uma posição do sujeito falante, do locutor como exercendo o ato do dizer: fazendo uso da palavra, portanto, como tomada de iniciativa do discurso. Ora, tal iniciativa leva a fazer do sujeito falante a origem de seu Dizer” (RICOEUR, 1999, p.24). Já em Levinas o Dizer revela “ a subjetividade como sub-jectum, além mesmo do ser, ipseidade como res-posta à convocação da alteridade como Ética do vocativo e acusativo pré-original do humano” (PELIZZOLI in RICOEUR, 1999, p.10). O movimento que se observa é que o dizer, destitui o sujeito de sua atividade sintética, tematizante, significante para expô-lo ao outro, arrancando-o de si mesmo, colocando-o frente ao outro, caracterizando a subjetividade como aproximação do outro e o processo de individuação como um processo onde o crescimento e a maturidade individual têm por base a responsabilidade diante do outro.

Com base na expressividade do dizer, Levinas valoriza a linguagem cotidiana onde a proximidade ainda se faz próxima, sem perder-se no jogo dos conteúdos eruditos, das fórmulas clássicas e congeladas, onde o dizer é absorvido pelo dito e a expressão é soterrada pela representação e objetivação. O dizer tem a capacidade de por em questão o encantamento das proposições consagradas e figurar como contra-ideologia, contra idolatria. “O Dizer é a desmitificação sempre recomeçada a partir da proximidade do outro” (FABRI, 1997, p.131). Falar supõe a possibilidade de romper e mostrar-se como começo.

Os temas levantados por Levinas a partir da análise da linguagem são de uma variedade e de uma multiplicidade que beiram à inesgotabilidade. Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é fazer uma leitura ética da educação, a partir da filosofia do outro em Levinas, selecionou-se alguns temas a seguir desenvolvidos.

3.3 A LINGUAGEM COMO SUPERAÇÃO DO EGOÍSMO

A subjetividade emerge sentindo-se em meio à fruição. Atesta a separação e a constituição de uma intimidade, de um psiquismo que é resistência à totalização. “De algum modo o eu é o que mantém a diferença, isto é realiza a transcendência como evasão...enquanto estrutura da subjetividade. A subjetividade é recusa à participação, é responsabilidade que se torna possível unicamente por esta recusa” (FABRI, 1997, P.92). A subjetividade que firma sua autonomia, sua diferença em relação ao meio do qual se destaca, se reconhece a seguir necessitada e seu movimento é o de posse pelo qual visa garantir-se. Enquanto enredada no âmbito da posse, a subjetividade caracteriza-se pelo egoísmo. Se a subjetividade surge como afirmação de si em meio à totalidade e faz do egoísmo sua possibilidade de separação, este egoísmo necessário neste momento, é superado em seguida por um elemento mais forte que o si mesmo – o outro.

A linguagem é superação do egoísmo à medida em que suspende o objeto enquanto posse para oferecê-lo ao outro enquanto tema. Esta superação que permite designar a coisa ao outro instaura uma nova ordem, a que permite significar, representar enfim conhecer a partir de um

movimento de oferta, de doação que efetua a transcendência de uma condição de egoísmo e necessidade. “ Um mundo significativo é um mundo onde há Outrem pelo qual o mundo de minha fruição se torna tema com uma significação. As coisas adquirem uma significação racional e não apenas de simples uso porque um Outro está associado às minhas relações com elas. Ao designar uma coisa, designo-a a Outrem” (LEVINAS,1980, p.187). Este processo permite, segundo Levinas, a objetividade. “A objetividade resulta da linguagem que permite pôr em causa a posse. Este desprendimento tem um sentido positivo: a entrada da coisa na esfera do outro. A coisa torna-se tema. Tematizar é oferecer o mundo a outrem pela palavra” (LEVINAS,1980 p.189). Para Levinas, em Husserl a objetividade do pensamento consiste no fato dele ser válido para todos, o que estabelece a objetividade como inter-subjetividade. A referência ao outro dá-se entretanto, a partir de um eu transcendental, o sujeito do conhecimento, Em Levinas esta referência ao outro dá-se na esfera ética, uma vez que reconhecer o outro é dirigir-lhe a palavra, é ofertar-lhe o mundo como dom.

O discurso organiza-se então como egoísmo no sentido de um eu que consegue aguentar-se para não ser engolido no processo de totalização, mas egoísmo que deve superar-se a si mesmo no oferecimento de si ao outro. “ O discurso é uma relação e ao mesmo tempo aquilo que mantém uma distância. O discurso não pode renunciar ao ‘egoísmo’ que garante seu existir, mas reconhece a Outrem um direito sobre esse egoísmo. Nesse sentido o discurso precisa justificar-se. É apologia afirmando-se e inclinando-se diante do transcendente” (FABRI, 1997 p.115). O outro aparece então como aquele que diante da justiça e da apresentação de si como necessitado questiona

meus poderes, meu egoísmo, minha posse. Não o faz entretanto como afronta, mas como convite à justiça, capaz de libertar o eu de si mesmo. “ Mas o Outro, absolutamente outro – Outrem – não limita a liberdade do Mesmo. Chamando-a a responsabilidade implanta-a, justifica-a . A relação com o outro enquanto rosto cura da alergia, é desejo, ensinamento recebido e oposição pacífica do discurso” (LEVINAS, 1980, p.176). O outro é então aquele que liberta a subjetividade do domínio egótico que prende o eu com elos de aço a si mesmo. O estar preso a si, representa solidão e na concepção de Levinas se o homem não tivesse superado a interioridade não haveria linguagem, conhecimento, enfim não haveria homem, uma vez que sozinho ele seria reabsorvido na força impessoal do processo de totalização. A superação do egológico humaniza, ensina e abre ao homem a dimensão do amor. Amar significa acolher o outro como próximo, como tu. “ A proximidade do próximo, em lugar de passar de uma limitação do Eu por outrem, se faz como desejo, amor, mais precioso à alma que a posse de si por si mesmo” (LEVINAS, 1980, p.107).

3.4 A LINGUAGEM - O OUTRO QUE ENSINA

Para Levinas o outro quando se expressa é mestre, ensina. As citações abaixo querem atestar esta afirmação.

A essência da linguagem é “ a coincidência do revelador e do revelado no rosto, que se realiza situando-se sombriamente em relação a nós – ensinando” (LEVINAS, 1980, p.54).

“ A linguagem tem de expor o facto de assistir à manifestação. A palavra consiste em explicar-se sobre a palavra, em ser ensinamento” (LEVINAS, 1980, p.84).

“ Sustentamos que o exercício da linguagem em Levinas é fundamentalmente maestria, força do Dizer na exposição, confirmação de si na responsabilidade pelo Outro” (FABRI, 1997 p.91).

O traço comum destas citações é considerar a linguagem como ensinamento. O outro na medida em que é exterioridade, diferença não captável no mesmo, infinito, ensina. Seu ensino procede de sua própria manifestação, da expressão de si na palavra. Indica que os indivíduos ensinam porque são diferentes, porque se destacam da unicidade da espécie, porque enquanto únicos procedem de lugares, de solos a que só eles, em sua individualidade, têm acesso. O testemunho de si na palavra, é a base do enriquecimento humano. É ele que possibilita o intercâmbio, a potencialização das subjetividades à partir do ensino que nasce da diferença do outro. A cultura e o intercâmbio cultural surgem desta diferença. A compreensão da palavra que é por si só ensinamento, faz Levinas valorizar a figura do mestre. Mestre são todos os que se expõem na palavra. “ A palavra, melhor que um simples sinal, é essencialmente magistral. Ensina primeiro que tudo esse mesmo ensinamento... As idéias instruem-me a partir do mestre que mas apresenta: que as põe em causa; a objetivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensino” (LEVINAS, 1980 p.56). O mestre ensina pelo que é. Antes de expor um tema, antes de expor um assunto, já ensina através de sua presença. “O primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a

representação” (LEVINAS, 1980,p.86). O dizer do mestre, se faz na presença, é ético, é responsabilidade diante do outro. A identidade que se expressa e ensina deve prestar contas de seu ensinamento ao outro. O dizer – revelação, é anterior ao dito que trata do conhecimento constituído, sedimentado pela tradição e que já não obriga à exposição e pode dissimular-se sob a capa de neutralidade. A exposição dá testemunho de si e é por isso mesmo comprometimento. A partir deste ensinamento original decorre a possibilidade de qualquer ensinamento.

Se o ensino procede da diferença, Levinas se coloca, como vimos, contra a concepção que faz o ensino proceder do mesmo – a maiêutica. “ O ensino é discurso em que o mestre pode trazer ao aluno o que o aluno ainda não sabe. Não opera como maiêutica¹⁸ mas continua a colocação em mim da idéia de infinito. A idéia de infinito implica uma alma que pode conter mais do que ela pode tirar de si” (LEVINAS, 1980, p. 162). Se o ensino é o discurso do mestre que pode trazer ao aluno o que ele ainda não sabe, por sua vez o aluno como um ser que procede das “lonjuras” em sua exterioridade, também é mestre e também ensina. O ensinamento é a primeira obra da maestria humana, de forma que todo ser humano ensina na diferença de sua autenticidade, de sua originalidade desde que não se tenha anulado na padronização ou no silêncio. Mesmo o silêncio é capaz de falar. “A palavra diz-se quando não mais pelo silêncio guardado cujo peso reconhece a evasão de Outrem” (LEVINAS, 1980, p.85). Contra o primado do mesmo que caracteriza a

¹⁸ Maiêutica – método elaborado por Sócrates que estabelece o parto das idéias. O conhecimento é algo interior ao homem e que necessita um trabalho para exteriorizar-se.

maiêutica, Levinas argumenta que: “ A explicitação do pensamento só pode fazer-se a dois; não se limita a encontrar o que possuía” (LEVINAS, 1980 p.85). Se a explicitação de um pensamento se dá a dois, a busca da verdade se dá como disputa entre pensadores, confronto de liberdades, que deve ser entendida não como prepotência e hegemonia, mas como diversidade que procede da exterioridade e se expõe na fala. Embora os elementos em comum revelam uma exterioridade capaz de comunicar-se, a diferença, ensina. “Como manifestação de uma razão, a linguagem disputa em mim e em outrem o que nos é comum. Mas ela supõe em sua intenção de exprimir, nossa alteridade” (LEVINAS, 1997, p.49).

Em Levinas há uma tensão entre expressão e contexto, importante no que diz respeito ao ensinamento, porque se a expressão é fundamental e ensina, o contexto esclarece sua significação. “O outro está presente em uma conjuntura cultural e dela recebe sua luz como texto em um contexto. A manifestação de conjunto assegura sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do outro é assim uma hermenêutica, uma exegese” (LEVINAS, 1993, p.58). Esta hermenêutica implica em uma compreensão do solo original, da matriz cultural da expressão que a significa, estabelecendo seu campo de explicitações e limitações. Ao lado da valorização do contexto cultural da expressão, Levinas afirma paradoxalmente a autonomia da expressão, sua possibilidade de transcender ao contexto e impor-se por si mesma. “Mas a epifania do Outro comporta uma significação própria, independente da significação recebida do mundo. O Outro não nos vem somente a partir do contexto, mas sem esta mediação significa por si mesmo” (LEVINAS, 1993, p.58). Da mesma forma que a expressão supera o contexto,

supera também o tema tratado, embora nas práticas discursivas, o outro como expressão fique preterido sob a impessoalidade do tema. Costuma-se valorizar a erudição, as respostas prontas, o traquejo no trato das teorias sobre um tema, mas, a expressão que rompe o dito, interroga e expõe-se, é tida como insubordinação, transgressão e por isso mal vista, não incentivada. Mas ela está presente em forma latente em cada tema, e pode reaparecer, reafirmando a prioridade da expressão e sua conotação ética. “ No discurso a distância que inevitavelmente se nota entre Outrem como meu tema e Outrem como meu interlocutor, liberto do tema que parecia por instantes retê-lo, contesta de imediato o sentido que dispenso ao meu interlocutor. Assim a estrutura formal da linguagem anuncia a inviolabilidade ética de Outrem” (LEVINAS, 1980, p.17).

Quantos mestres não têm sua expressão soterrada porque não se expressam conformando-se pelo dito, nos moldes valorizados pela cultura vigente. É o artista popular desconhecido em seu brilho porque ignorado pela mídia; é o marginalizado que tropeçando em palavras que ferem a gramática tenta expor a justiça de sua consideração e é ignorado por sua pressuposta ignorância; é o aluno – também mestre que propõe outra interpretação, outro encaminhamento à determinada questão, mas via de regra sucumbe sob o peso da hierarquia. A expressão viva facilmente se vê vencida pelo peso do que já está construído e circula nas forma do dito nas falas correntes. Esta é uma preocupação de Levinas que procura analisar as formas pelas quais a linguagem se corrompe, ocultando-se em sua expressão original.

3.5 LINGUAGEM E DISSIMULAÇÃO

Lê-se em Levinas: “A manifestação do rosto já é discurso: Apresentar-se significando é falar” (LEVINAS, 1980, p.53). Embora haja uma verdade incondicional no discurso, essa verdade, muitas vezes, cala-se sob o domínio de vozes mais poderosas. São vozes capazes de amortecer a liberdade e a responsabilidade de quem fala, eliminando desta forma o sujeito da fala que passa a caracterizar-se pela pronúncia de palavras que não são de sua autoria. A sociedade, a história têm esse poder de ventriloquia. Neste contexto, há como que um desaparecimento do rosto, uma fuga de identidade e liberdade – a dissolução do interlocutor. Esmacido o interlocutor, a fala precisa assegurar-se através da objetividade, do controle de condições. “Preso a universalidade de uma razão impessoal, ele suprimiria a alteridade do interlocutor (irracional enquanto outro) e a alteridade do eu que fala (o qual em sua ipseidade)¹⁹ se distingue ainda como outro discurso que ele mantém” (LEVINAS, 1997, p.49). Neste discurso vale a coerência dos conceitos e os interlocutores se reduzem à sua pronúncia. O interlocutor se tomará então uma coisa? Para Levinas ele não se tornará uma coisa, mas uma alma morta, não uma reificação²⁰ mas um produto da história. O autor pergunta-se: O homem tem o poder de julgar a história? E afirma que o mundo humano é aquele capaz de julgar a história. É aquele em que a irrupção da justiça e da ética no

¹⁹ Ipseidade – referência a si mesmo, à própria identidade.

²⁰ Reificação – processo de coisificação, pelo qual os homens passam a receber um tratamento simular ao das coisas.

rosto desafia a consolidação do fatos e então erguendo-se em sua exterioridade infinita é capaz de julgá-los.

Neste enfoque, Levinas faz uma análise do liberalismo, “como exterioridade da consciência, como destruição da linguagem, onde ninguém mais procura a lei da ação no fundo de seu coração” (LEVINAS,1997, p.47). “Nós somos então , não o que temos consciência de ser, mas somos o papel que exercemos num drama no qual não somos mais os autores, figuras ou instrumentos de uma ordem estranha ao planos de nossa sociedade íntima; ordem que talvez gere a inteligência, mas uma inteligência que, nas consciências se revela por sua astúcia” (IDEM).

Neste caso a inteligência não se guia pela exigência de eticidade exposta no rosto, mas se revela como astúcia que busca eliminar a liberdade do outro, usando de artifícios como a manha, a sedução, a retórica e a lisonja. “ Aborda o outro não de frente mas de viés, não decerto como uma coisa pois a retórica permanece discurso e, através de todos seus artifícios, dirige-se a Outrem, solicita seu sim. Mas a natureza específica da retórica (da propaganda, da lisonja, da diplomacia, etc.) consiste em corromper a liberdade. É por isso que ela é violência por excelência, ou seja injustiça” (LEVINAS, 1980, p.57). Na própria maneira como a nossa sociedade organiza sua fala, já existe injustiça, má-fé, desejo de tornar cativa a liberdade do outro, de enredá-lo em projetos que não dizem respeito à sua exterioridade, à diferença fundamental que o torna um. Como falar com alguém cujo rosto está escondido por máscaras? A quem se dirigir? “ Não se pode mais falar não porque ignoremos o interlocutor, mas porque não podemos levar a sério suas palavras,

porque sua interioridade é puramente epifenomenal²¹. Não nos contentamos com suas revelações, as quais tomamos por um dado superficial por uma mentirosa aparência ignorando sua mentira. Ninguém é idêntico a si. Os seres não têm identidade. Os rostos são máscaras” (LEVINAS, 1980, p.47).

Para Levinas a psicanálise e a história desmontam a palavra e o próprio eu, lançando a suspeita de que a consciência de si seja inacessível a si mesma e exprima uma realidade social, histórica, inconsciente, distinta de sua intenção. O cogito perde seu valor de fundamento e não pode mais buscar o real independentemente de pontos de vista.(LEVINAS,1997, p.48). Que estranho paradoxo configura-se então, a expressão oculta-se pela máscara, busca-se a argumentação objetiva mas o eu que organiza a síntese, o invariante que garante a objetividade é destituído de seu poder, de sua intencionalidade. Perdeu-se o interlocutor, o rosto único capaz de julgar a história, mas perdeu-se também a consciência transcendental, capaz de conhecimento objetivo. Diante da impotência da alteridade em pronunciar-se e da razão em produzir verdade, a época atual lança-se em uma hermenêutica²² interminável na busca de fatores históricos, sociológicos, econômicos e psicológicos que justifiquem o discurso e organizem seu sentido. Neste ponto Levinas reafirma o valor absoluto da expressão, do dizer, do rosto, que mesmo na dissimulação anuncia sua verdade. “ A expressão consiste em dar-nos a interioridade de outrem. Outrem que se exprime não se dá precisamente e por conseguinte conserva a liberdade de mentir. Mas a mentira e a veracidade

²¹ Epifenomenal – manifestação periférica, secundária.

²² Hermenêutica – arte, teoria da interpretação.

supõe já a autenticidade absoluta do rosto – facto privilegiado de apresentação do ser estranho à alternativa de verdade e não verdade...”(LEVINAS, 1980, p.181).

Portanto, anterior à mentira e à dissimulação, existe a verdade do apresentar-se, do ser rosto. Exposição de si indefesa, vulnerabilidade à flor da pele que se tentará esconder, proteger e camuflar. Se de um lado existe no apresentar-se uma garantia incondicional de autenticidade, por outro lado a dissimulação também está aí presente, lado a lado com a verdade da expressão. Convive-se na ambiguidade de uma expressão originalmente verdadeira que se dissimula e mente. “É-se irremediavelmente enganado quando em um pensamento expresso não se buscam as segundas intenções, quando se toma ao pé da letra o que nos é dito...” (LEVINAS, 1997, p.38).

Se o homem pode falar como um robô dizer coisas que não são suas; se a história e o sistema podem expressar-se por sua voz; se ele mesmo pode mentir e dissimular, há que se contrapor o homem vivo ao homem morto. É através da interrogação que o homem vivo se apresenta. É aí que o homem ressurgue como liberdade, humanidade capaz de questionar a ordem da história e do dito. Quando se diz que “perguntar não ofende” é porque ofende sim, desinstala certezas, posicionamentos, hierarquias e valores. Só a palavra viva é capaz de se confrontar com a necrofilia²³ do pensamento e do dito morto que se colocam na prerrogativa de ordenar a vida do homem. O homem só pode ser arquê, origem e liberdade, se propuser questões capazes de abrir espaços em estruturas sedimentadas, se fizer de seu dizer profético um desafio

²³ Necrofilia – ligação, envolvimento afetivo com coisas mortas

capaz de desfazer o poder ontológico do dito. “Levinas vê no dizer uma quebra constante do feitiço da aparência e do riso sinistro que habitam no interior da linguagem. Na proximidade, o rosto do outro revela o infinito, irreduzível a qualquer possibilidade de desvelamento do ser e do encantamento produzido pelos signos linguísticos” (FABRI, 1997,p.205). A posição de Levinas não pretende descartar a história, mas vê-la de maneira crítica e questionadora para que o sujeito vivo não se entregue passivamente ao passado morto. A história como legado cultural é fonte de possibilidades, é lastro que permite a evolução humana, mas também é limite que tende a enquadrar o novo, amortecer as iniciativas, manter a ordem vigente. Daí a necessidade de posicionar-se na ordem do dizer, da questão que pode julgar a história, colocando a ordem da liberdade acima do instituído e da sedimentação, da mentira e da dissimulação.

CAPÍTULO IV

4 O OUTRO EM EDUCAÇÃO

O dizer é expressão de uma exterioridade, expressão do outro. Este capítulo pretende caracterizar o outro na educação, enfatizando sua fala, lugar privilegiado de sua exposição. O outro é aquele que não sou eu, aquele que solicita minha saudação, minha consideração, meu respeito. Ele é aquele que não quer a piedade mas a justiça que lhe é devida em cada circunstância, em cada mundo com seus horizontes específicos. O outro na escola pode apresentar-se na figura do professor, do diretor, mas, partindo da condição de educador ele refere-se mais propriamente ao aluno. O outro é também o excluído que não pôde entrar na escola. O outro é o aluno que na escola é uma **singularidade**, uma **exterioridade**, um **dizer**. Estes três itens constituirão o tema das análises sobre o outro em educação.

4.1 O OUTRO É SINGULARIDADE

Com as coisas constitui-se denominadores comuns, que agem como niveladores e que as tornam passíveis de permutas, trocas, em um sistema pré-definido de valor. O dinheiro é um nivelador por excelência, ao colocar preço, estabelece-se diante deste nivelador o valor de cada coisa. O homem em sua singularidade é irreduzível a niveladores e sistemas de comparação. É um, é único. Esta singularidade é ética, expressão do outro e

não pode ser anulada pela escola. Cada aluno representa uma forma própria de captar e processar o mundo; apresenta uma maneira específica de ser, compreender e sentir que no contexto da educação se traduzem por expressões pessoais que diferenciam os alunos entre si.

Esta particularidade, esta maneira específica de ser, gera constantemente incompreensões e conflitos em sala de aula. Há uma grande dificuldade de aproximação e comunhão com o mundo do outro, uma solidão existencial separa cada um, tornando-o um mundo em si mesmo. O professor tem muitas vezes a tendência de se aproximar daqueles que compartilham pontos em comum com ele e de se afastar daqueles cuja diferença os faz parecerem como estranhos, e com quem a comunicação, de certa forma representa uma ameaça. Este afastamento pode dar-se na forma mais branda da indiferença ou na violência da exclusão. Pode ainda gerar confrontos desgastantes e agressivos que não contribuem em nada para o professor nem para o aluno, prejudicando o grupo como um todo. Este sentir-se próximo ou afastado do aluno pode gerar expectativas que influem no desempenho dos alunos como foi mostrado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, quando nos anos 60 demonstraram o efeito pigmaleão. Nesta pesquisa os autores revelam que quando um professor tem expectativas de sucesso ou de fracasso para com um aluno, estas expectativas acabam se mostrando, mesmo que de forma não intencional para o educando que as realiza, efetivando mensagens que lhe foram passadas através de canais conscientes ou inconscientes de comunicação, gerando efeitos positivos ou negativos de aprendizagem. O corpo fala e mostra sem perceber suas simpatias e antipatias, revela em atitudes o que aprova ou o que rejeita, as pessoas que lhe são próximas e as

peças que lhe são distantes. Tratam-se de compatibilidades ou de sua ausência que põem em jogo todo o ser e que criam movimentos dos quais não se dispõem plenamente. Os professores devem estar cientes destes processos que ultrapassam suas escolhas e cultivar a justiça, o amor sem Eros de Levinas. A relação de justiça, ultrapassa a cumplicidade que se dá em uma relação de proximidade como a relação EU-TU, para gerar uma vigilância comprometida com o respeito, presente mesmo na ausência de afinidade. Não podendo ultrapassar reações inconscientes, pode-se zelar pelas conscientes, de modo que a alteridade e a singularidade de cada um possam ser preservadas.

O difícil trato da educação com a alteridade conduz, na maioria dos casos, a anulá-la através do investimento na disciplina, na padronização e na conformidade. Em *Vigiar e Punir* (1977), Foucault fala da disciplina como possibilidade de criar corpos dóceis. “ A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui as mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT,1977, p.127). Um pouco abaixo na mesma página se expressa: “ Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo, mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente no espaço hospitalar em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização militar” (IDEM, p.127). A disciplina se dá com pessoas, no contexto de uma atividade, através do controle de seus movimentos que são articulados economicamente no tempo e no espaço. O tempo é esquadrihado e posto em relação com o movimento de modo que se garanta a eficiência, a produtividade, excelência do desempenho. O espaço é

organizado de tal forma que os lugares de cada um constituem um sistema de hierarquias e localizações funcionais, onde tudo pode ser vigiado, controlado. As cercas delimitam os espaços, que são quadriculados e enfileirados, tornando a todos e a cada um facilmente observável e localizável. Ao se organizar tempo, espaço, funções hierárquicas, delimitam-se possibilidades de ser e agir na esfera intersubjetiva, interferindo-se na constituição de identidades e de formas de subjetividade. Neste contexto: “Os discursos educacionais não são meios pelos quais deciframos o mundo e disseminamos conhecimento, mas estão entre os ‘principais meios de sujeição’, ‘grandes edifícios que asseguram a distribuição dos sujeitos falantes pelos diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos a certas categorias de sujeito” (DEACON e PARKER in SILVA, 1994, p.104).

Foucault salientou que o poder não possui apenas um aspecto negativo, repressivo, proibitivo, mas apresenta-se também positivo, produtor, construtor de identidades determinadas que se modelam no seio das relações eivadas de poder. No processo de disciplina e constituição de identidades, destaca-se o papel da linguagem nas instituições educacionais. “A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do valor de cada pessoa e dos níveis de conhecimento)...(FOUCAULT, in SILVA, 1994, p.103).

A importância da linguagem fica evidenciada com a existência de dois mecanismos importantes na constituição da disciplina nas escolas: a confissão e o exame, a que se submetem professores e alunos. Na confissão

exorta-se o aluno e o professor a dizerem o que são, e o que pensam sobre, obrigando-os a falarem e submetendo-os a um controle que os enreda em sua própria expressão. Levinas considera a eticidade da expressão que procede da alteridade, a análise de Foucault demonstra que nas instituições disciplinares, a expressão não será objeto de respeito mas de controle. Por outro lado o exame “ permite que características particulares dos sujeitos sob observação ou análise, sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas e funciona tanto para produzir quanto para disciplinar, uma vez que não apenas autentica uma aquisição, de conhecimento, mas extrai do outro um conhecimento extremamente tático reservado para o intelectual” (DEACON e PARKER in SILVA, 1994, p.104). Através da disciplina, confissão e exame as pessoas são submetidas a um denominador comum, expresso em termos de “normalidade”. Os que não se conformam a este denominador, ao padrão estabelecido, tanto em termos de conhecimento, quanto em termos de atitude, passam a fazer parte de grupos que já comportam exclusão como: incapazes, rebeldes, indisciplinados, demonstrando que o trato respeitoso e ético da diferença é um desafio para todos os homens e se dirige especialmente aos educadores.

“ A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (SILVA, in SILVA, 1994, p.248). Levinas afirma que estes elementos, se não estiverem submetidos ao outro e à justiça, serão fontes de opressão e violência. O pós-estruturalismo²⁴ com suas análises baseadas

²⁴ Pós-estruturalismo - análise das estruturas que modelam inconscientemente o homem e suas relações com o poder

principalmente em Foucault, mostra como o conhecimento e o saber são ligados à regulação, à padronização e ao controle. Reformula a posição convencional entre conhecimento e ideologia, saber e ignorância que atribui ao par conhecimento/saber uma posição distanciada e desinteressada ao poder e à ideologia. Agora todo saber é suspeito de vínculo com o poder, mas já não se pretende mais identificar a fonte do poder, uma vez que elas são onipresentes, mas indicar de que forma elas se exercem. (SILVA, 1994 ,P.250). “O saber do intelectual não paira acima e fora das lutas de poder: é parte integrante e essencial delas” (IDEM.251). Diante deste quadro o professor deverá estar atento para detectar de que formas sua prática necessariamente articula saber e poder, “é sua própria relação com as estudantes que deve ser mantida constantemente em xeque, tendo em vista seu possível envolvimento em processos de regulação e controle. A intelectual nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade” (IDEM, p.253).

A eliminação da singularidade, da alteridade, do outro na educação, pode ainda ser examinada em contextos maiores onde pesa a dominação cultural. O outro neste contexto não é o indivíduo, mas, apresenta-se no plural, como povo. Assim como cada pessoa tem sua maneira particular de interpretar, sentir e agir, o mesmo ocorre com os povos no interior de suas culturas. Esta fornece valores, sensibiliza para determinadas questões ao mesmo tempo que elimina outras, estabelece representações, organiza formas de legitimação e sentido de vida, prevê formas desejáveis e indesejáveis de convivência, enfim situa no mundo. A dominação cultural é um processo que desqualifica as manifestações culturais de um povo, em nome da pseudo

superioridade de outra cultura, cortando as raízes que engendram a criatividade e a diferença deste povo, o que resulta em sua perda de identidade. “Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos e arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras a ser, em relação as quais somos avaliados” (FREIRE, 1996, p.128). Paulo Freire no texto, fala de uma padronização de fórmulas que nos avaliam, referindo-se à globalização que paralisa não só a diversidade de expressões econômico-políticas, mas também a diversidade cultural que priva o outro enquanto povo de sua expressão, de seu dizer, produzindo a morte da História como diversidade e possibilidade, para fundá-la como um destino irrecusável, único. Paulo Freire usa dialeticamente palavras como medo e ousadia, resignação e rebeldia para caracterizar posições no processo educativo, posições a favor da liberdade e da diferença ou da submissão e padronização.

“A práxis²⁵ da dominação pedagógica, funda-se no postulado de que não há outra palavra possível senão aquela que diz o sentido do mundo estabelecido: a palavra ôntica²⁶ do sistema vigente” (DUSSEL, 1977, p.233). Para Dussel a pedagogia imperial se constitui pela repetição incessante do mesmo que acaba por confundir a própria natureza das coisas. O mesmo, nesta concepção de Dussel, refere-se ao que é constantemente apresentado, o

²⁵ Práxis – filosofia da ação. Atividade humana.

²⁶ ôntica – existente, difere de ontológica que diz respeito à essência do ser.

que se vê, o que se ouve, o que se rememora de tal forma que passa a se apresentar como universal, fazendo as pessoas considerá-lo óbvio, fechando-se assim para a originalidade, para a criatividade e a diferença de sua situação específica, bem como às de sua cultura (IDEM, p.219). Esta visão única é no dizer de Dussel existencial ou prático operativa, ou seja, não fica fechada no plano mental, das concepções, mas se traduz em modos de vida, de atuar no mundo. O compromisso de uma pedagogia libertadora passaria segundo Dussel por três estágios: O primeiro seria o reconhecimento do oprimido pedagógico como exterioridade, como uma maneira original de ser e de exprimir-se que precisa ser respeitada e estimulada em sua novidade.

Uma professora da rede municipal, ao trabalhar com o livro de Shilvia Orthof, "Maria vai com as outras", que tratava da questão da conformidade das ovelhas, sem condições de avaliar suas próprias necessidades, sem crítica para julgar o que lhes era proposto, notou que os alunos reagiam ao livro de forma inesperada. Observou que alunos das 2^{as} e 3^{as} séries do ciclo básico, diante da solicitação de confeccionar o livrinho com ilustrações e história, segundo suas próprias interpretações, frequentemente desenhavam ovelhas sobre "skates". Intrigada, começou a procurar o sentido daquelas expressões. Moradora nova no bairro, da periferia da cidade, observou que para aquelas crianças e jovens com tão poucas oportunidades, o grafitar muros e ser bom de "skate" eram possibilidades de criar identidade, formas de expressão, ligadas à auto-afirmação e ao prestígio diante do grupo. Organizou, então um trabalho, vinculando ovelhas, "skates" e grafismo, valorizando as expressões e relações produzidas por seus alunos, abrindo um canal de comunicação com eles. O trabalho iniciou-se a partir deste encontro,

deste diálogo onde a sensibilidade da professora captou esta exterioridade pedagógica e confirmou-a criticamente, como um modo diferente de vivenciar o mundo, passando a desenvolver atividades educativas que integravam a cultura de um bairro pobre de periferia, que vive a experiência das drogas e da falta de expectativa em relação ao futuro, a um questionar crítico da posição das ovelhas (conformidade, padronização). Com isso apresentou estas crianças e jovens a si próprios, como pessoas criativas, capazes de inventar mundos, mesmo com os escassos materiais de que dispunham, revelando-os enquanto possibilidades. Se no sistema vigente a maioria dos alunos fazem parte dos excluídos, enquanto exterioridades, há todo um trabalho pedagógico a ser desenvolvido, a partir dos elementos que afirmam sua cultura negada e as reconhece como algo de valor.

A esperança acontece neste processo onde o educando descobre suas possibilidades e vê que pode atuar de forma alternativa e afirmativa neste mundo que lhe nega. O segundo passo descrito por Dussel, já está presente neste exemplo. Trata-se da possibilidade do mestre libertador que como exterioridade crítica ouve a voz do outro pedagógico. “Ouvir a voz” é conseguir uma conversão, ou seja, ao invés de seguir currículos, programas, aulas padronizadas, obedientes à hierarquia do sistema, liberta-se e é capaz de ouvir o apelo do outro, o apelo de suas necessidades, de seu modo de ser e transformá-los não em improvisação, mas em um fazer pedagógico sério, comprometido com a transformação do mundo que os exclui. Ouvir a voz do outro é considerar todo o mundo que o cerca e que o nega e questioná-lo, obrigando-o a mostrar-se em sua abertura e inacabamento. Obrigá-lo a mostrar-se como espaço que comporta o outro em seu poder-ser

original. “O terceiro passo se enuncia da seguinte maneira: o processo educativo nega assuntivamente a introjeção do sistema (de-struição) e constrói afirmativamente a exterioridade pela práxis analética²⁷ de libertação, em permanente unidade criativo-inovadora do mestre-discípulo” (IDEM, p.245). Este negar assuntivamente é negar integrando dialeticamente, nega-se o sistema que oprime, nega-se superando-o, conhecendo-o, utilizando-se dos elementos que podem compor com a cultura popular enriquecendo-a. A troca, a diversidade e a comunicação, permitem que os homens potencializem-se entre si. Nega-se o que nega, o que cresce é bem vindo, porque só no diálogo que não anula a diferença mas a mantém e valoriza é que pode existir educação. Cabe ao oprimido ensinar o opressor a dialogar, porque este só é capaz de monólogo, de impor-se como voz única.

4.2 O OUTRO É EXTERIORIDADE

O outro enquanto exterioridade é aquele que carrega em si dignidade e valor capaz de resistir aos poderes de quem visa negá-lo. Como discípulo ele é capaz de levantar os olhos e questionar o mestre na justiça. Questioná-lo por aliená-lo de si próprio, de sua exterioridade, de sua cultura. Questioná-lo por transformá-lo em um meio para realização de projetos que o oprimem e excluem, porque reduzido a “homo economicus” na área da produção, ele torna-se apenas um a mais, qualquer um, avaliado pelos valores

²⁷ Analética – método da filosofia de Dussel que propõe a dialética para além do sistema da totalidade. Dialética que inclui o negado do sistema.

de mercado, substituído e descartado quando já não interessar ou simplesmente excluído antes de entrar. Os educadores têm um compromisso de investir na dignidade e na exterioridade do educando, para que este desenvolva consciência de seu valor e de suas possibilidades, para que possa resistir ao processo de aviltamento contínuo e progressivo a que se têm submetido os homens. Esta resistência deve-se construir na positividade, no enfrentamento do projeto global com alternativas que confirmem o valor e o poder-ser da exterioridade, na diferença, na beleza e na coerência de uma nova proposta que leve em consideração o rosto e sua exigência de justiça. A escola tem falhado quase que completamente diante desta exterioridade, tem se mostrado uma instituição sem olhos para a diferença. Sua organização é sua padronização em moldes que obedecem aos interesses do capitalismo sem fronteiras, agenciados pelo FMI, pelo Banco Mundial, aceitos pelo MEC, reproduzidos em secretarias estaduais e municipais de educação e levados então, às salas de aula do país inteiro. Os professores soterrados neste projeto, buscam a eficiência que os transforma em ovelhas, em “Maria vai com as outras”. A dificuldade de enxergar e trabalhar a diferença é tão grande, porque na verdade se está sendo engessado, de olhos vendados e mãos atadas sem se ter consciência disso. Só a educação crítica e questionadora desingessa, dá mobilidade, abre possibilidades, constrói esperanças.

A exterioridade é exigência ética o que torna completamente diferente educar para o respeito ou para a submissão. É farta a literatura em psicologia e em educação, que se posiciona contra o autoritarismo, a obediência, a submissão, como elementos niveladores da individualidade e formadores da docilidade e da submissão. Pais e educadores, não

compactuando com a transformação de seus filhos e alunos em “corpos dóceis” caem muitas vezes no processo oposto, na ausência de autoridade e de limites que mostram a existência e os direitos do outro. Sem estes limites, facilmente predomina o individualismo, onde cada um se considera o centro do mundo. São dois extremos inaceitáveis – a docilização na obediência e a prepotência de um eu que não vê os outros. As situações de desrespeito são comuns entre pais e filhos, educadores e alunos, assim como entre os irmãos e os colegas em uma proporção que se generaliza como comportamento social. Só o respeito pode ser mediador entre o autoritarismo e a ausência de limites. “O respeito sublinha a reciprocidade, não é uma relação indiferente, como uma contemplação serena, mas uma condição da ética” (LEVINAS, 1997, p. 61). O respeito é uma relação que pressupõe a igualdade de direitos e a não indiferença perante a exigência ética do outro. Já Kant definiu o respeito como um “sentimento racional” que obriga a razão a reconhecer universalmente o outro como fim, aliada a uma não indiferença, a uma sensibilidade capaz de perceber o outro como ser de valor. Educar para o respeito é educar para o reconhecimento dos direitos e da dignidade do outro, desestimulando a construção da identidade sobre a exaltação do eu. O respeito é capaz de reconhecer a autoridade de pais e professores quando esta autoridade está baseada no reconhecimento da liberdade e da exterioridade do outro. “A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo.” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 115). O autoritarismo pode assumir disfarces doces, mas sua intenção é a manipulação. Só o respeito

impede o autoritarismo. Ele torna possível uma educação comprometida com a verdade. E a verdade primeira é aquela que afirma e reconhece o valor do outro.

4.3 O OUTRO É AQUELE QUE FALA

Quem já não vivenciou situações de silêncio, onde a fala do outro foi constrangedoramente impedida? Este impedimento desconsiderou de antemão a validade de suas percepções e compreensões, desconsiderou sua liberdade de expressão e posicionamento, significando que o outro não existia na qualidade de interlocutor, de sujeito falante. Uma situação como esta põe em relevo uma liberdade soberba que exclui a outra e coloca a relação em termos de desigualdade e humilhação, mando e obediência, senhor e escravo. Repetida milhares e milhões de vezes em um dia, as pessoas sabem que termos como: Cale a boca! Este assunto não lhe diz respeito! Isto não é de sua competência, representam formas de estabelecer hierarquias, que são ainda mais eficientes quando estas palavras nem sequer precisam ser ditas, porque o outro está de antemão fora do jogo. Sua humanidade foi negada na impessoalidade dos rostos que não possuem voz ou das vozes que só podem fazer eco às posições autoritariamente firmadas. Paulo Freire (1968), percebendo as deformações culturais que o processo de opressão produzia na oprimido, constituindo um modo silencioso de ser, popularizou a expressão “culturas do silêncio” indicando a relação entre silêncio – não poder ou não ter o que falar e a negação da humanidade do outro homem. Graciliano Ramos em sua famosa obra “ Vidas Secas”, coloca seus personagens na aridez de uma circunstância tão negadora em termos geográficos, políticos e sociais que eles

quase não falam, emitem monossílabos, grunhidos semelhantes aos de animais. Fabiano, um de seus personagens, não sabe se defender diante do comerciante ou do soldado amarelo, faltam-lhe as palavras, embora queime em seu peito a indignação por sentir-se injustiçado. Seu silêncio tenso retrata sua exclusão que chegou ao extremo de roubar-lhe a fala. Reconhecer o outro é segundo Levinas, tomar-lhe em consideração, falar-lhe.

Para Levinas o homem caracteriza-se pelo dizer, pela expressividade. Esta é a marca de uma subjetividade voltada para o outro e que a ele se faz presente como responsabilidade. O dizer como expressividade constitui uma linguagem pré-originária, anterior às línguas e aos sistemas lingüísticos, e define a subjetividade em sua constituição intersubjetiva. “Compartilhar a mesma linguagem pré-original significa: subjetividades humanas originariamente constituídas como responsabilidades de um para o outro e como substituição para o outro. ‘Ser para o outro’ como constitutivo e definidor do humano por excelência, está é ‘a linguagem pré-original’, isto é, ‘o dizer’: expressividade” (COSTA, 2000, p. 161).

Se há um autor que transpõe com maestria para a educação, o homem como ser da palavra, da pronúncia, do diálogo este autor é Paulo Freire. “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1981, p. 92). Serão desenvolvidas a seguir algumas de suas análises, por considerar que o mesmo compromisso ético que anima a filosofia de Levinas, se encontra na pedagogia de Paulo Freire, que reflete a partir de uma situação de exclusão e negação da exterioridade, marcas da opressão que independem de cultura, mas que encontram formas originais de expressão no dizer de cada um destes mestres.

Clássica é a formulação de Paulo Freire, quando se refere à cultura dos oprimidos como cultura do silêncio. Se o homem é expressividade, dizer, seu silêncio é uma mensagem a ser interpretada. Existem várias espécies de silêncios: silêncios respeitosos, participativos, e silêncios amedrontados e agressivos. Quando Paulo Freire refere-se à cultura do silêncio, reporta-se a uma atitude humana antagônica à expressividade, seja porque não há o que falar, seja porque repete o dito. “O silêncio é criado pelas artes de dominação, os alunos não são silenciosos por natureza” (FREIRE E SHOR, 1986. P. 144). Por muito tempo, o silêncio em uma sala de aula era sinônimo de disciplina, respeito, atenção, de uma aula produtiva. Não que estes elementos não tenham sua importância, porque hoje é comum ver-se cenas inversas, de conversas paralelas, entra e sai da sala de aula, desatenção e desrespeito, que criam um clima tenso de pouco aproveitamento. Não há, porém, correlação necessária entre silêncio e aproveitamento, agitação e improdutividade. Em uma sala de aula só o silêncio participativo é válido, na medida em que implique em uma dialética, entre falar e escutar, escutar e falar. Na escola tradicional isto não acontece, ao professor cabe falar e ao aluno escutar. “ O currículo estranho e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face à resistência dos alunos. Por outro lado se os professores estão acostumados a falar muito e muito alto, os alunos estão acostumados a dizer pouco e em voz muito baixa” (IDEM, p. 143). O ser silencioso nestas condições, refere-se muito mais a um estar silenciado, a uma passividade que demonstra a dificuldade do currículo em motivar e entrar em relação com o vivido do estudante questionando e ampliando seu universo pessoal e

cognitivo. Este silêncio é também resultado de relações autoritárias que anulam a liberdade e a expressão do outro. “É comum para mim, entrar em sala de aula e encontrar alunos tão alienados que se recusam a falar durante o curso” (IDEM, p. 148).

O silêncio é um direito do aluno. Para Paulo Freire em uma educação dialógica o aluno tem o direito de não se pronunciar, mas não tem o direito de usar mal a sua participação na construção comum da aprendizagem. Mas o que leva turmas inteiras a não se pronunciarem, seria uma introjeção assustadora de passividade? Internalização do autoritarismo? Agressão? Quanto rancor carrega o silêncio daquele que foi negado, não reconhecido, manipulado e agora, convidado a falar. Agora que se esqueceu, agora que já não tem ou já não quer falar e por isso traduz sua revolta e um silêncio alienado e agressivo. No comentário de Shor: “a cultura do silêncio a que me refiro tem várias dimensões, inclusive a reação agressiva dos alunos...um elemento é a internalização de papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. A pedagogia oficial os constrói personagens passivos-agressivos” (IDEM , p. 148). Esta agressão é inevitável no dizer de Shor, porque a passividade não é um elemento natural nem da infância, nem da maturidade, é fruto de uma violência simbólica que a sociedade impõe e que se reflete em sala de aula. “A violência simbólica das autoridades, tenta ensinar às pessoas a desistir de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico” (IDEM, p. 150). A violência simbólica pretende calar a expressão, o dizer do outro, sua exterioridade, o que é percebido conscientemente ou simplesmente sentido, gerando na escola o que Shor chama de uma cultura de sabotagem. Nela, os alunos mostram sua rejeição à cultura do silêncio, silenciando,

sabotando o currículo. Ao desprezá-lo pretendem manter sua autonomia, mas o fazem, segundo Shor, de maneira confusa e auto-destrutiva, acreditando que obedecer regras é coisa para bobo.

Expressando-se no contexto norte americano, que neste caso não difere muito do brasileiro, Shor revela que: “Muitos alunos sabem como sabotar o currículo, mas não são capazes de mudar a educação em favor de sua própria liberdade construtiva. Ao invés disso, ou são cada vez melhores em agredir e sabotar, ou caem em um silêncio cada vez maior, ou consomem mais drogas e álcool” (IDEM , p.151). A realização do momento negativo da liberdade é carregado de ressentimento de quem percebe-se negado, mas não consegue libertar-se desta negação, é um momento paradoxal de afirmação de exterioridade, mas uma afirmação de quem não conhece suas potencialidades porque fixou a existência de uma única forma de ser e relacionar-se, a que lhe foi imposta autoritariamente e representa a sua negação. Descobrir-se podendo ser na diferença, abrir horizontes diferentes dos cadastrados no sistema, implica em sair do momento negativo da liberdade, rumo à novas maneiras de ser e de agir.

Esta análise das escolas pode ser transposta para sociedades inteiras e suas culturas negadas. “Ser silencioso não é ter uma cultura autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (FREIRE, 1980, p. 62). O círculo das micro relações de dominação pai-filho, professor-aluno se repete no plano macro envolvendo sociedades dominantes-sociedades dominadas; elite e povo. “O silêncio da sociedade objeto em relação à sociedade dirigente, repete-se nas relações que se estabelecem no seio da mesma sociedade objeto. Suas elites no poder silenciosas frente à

metrópole fazem calar o povo” (IDEM, p. 65). Este momento negativo da opressão, do silêncio encontra, segundo Dussel, várias expressões em Paulo Freire, e ao lado da designação “cultura do silêncio”, alinham-se outras designando a impotência do ser negado diante da dominação: consciência ingênua, mitificação da realidade, consciência intransitiva ou usando a terminologia de Fromm, Freire diz que os oprimidos têm “medo da liberdade”. Este medo seria analisado por Levinas que demonstra que a passagem para a criticidade representa um perigo, pois quem dá este passo torna-se um “refém” perseguido no e pelo sistema opressor (DUSSEL, 2000, p. 438).

A afirmação da exterioridade, momento positivo da liberdade, passa pela fala, pelo dizer, pelo diálogo. Em um primeiro momento, o diálogo será definido negativamente: ele não é “uma técnica que podemos usar para conseguir alguns resultados. Também não podemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer de nossos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica de manipulação e não de iluminação” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 122). O diálogo não pode ser confundido com uma metodologia usada em sala de aula, como se trabalha em grupos ou se dá uma aula expositiva. O diálogo é antes de mais nada uma postura ética, de reconhecimento da exterioridade do outro, é também uma postura ontológica porque através dele os homens se constroem e constroem ao mundo. “...O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso processo histórico para nos tornarmos seres humanos” (IDEM, p.122).

O diálogo aponta para a subjetividade voltada para o outro, para a característica comunicativa, plural, participativa de nosso ser que se

constrói na relação, na pronúncia da palavra. Esta palavra deverá, na concepção de Paulo Freire, dizer o mundo, lê-lo, trazê-lo à consciência, tematizá-lo, interrogá-lo permitindo a ultrapassagem da dogmaticidade à criticidade. “Diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1981, p. 93). Em outra passagem: “O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir a sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 123). A realidade, o mundo vivido é o tema do diálogo. Sua meta é clarificar este vivido para que se torne conhecido. Este conhecimento se constrói socialmente e tem por objetivo eliminar do mundo as condições que oprimem e negam o homem, desconsiderando sua exterioridade. Por isso, o diálogo possui uma dimensão transformadora que surge de seus próprios participantes, uma vez instalado o clima da criticidade que na escola se faz sob a responsabilidade do educador. “Freire reconhece que é a vítima que toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento de sua condição de vítima. Isto é, a ‘consciência’ não chega à vítima ‘de fora’, mas surge ‘de dentro’ da própria consciência despertada pelo educador” (DUSSEL, 2000, p. 439).

É de grande importância que o educador tome por conteúdo o próprio vivido do educando, sua compreensão de mundo, seus saberes a respeito dos mais diversos assuntos: saúde, vida, morte, sexualidade, religiosidade, política, para alargá-los através do diálogo crítico. Muitas vezes, a linguagem acadêmica torna-se um empecilho para que este diálogo ocorra: “nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem atrapalhar no

sentido de nos separar da realidade concreta à qual supostamente se refere” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 131). Os intelectuais trabalham com conceitos, teorias complexas que se traduzem em um linguajar que só faz sentido para os “iniciados”, perdem a condição da fala simples que chega ao cotidiano, ao concreto dos alunos. “ Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto” (IDEM, p.131). O diálogo implica então no esforço humilde do educador em manter a compreensão elaborada, assimilada através de estudos, de livros, de currículos, de cátedras, mas, colocá-los à serviço dos estudantes de modo simples, para que estes possam beneficiar-se delas em um projeto ético de libertação. Este projeto só é dialogal se for de troca – o educador ensina e aprende e o aluno aprende e ensina.

No diálogo não há lugar para auto-suficiência. “ Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros na pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se tão homem quanto os outros é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1981, p.95). Nestas condições se recriam os papéis de professor e aluno, porque ambos têm o que ensinar e o que aprender, o que falar e o que escutar. “Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e que escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar com alguém que escuta e fala” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 144). No momento atual das escolas é difícil encontrar diálogo produtivo por falta de

experiência do professor e do aluno, pela inexistência na cultura, de conceitos e valores capazes de sustentar o diálogo autêntico. É comum ver-se o professor falando sozinho e os alunos falando entre si. Ou o professor falando e os alunos em silêncio, fruto da autoridade e do desinteresse. Nos raros momentos em que o encontro e o diálogo se fazem presentes recriam-se, como diz Paulo Freire, os papéis de professor e de aluno e um clima de magia e encantamento toma conta da sala de aula, porque o encontro humano é uma das experiências mais gratificantes vividas pelo homem. Ela é capaz de transformar a relação formal professor-aluno em uma relação viva e afetiva, em que as pessoas consideram-se em suas dificuldades e em seu inacabamento, para ajudarem-se mutuamente.

Shor em seu trabalho com Freire em "Medo e Ousadia" 1986, questiona-se até que ponto o diálogo nas escolas é uma possibilidade das elites. "O direito de ter uma pequena discussão começa como privilégio de classe. Quanto mais de elite é o estudante, mais é provável que possa discutir com o professor" (p. 122). Novamente se está diante da questão da abertura e fechamento de possibilidades em função do poder econômico, apesar de que em nosso país, mesmo os colégios e universidades particulares colocam em sala de aula um número bem maior de alunos que o desejável. Na sociedade do conhecimento, a educação é um dos negócios mais rentáveis que existe, e a quantidade dos alunos torna difícil um trabalho de qualidade, criando obstáculos para o diálogo que depende de uma proximidade professor-aluno, extremamente difícil em uma sala de aula com 60-70 alunos.

A falta de investimento em relações humanas, a difícil aprendizagem da convivência com o outro têm suas origens na organização

sócio-cultural. Inicia-se com a falta de tempo. O tempo é destinado quase que exclusivamente à produção ou a preparação para tornar-se competente no sistema. Os que dele ainda não foram excluídos estão em ritmo tão acelerado que já não têm tempo, nem energia para o encontro. O ver o outro como inimigo, como competidor, coloca as pessoas em situação de medo ou de enfrentamento incompatíveis com o diálogo. O enfraquecimento do respeito como mediador das relações humanas fez com que as pessoas se pusessem ou na defensiva ou no ataque, tornando muitas vezes o encontro humano um campo de batalha onde todos saem machucados. Estas situações de despreparo individual e social para o diálogo, refletem-se em sala de aula, onde somadas ao grande número de estudantes o tornam quase impossível. O diálogo, o dizer, o falar e o ouvir dependem, entre outros elementos, de uma educação que os tomem seriamente em consideração. Realçar o outro como alguém que fala, implica dialeticamente em caracterizá-lo como alguém que escuta. Estes dois elementos merecem uma atenção especial em um trabalho educativo, onde se quer formar para a convivência ética.

4.3.1 EDUCAR PARA A ESCUTA:

“No processo de fala e de escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine-qua’ da comunicação dialógica.” (FREIRE, 1996, p. 131). A referência agora é ao silêncio que permite a escuta e a participação. Quem tem o que falar deve aprender, também a escutar, gesto que impõe disciplina e revela a consideração para com o outro. “A importância do silêncio no espaço da

comunicação é fundamental. De um lado me proporciona que, ao escutar como sujeito e não como objeto a fala de alguém, procure entrar no movimento interno de seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala realmente comprometido com o comunicar e não com o fazer comunicados, escutar a indagação, a dúvida e a criação de quem escutou” (Ídem , p. 152). A escuta de quem se propõe a entrar no movimento interno do pensamento do outro que fala e refazer em si sua lógica, é um processo exigente de atenção e concentração que pretende atingir seu modo de compreender e inteligir seus volteios interpretativos, bem como especular sobre as intenções de sua pronúncia. Nele há um adentrar na inteligibilidade e no mundo do outro que permite um aumento de compreensão e de consideração que se traduzem em comunicações mais próximas e mais autênticas, capazes de romper o isolamento do outro e responder-lhe apropriadamente. Neste sentido, impõe-se ao professor escutar as dúvidas, os anseios e os receios do alunos. Escutá-los encorajando-os à pronúncia para que se constituam a partir de uma situação de aprendizagem em sujeitos de fala. Sujeitos capazes de dizer.

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária” (FREIRE, 1996, p. 135).

Segundo Heidegger “ Escutar é o estar aberto existencial da presença enquanto ser-com os outros” (HEIDEGGER, 1988, I , p.22). Dos vários modos pelos quais o ser humano se comunica com o mundo, o ouvir é a estrutura ontológica fundamental de abertura, relação e comunicação com o outro. O ouvir constitui o indicativo de um ser que é originalmente voltado para o outro ser, para compreendê-lo em sua sonoridade significativa. Ouvir está relacionado à compreensão - para o homem não existem sons, mas sons significativos: um pássaro, um carro, uma voz. De todos os sons, a voz humana é a que se reveste de maior importância para o homem. Através dela o homem traduz a si mesmo e ao mundo de forma compreensiva e inteligível para o outro. Ouvir é um sentido de aproximação e humildade . É preciso calar para ouvir, é preciso estar atento, querer compreender, estar aberto para ouvir. No ouvir ocorre uma temporária impugnação do eu para que o outro se revele, por isso ouvir é um sentido de amizade. É um sentido que prima pela relação, pelo outro, pelo social. Implica em ser capaz de superar o eu, o individualismo narcisista que quer ser o centro das atenções, descentrar-se e doar-se na escuta compreensiva. Ouvir é acolher o outro em sua diferença.

“Aceitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou menina pobre ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ou diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é isto ou aquilo, destrutável, ou desprezível” (FREIRE, 1996, p.136).

Por isso a crise social que exclui e despreza o outro é também uma crise auditiva, uma crise da modernidade, de supremacia do eu , do individualismo. É uma crise de valores, porque escutar demanda respeito e

interesse pela fala do outro. É crise na educação, seja ela na família, nas diversas relações, na escola.

Ouvir supõe silenciar, calar, buscar compreender. A cultura atual não valoriza o silêncio. O silêncio impõe uma atenção a si mesmo, aos próprios sentimentos e pensamentos, à própria vida falando dentro de si, com seus temores e com suas expectativas. O silêncio deixa falar os outros, o mundo à volta com seus personagens mudos que ganham expressão para aquele que silenciando aprendeu a ouvir. O silêncio não é interessante para uma cultura que não quer tomar consciência de si; por isso os ouvidos vivem entulhados, imersos no barulho urbano, no barulho consumista dos eletrônicos que impedem a interiorização, o encontro, e obrigam o homem a viver à margem, à superfície, deixando sua casa vazia, abandonada. É o apelo à exteriorização constante que no dizer de Ortega y Gasset desumaniza, porque impedindo o encontro do homem consigo, leva ao esquecimento de sua possibilidade de humanizar as coisas e as estruturas, que fortalecidas passam a coisificá-lo.

Uma educação comprometida com o ouvir é uma educação que busca a compreensão, o entendimento profundo de quem não quer calar o outro com slogans, frases prontas, precipitadas e estereotipadas. A compreensão do outro advém da disponibilidade intelectual, afetiva e humana de acolher sua diferença, seu modo único de ser, sua exterioridade absoluta em relação à minha identidade. A diferença do outro quando acolhida na compreensão é pedagogia. A maturidade e o enriquecimento do eu só se dá no encontro com o outro, com sua diferença que soma, transcende e enriquece. A cultura ocidental em sua versão moderna é egológica, centrada no eu, tem

dificuldade de ouvir, compreender e aprender do outro. Este é uns dos grandes desafios da educação hoje – gasta-se tanto tempo para conhecer e controlar as coisas que desaprendemos a ouvir, tentar compreender e aprender com outro.

4.3.2 EDUCAR PARA A FALA:

Quem não sabe ouvir, atentar, compreender, também não sabe falar. Se uma das crises de nossa cultura é uma crise de escuta, paradoxal e complementarmente é também uma crise de fala. Embora o homem se caracterize para Levinas, pela expressividade, pelo dizer, linguagem originária, sua fala é na maioria das vezes inexpressiva e absorvida pelo dito. Heidegger chama de falatório a fala cotidiana que repete sem buscar o fundamento, o esclarecimento daquilo sobre o que se fala. “ O falatório é a possibilidade de compreender tudo sem se ter apropriado previamente da coisa. O falatório previne do perigo de fracassar da apropriação... dispensa a tarefa de uma compreensão autêntica como também elabora uma compreensibilidade indiferente, da qual nada é excluído. (Heidegger, 1988 parte I, p. 229). A fala repetida, fala sobre tudo, sem se aprofundar na compreensão de nada. No dizer de Heidegger produz uma dispensa de apropriar-se de forma original de algo e de arcar com as conseqüências da pronúncia desta apropriação. Repetir instala no mediano, no lugar comum, na mesmidade. O lugar comum é cômodo porque é de todos e de ninguém. Nele o homem pode se esconder no anonimato da compreensão pública que é também uma compreensão autoritária onde repete-se e passa-se adiante e neste movimento do “que todo mundo acha”, opiniões sem fundamento

ganham credibilidade e adesão. Levinas faz uma análise semelhante quando considera a esterilidade do dito que paralisa o dizer. Uma educação democrática e libertadora, deve através do dizer questionar o dito, a fala que repete, a fala previsível e autoritária. O professor precisa aprender a falar. “ O professor fala da realidade, como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então fala de um tema estranho à experiência dos estudantes: neste caso sua tarefa é encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade; separado da totalidade que o gerou e poderia dar-lhe sentido” (FREIRE, 1980, P.79)

Educar para a fala é educar para a compreensão autêntica e séria do objeto sobre o qual se fala. Compreensão que não se acha no falatório nem na fala autoritária e direcionada dos meios de comunicação de massa. A compreensão autêntica nasce à medida em que nos educamos para uma leitura pessoal e crítica dos acontecimentos.” É a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitar a decifração cada vez mais crítica das situações limites”. (FREIRE, 1992, p. 106). Incentivar a leitura pessoal do mundo é um compromisso do educador progressista “ que não deve se omitir ao propor sua leitura do mundo”, mas salientar que há outras “ leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (IDEM, p. 113). Por outro lado o educador libertador deve mostrar as “leituras oficiais” de mundo, leituras ideológicas, que padronizam interesses das classes no poder e ofuscam ou silenciam leituras e pronúncias das classes populares.

Educar para a fala é educar para a ousadia da descoberta e para a coragem da pronúncia que se torna um ato político, um ato de emancipação, autonomia e liberdade. Toda cultura de dominação é

monológica²⁸, fala de um e consenso acrítico do outro, seja ele filho, aluno, cônjuge, classe ou país. Educar para o diálogo é educar para ouvir e falar - é educar para o crescimento através da relação com o outro “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (IDEM, p. 120).

Assim como a modernidade privilegiou a linguagem científica, a pós-modernidade, que já não teme o senso comum, busca resgatar a fala do dia-a-dia, enriquecê-la, levando-a a expressão. A dominação política impôs na expressão de Paulo Freire “ a cultura do silêncio” aos povos dominados, mas a ciência também impôs uma cultura do silêncio ao não científico e a educação hoje tem o desafio de articular a linguagem cotidiana com a linguagem científica, possibilitando um espaço democrático de crítica e diálogo entre ambas, que possibilite que o conhecimento se faça na justiça e tenha na expressão e no questionamento sua força de efetivação. O dizer que questiona deverá manter-se em vigilância, em guarda e denunciar todas as situações que transgridam a justiça, assim como fazer de cada situação de convívio humano uma oportunidade de realização na justiça.

²⁸ Monológica – que se caracteriza pelo monólogo, fala de um só, fala autoritária. Diferente da concepção dialógica, dialogal.

CAPÍTULO V

5 EDUCAÇÃO E COMPROMISSO ÉTICO

No segundo capítulo foi elaborada uma relação entre subjetividade e passividade, exposição ao outro, para demonstrar que desde o início a subjetividade é receptividade ao outro, a seu dizer. O quarto capítulo retornará o tema da subjetividade para enfatizar sua sensibilidade e responsabilidade para com o outro, vinculando-a então à ética e à justiça. Justiça que redescobre o conhecimento, as leis, as instituições, a ordem do dito para tornar-se objetiva. A recuperação do conhecimento à serviço da justiça nos permite elencar ao final do capítulo, um conjunto de saberes que ao nosso ver caracterizariam a educação em seu compromisso ético de respeito à exterioridade do educando. Como nos outros, este capítulo se introduz através de reflexões de Levinas, para a seguir retomá-las sob a perspectiva da educação.

5.1 A SUBJETIVIDADE COMO SENSIBILIDADE E RESPONSABILIDADE

Para Levinas ser é interesse, é luta de expansão e sobrevivência. Luta que afirma a própria potência. “O interesse do ser se dramatiza nos egoísmos que lutam uns contra os outros na multiplicidade dos egoísmos alérgicos que estão em guerra uns com os outros e, ao mesmo tempo em conjunto. A guerra é o gesto ou o drama do interesse da essência. (LEVINAS, 1987, p. 46/47). Neste choque de todos com todos e contra todos

gera-se a limitação recíproca e a determinação de uma matéria. No combate que visa a afirmação e a expansão de si, o ser joga seu destino nas agruras que implicam sorte e azar, gratuidade, frivolidade e guerra. Aí tudo é permitido, na guerra vale tudo, o objetivo é a vitória a qualquer preço, e o processo de afirmação faz-se na destruição, na violência, na exclusão. Levinas identifica aí o cancro da constituição da sociedade ocidental e propõe que a ordem do ser seja superada pelo “diferente do ser” ou o além da essência – o outro. “A proposta levinasiana é, ao contrário, aquela de uma construção ética da paz, que surge do despertar incessante à alteridade do desinteresse que substitui a auto-afirmação pelo bem do outro” (MANCINI, 1996. p.195)

Dizer é desinteresse ou, um outro modo que o ser. “Exposição ao outro é desinteresse, proximidade, cuidado pelo próximo, cuidado por seu pesar, ou seja, dor.” (LEVINAS, 1987, p. 110). Se a ordem do ser é interesse, conatus, guerra; a ordem do outro é desinteresse, bondade, desejo de paz. Ela se revela na sensibilidade, vulnerabilidade, proximidade e exposição de uma subjetividade que se descentra do ser e se aproxima do outro. Esta subjetividade está no contrapelo do conatus²⁹. É bondade. Nela o outro se impõe em sua carga de indigência e debilidade. Na bondade, sofre-se com o sofrer do outro, a sensibilidade mostra-se à flor da pele e prontifica-se a servir e substituir o outro em sua dor.

Deu-se prioridade a sensibilidade em sua função gnoseológica, como origem do conhecimento, na ordem do ser e o mesmo. A sensibilidade enquanto materialidade, exposição, passividade do corpo, capaz

²⁹ Conatus – ímpeto de sobrevivência e expansão existente no ser.

de sentir dor e prazer; capaz de sofrer com a dor e alegrar-se com a alegria, ficou esquecida na cultura atual. “A sensação é vulnerabilidade, gozo e sofrimento, cujo estatuto não se reduz ao fato de colocar-se diante de um sujeito espectador.” (LEVINAS, 1987, p. 120). Ela solicita que o sujeito saia de sua soberania, consciência e autonomia e perceba-se carne e osso. O ser de carne e osso revela a afetação, a exposição e a possibilidade contínua de sofrimento. O primado gnoseológico da sensibilidade, anulou a percepção do outro enquanto corpo. Desencarnado, abstraído de sua condição da passividade e exposição, o outro não aparece enquanto necessidade e indigência, esvaziando a exigência ética e a intimação de compromisso que dele nascem. O outro, na dimensão do conhecimento é consciência desencarnada, e as relações com ele se caracterizam pela distância, indiferença, impessoalidade e formalidade. Mas, é o outro enquanto sensibilidade exposta, que apela à bondade, arrancando o sujeito auto-centrado de seus interesses. A sintonia diante da vulnerabilidade do outro, vida que pode a qualquer momento sofrer e morrer, envolve o eu, sugerindo-lhe proteção, cuidado. Neste momento o eu é expulso de si mesmo, de seu egocentrismo. É solicitado a preterir-se enquanto centro e prioridade e responder pela carência do outro. O deixar-se em segundo plano revela que o outro pode ser mais forte em seu apelo que a própria ânsia de sobrevivência e expansão que existe no eu. É neste momento que se tira o pão da própria boca para dar de comer ao faminto e a responsabilidade tem forças para ultrapassar o conatus em seu ímpeto e interesse centralizadores.

A sensibilidade não joga, porque “sabe” o quanto o outro é passível de dor. “...A sensibilidade não joga o jogo da essência, não joga

nenhum jogo, é porque é a seriedade mesma que interrompe o prazer e a complacência do jogo” (LEVINAS, 1987, p. 119). Enquanto conatus, o ser se constrói na aposta de sua superioridade e procura no jogo e na guerra anular a diferença do outro impondo-se em sua hegemonia; a sensibilidade que descobre a vulnerabilidade da carne resguarda-se, sabe que a vida é frágil e precisa ser protegida . A extrema responsabilidade não convive com o casuísmo e a frivolidade do jogo. Não se pode apostar quando esta aposta brinca com a vida e o rosto do outro.

A insensibilidade marca nossa morte enquanto ser para outro e para nós mesmos enquanto seres em relação com o outro. “Um individualismo exacerbado atravessa o conjunto das relações e a subjetividade vai ficando cada vez mais insensível ao sofrimento alheio. Assim graças a um solidarismo virtual os indivíduos podem mesmo chorar ao assistir um drama semioticamente bem montado sobre crianças em um filme de cinema, mas não se comovem com crianças sujas que vivem pelas calçadas nas ruas dos centros urbanos” (MANCE, 2000).

A responsabilidade revoga a ordem do interesse, é o lugar do outro na subjetividade. É a brecha do outro que irrompe no eu, para confirmá-lo enquanto abertura primeira ao outro. “Responsabilidade para com o outro é o lugar onde se coloca o não lugar da subjetividade” (LEVINAS, 1987, p. 54). Voltada para o outro, a subjetividade revela-se fraterna, coloca-se a serviço do outro, priorizando o compromisso, a responsabilidade e o bem. O bem para Levinas não se oferece à liberdade, mas escolhe e ama antes de seu consentimento, em uma exigência que é também libertação. A responsabilidade não se esgota em um bem praticado, mas à medida em que

se abre à dimensão do cuidado pelo outro, torna-se mais sensível e mais solicitada. “Quanto mais respondo mais responsável sou, quanto mais me aproximo do próximo mais carga tenho, mais distante estou” (LEVINAS, 1987, p. 157). É amedontrador, a miséria humana apresenta-se por todos os lados, reconhecê-la é ser solicitado a uma resposta, daí a indiferença que protege do compromisso e a afirmação do pensamento que aliena da responsabilidade. O pensamento nos afastou da sensibilidade que faz o outro próximo e que é o fundamento da ação na justiça. “Tarde demais aprendemos que não o pensamento, mas a assunção da responsabilidade é origem da ação (BONHOFFER, in COSTELLA, 2000).

Levinas estabelece um vínculo estreito entre ética e linguagem. “A linguagem não se instala num mundo homogêneo e abstrato, mas num mundo que é preciso socorrer, dar” (LEVINAS, 1987, p. 194). Quando Levinas refere-se ao outro, ele o faz no horizonte concreto do mundo onde a vulnerabilidade do homem expõe-se a todo minuto. Reconhecer o outro, não é reconhecê-lo enquanto exterioridade em nível de consciência, mas é reconhecê-lo como alguém necessitado no mundo – alguém que precisa abrigo, que tem fome, que adocece, envelhece, que necessita de presença, consolo. Levinas faz alusão bíblica aos excluídos – ao pobre, ao órfão, ao estrangeiro, à viúva e à exigência concreta de justiça que deles procede. Esta abordagem decorre em grande parte de sua própria vivência. “Situações de crime e exclusão do outro que Levinas presenciou na condição de judeu e às quais nós cidadãos do Terceiro Mundo, assistimos perplexos em nossa inquietude e em nosso desejo de responder. Portanto, a filosofia levinasiana ajuda-nos a permanecer na vigília do pensamento e da responsabilidade”

(FABRI, 1997, p. 22). Esta vivência o colocou em sintonia e responsabilidade diante do sofrimento e da vulnerabilidade do outro. “Atenção ao sofrimento de outrem, nó da subjetividade humana a ponto de ser elevado a um princípio ético” (LEVINAS, 1987, p. 133).

Trata-se de uma filosofia perpassada pela dor da injustiça, uma filosofia em que no livro “Autrement qu’être”, Levinas já não define mais como amor à sabedoria, mas caracteriza-a agora como sabedoria do amor. Daí sua crítica à filosofia ocidental, obcecada em conhecer o ser, estabelecendo o primado da ontologia e da egologia. Sua ânsia é reverter este princípio idólatra que cega o homem ao sofrimento do outro e constitui uma cultura de injustiça e guerra. Então, Levinas estabelece o primado do outro frente ao ser, e faz daí derivar a ética como filosofia primeira. É estarrecedor que sob nossa convivência a ordem das coisas tenha sobrepujado a ordem das pessoas e criado a exclusão como normalidade. Por isso a sensibilidade extremada em relação ao outro, o temor constante de estar roubando o espaço, e a possibilidade de ser do outro. “Risco de ocupar desde o da do Dasein o lugar do outro e assim de o exilar, de o jogar na condição de miserável em um terceiro ou quarto mundo, de o matar” (LEVINAS, 1987, p. 198).

Esta fragilidade do outro é também altura e maestria capaz de contestar a posse injusta e fazer o homem questionar-se a respeito de sua postura diante do outro no mundo, e sentir o temor de estar ocupando seu lugar. “Temor por tudo que meu existir – apesar de sua inocência intencional e consciente - pode realizar como violência e assassinato” (LEVINAS, 1987, p. 193). Este temor que nasce da sensibilidade atenta ao sofrimento do outro, inaugura em Levinas uma responsabilidade sempre em dívida com o outro.

Cada pessoa e cada situação é uma solicitação muda ou gritante de resposta. Responder pela possibilidade de ser do outro, responder mesmo na carência, responder ainda que seja somente presença impotente caracteriza a responsabilidade. “Responsabilidade que não cessa mesmo se conseguir responder apenas eis-me. Vigília latente de caridade, nascimento latente da medicina, aquém de todo o saber, diante do rosto e da mortalidade do outro” (LEVINAS, 1987, p. 198). Esta responsabilidade ilimitada nasce do primeiro mandamento ético em face ao rosto do outro: não matarás, o que significa em outros termos que você é responsável pelo zelo, pelo cuidado e pela vida do outro.

Para Levinas a relação diante do outro não é de reciprocidade, como o EU-TU de Buber, é assimétrica porque deve responder ao mandamento do outro, sem esperar qualquer retorno de sua parte. Levinas repete a frase de Dostoievsky em Irmãos Karamazov “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”, significando não uma culpa expressa, mas uma responsabilidade total e assimétrica diante do outro. Este responder não implica em humilhação do eu, mas em sua confirmação enquanto subjetividade responsável. Levinas fala da “responsabilidade como estrutura essencial, primeira, fundamental da subjetividade” (LEVINAS, 1982, p. 87). É em termos éticos que define a subjetividade liberta de si mesma, aberta para a bondade. Esta submissão que procede da proximidade do rosto do outro tem sua autoridade no bem e chama-se amor. “Submissão à ordem que ordena ao homem – ao eu responder pelo outro – o que é talvez o nome severo do amor.” (LEVINAS, 1987, p. 224). Este amor, amor ao próximo é o que Levinas chama de amor

sem concupiscência, capaz de perceber e confirmar o outro como único. “O encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor que sem eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência” (LEVINAS, 1987, p. 143).

Em Levinas o homem foi criado e abençoado por um multiplicai-vos e para o autor isto significa que terás que amar, terás por quem existir, não serás só para ti. A própria criação polarizada e relacional na distinção homem-mulher indica a estrutura do homem, da subjetividade como ser para outro, e que em termos éticos significa responsabilidade diante do outro, responder sem esperar reciprocidade, gratuidade, cuidado, serviço. Este imperativo de responder ao outro apresenta-se mesmo em situações triviais, onde diante de um outro necessito mostrar que o reconheço, que ele é diferente de uma porta ou de uma cadeira, por isso respondo-lhe, cumprimentando-o: Bom dia, até logo, tudo bem?, ... Parece que vai chover hoje... (LEVINAS, 1987, p. 154 – 214)

5.2 O OUTRO NA PROXIMIDADE ÍNTIMA DO AMOR E O TERCEIRO NA JUSTIÇA

Quando o outro se apresenta na condição íntima de próximo, a proximidade introduz a responsabilidade como afeto, amor. E o amor “significa antes de tudo acolhimento de outrem como tu, quer dizer de mãos cheias” (LEVINAS, 1987, p. 96). Mas por outro lado “A linguagem, como

presença do rosto, não convida à cumplicidade com o ser preferido, ao eu-tu que se basta e se esquece do universo; recusa-se na sua franqueza à clandestinidade do amor, onde perde a sua franqueza e o seu senso e se transforma em riso ou arrulho. O terceiro observa-me com olhos de outrem – a linguagem é justiça” (LEVINAS, 1980, p. 190). Em outro texto Levinas diz o seguinte: “Se estou sozinho perante o outro devo-lhe tudo, mas há o terceiro. Saberei eu quem é meu próximo relativamente ao terceiro?” (LEVINAS, 1982, p. 81). Se diante do próximo, diante da presença do outro posso percebê-lo, me sensibilizar com sua solicitação e então responder-lhe; o problema constitui-se diante do terceiro que não é um tu, mas que na distância também exige responsabilidade e respeito, fundando então a justiça que pressupõe uma igualdade original. Se o amor se dá entre desiguais na intimidade, na relação a dois refratária a universalidade; a justiça deriva desta condição de igualdade na pluralidade e se dá entre os iguais-diferentes. Na sociedade íntima a violência, a negação, a totalização do outro está aquém da justiça ou da injustiça porque se dá no face-a-face. Aí é possível o perdão que liberta as culpas de erros que estão ligados à precariedade humana. Na sociedade a significação objetiva de minhas ações ultrapassa minhas intenções e então sou objetivamente culpado e pedir desculpas não anula as conseqüências que minha ação objetivamente criou. A realidade social supõe o terceiro, separando do diálogo amoroso que é fechado em si. Ela cria o domínio do público, capaz de se expor e denunciar pela palavra a clandestinidade privada. (LEVINAS, 1987, p. 42- 45) “A falta social é cometida sem que eu saiba, em relação a uma multiplicidade de terceiros que eu jamais olharei de frente...” (LEVINAS, 1987, p. 45).

A questão da justiça se coloca quando há uma impossibilidade de dizer, que é expressão da liberdade que luta através da palavra, para garantir-se enquanto exterioridade, na defesa de seus direitos. Na realidade social, os rostos esmaecem, o dizer morre na impessoalidade do dito e a justiça precisa garantir-se, agir de forma objetiva, através de leis e instituições. “O aparecimento do terceiro coloca o eu assinado na condição de um outro no interior de seu sistema. A busca de justiça surge daí. A justiça abre a ordem da consciência tematizante, capaz de julgar, comparar e sincronizar” (FABRI, 1997, p. 182). Fabri, citando Levinas em “Le Moi et la Totalité”, p. 38, assinala que o terceiro é o ser, a quem posso causar dano forçando sua liberdade. A totalidade se constitui graças à outrem como terceiro. Fabri continua esclarecendo que : “O terceiro é sempre passível de domínio, pois suas obras o tornam presente independente de sua presença real... Nessa condição, outrem pode ser manipulado e até mesmo comprado” (FABRI, 1997, p. 183). A totalização se dá principalmente no domínio econômico, quando o outro é destituído enquanto rosto, enquanto exterioridade, para aparecer como número no sistema produtivo, na figura de operário/produtor ou consumidor. Não é que aí desapareça a diferença do outro em relação às coisas, aí também mantém-se sua liberdade, mas para aliená-la, colocando-a à serviço de um projeto que o totaliza. “O que ocorre não é um simples desconhecimento da liberdade de outrem, mas astúcia que deseja levá-la à traição” (FABRI, 1997, p. 38). A verdade inexorável da apresentação na palavra, conserva como se vê, a liberdade de mentir, de através da lisonja, da propaganda, da retórica, seduzir como o canto da sereia, que atrai para a negação, para destituição do julgar livre e objetivo.

Heidegger fala do impessoal como estrutura primeira da relação com o outro no mundo. Em seu fazer cotidiano o *dasein*³⁰ age no mundo em um horizonte onde os outros são co-presenças. A ocupação engloba coisas e presenças e embora estas sejam distintas das coisas, são também distantes porque não constituem minha responsabilidade primeira. Em Levinas o outro é próximo, tanto na proximidade íntima do amor, como na proximidade do terceiro na justiça, nos dois casos prevalece a necessidade de responder – a responsabilidade. “A relação por ‘semelhança’ tornaria todo o relacionamento rígido e afinal terminaria na fixidez da imagem, englobaria todos num ‘alter ego’ e numa totalidade. Mas a relação de proximidade ‘plural’ que faz justiça à singularidade de todos introduz necessariamente a ‘igualdade’: eles merecem todos igualmente minha responsabilidade” (SUZIN, 1984, p. 411). O autor continua explicando que trata-se então de uma igualdade ética e não ontológica, o que significa dizer que a responsabilidade que eu tenho diante do outro, no face-a-face, se prolonga na mesma exigência ética, agora sem possibilidade de desculpas, mas como justiça que pressupõe a igualdade diante da lei e a obrigatoriedade de seu cumprimento. “A justiça que só pode surgir da significação e da proximidade, desloca o discurso para o registro do social e do político” (FABRI, 1997, p. 183). No contexto do social e do político, vive-se num clima de ameaça constante de injustiça, de cerceamento de uma liberdade por outra. A subjetividade egocêntrica não age no sentido de responder por, mas opta pela manha, pelo artifício no sentido de capturar a liberdade do outro. Olhando por este aspecto Sartre tem razão

³⁰ Dasein - maneira pela qual Heidegger se refere ao homem enquanto ser-no-mundo. Do

quando vê o conflito como relação básica entre as subjetividades. “A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo para evitar e prevenir o momento da inumanidade. É o adiamento perpétuo da hora da traição – ínfima diferença entre o homem e o não homem – que supõe o desinteresse da bondade, o desejo do absolutamente Outro ou a nobreza; dimensão metafísica” (LEVINAS, 1980, p. 23).

Se a justiça desloca o discurso para o registro do social e do político, lida-se com a necessidade de objetivação, tematização, lógica, ciência, lei, instituições – elementos que Levinas renegava ao domínio do mesmo e da totalização. O terceiro não está presente a todas as situações em que se encontra implicado enquanto ser-no-mundo. Situações econômicas, sociais, políticas, ecológicas que o afetam e que lhe dizem respeito como indivíduo participante de um sistema. Sistema de ações e relações que se concretizam das mais diversas formas e que retornam aos indivíduos propiciando-lhes mais ou menos vida. Enriquecendo uns, empobrecendo outros, garantindo poderes a uns e dependência a outros, exaltando a alguns e humilhando a outros. Neste domínio a lei e a justiça são possibilidades de igualdade ética. Levinas recupera a positividade da objetividade, do saber, das leis, do ser agora convertidas ao primado da ética e da justiça, onde não mais estarão vinculadas à totalização e à egologia, mas dispostas como serviço. Serviço à exterioridade, ao infinito inalienável do outro homem que império nenhum pode anular.

alemão: ser-aí.

Segundo Mancini existe “urgência de uma conversão existencial que verdadeiramente faça justiça ao direito do outro” (MANCINI, 1996, p. 190). Esta conversão existencial implica numa revisão dos valores e interesses que orientam nossa cultura. Não há revisão teórica que tão bem sabemos fazer, mas a revisão vivida, cotidiana que se traduz em atos concretos de justiça em todos os níveis de relação, única garantia da paz entre os homens. “Para Levinas a sabedoria grega deixou na herança da Europa a idéia de uma paz fundada primeiro sobre a verdade e sobre a unidade, depois sobre o cálculo e sobre a técnica, sobre a reciprocidade dos interesses e sobre a satisfação dos homens auto-suficientes em suas identidades” (MANCINI, 1996, p. 195). Assim a atitude do homem ocidental é buscar a justiça e a paz de modo secundário, quando seus interesses já estão garantidos. Trata-se de ver o que restou para o outro. Trata-se de buscar a justiça e a paz na ciência e na técnica, ou seja, na teoria. Nada que comprometa, nada que exija renúncia, sacrifício. “A justiça dos direitos humanos será sobretudo expressão da originária fraternidade que obriga cada um à responsabilidade sem condições e sem reservas no confronto com o outro enquanto absolutamente estranho” (MANCINI, 1996, p. 191). A proposta de Levinas é radical, a justiça é prioridade, a ela se subordinam todos os interesses; é concreta – deve-se chegar ao outro de mãos cheias; é política – não se restringe à proximidade do amado, mas ao terceiro, o anônimo que exige seus direitos.

A justiça desta forma sai do discurso e vai para o mundo concreto da posse, da riqueza, do haver. “O rosto do outro não implica só a dimensão do ser, mas também aquela do haver, ao mundo das coisas, a gestão dos bens, ao princípio de propriedade” (MANCINI, 1994, p. 109). Desloca-

se a idéia de justiça como caridade, como um favor que se concede ao outro, para agora percebê-la como exercício de direito, exercício de poder .

“Compreender a solidariedade como um exercício de poder, é recuperar a noção criadora do poder como exercício da liberdade humana que pode realizar-se em função do bem viver dos demais rompendo com os limites da ordem existente. Trata-se de um poder solidário, capaz de gestar uma nova sociedade pela ação coletiva de seres humanos que se desejam na justiça e que começam atuar como bloco social nas esferas econômicas, políticas e culturais” (MANCINI, 2000, p. 13).

Para Levinas: “a justiça não pode ter outro objeto que o da igualdade econômica” (LEVINAS, 1997, p. 63). Em sua análise sobre o dinheiro, Levinas o considera como um meio ambíguo pelo qual as pessoas entram na categoria de mercadorias, permanecendo, entretanto, pessoas, porque as mercadorias supõem que as pessoas permaneçam inalienáveis. “Ele é assim o elemento abstrato em que se realiza a generalização do que não tem conceito, a equação do que não tem quantidade” (IDEM, p. 64). Esta quantificação do homem que o dinheiro torna possível, permite a justiça em sua forma concreta, mensurável. “É de certo muito chocante ver na quantificação do homem uma das condições essenciais da justiça. Mas concebe-se uma justiça sem quantidade e sem reparação?” (IDEM, p. 65). Justiça é justiça econômica porque o homem é corpo e sua sobrevivência depende de bens materiais que não podem estar disponíveis em excesso para uns, constituindo em sua ausência, indigência e morte para outros. A justiça concreta relaciona-se com o haver e a propriedade, por isso o rosto do outro é a única possibilidade de contestar a posse na justiça. “A ética não é defesa de uma subjetividade inteiramente racional em sua soberania, mas sim a vida encarnada do sujeito enquanto vulnerabilidade...” (FABRI, 1997, p. 21).

5.3 O OUTRO UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO

Como pensar a educação numa dimensão de justiça, de compromisso, e de responsabilidade diante do outro? Como ultrapassar a ordem ontológica do ser e do conhecer face à solicitação de justiça e bondade que procedem do rosto do outro? Nanini (1994) defende a tese de que o outro deve trazer um novo paradigma para a educação, um paradigma que supere o humanismo atual centrado no sujeito em direção ao humanismo do outro homem. O outro como um novo paradigma em educação requer "... a passagem de um humanismo do sujeito (isto é, do eu) para um humanismo do outro homem (isto é, do tu, do ele); da lógica da identidade à cultura da diferença; da ética do sujeito à ética do rosto do outro; da antropologia do indivíduo à antropologia da comunidade" (NANINI, 1994, p. 99).

Humanismo do outro homem é o título de um dos livros de Levinas e expressa o deslocamento de uma concepção de humanismo centrado no eu, para um humanismo com vistas e construído a partir do outro. Este novo humanismo segundo Nanini superaria a visão etnocêntrica³¹ rumo a uma nova paidéia³² para o homem planetário, rumo à mundialização que segundo o autor que dizer responsabilidade e é uma categoria ética por excelência. Ao tratar dos vícios do humanismo atual o autor assim se expressa: "Trata-se de um humanismo do eu, no qual as necessidades e direitos do outro, não tem consideração senão em uma via subordinada, quase como uma

³¹ Etnocentrismo – visão fechada, relativa a valores, crenças e tradições de um grupo.

³² Paidéia – cultura, educação que visa a formação do homem como cidadão do mundo.

generosa concessão do eu diante do tu” (IDEM, p. 177). “Outro vício que procede do subjetivismo é que este humanismo apresenta uma caráter fortemente redutivo, é um humanismo monocultural, eurocêntrico, ocidental, expressão de uma cultura essencialmente machista, agressiva e pouco respeitosa da natureza” (IDEM, p. 177).

Humanismo do outro homem, mas quem é o outro homem na educação – um sujeito a conhecer ou um apelo a responder? Como a educação poderá construir este novo paradigma que faz o conhecimento se subordinar à responsabilidade? O autor em sua análise faz considerações interessantes que mostram a irrupção da diferença numa escola comprometida com a identidade. “A presença do ‘diverso’ na escola gera conflitos e coloca em crise o funcionamento normal do sistema educativo como se a presença do diverso não fosse prevista” (IDEM, p. 104). Uma educação comprometida com a identidade é uma educação comprometida com a exclusão. O outro é apenas tolerado, quando o é. Nanini pretende que uma pedagogia da diferença deva superar sua concepção negativa – a diferença como algo a tolerar, rumo a uma concepção positiva – a diferença como um bem a tutelar. Cita o exemplo da mulher, “a mulher, se valorizada na sua diferença, torna-se antes de tudo um sujeito epistêmico, isto é, a mulher traz um olhar sobre a realidade, um princípio hermenêutico da tradição cultural, um ângulo de releitura de todo o passado a partir de sua identidade de mulher” (IDEM, p. 113).

Uma educação para a diferença deixaria de considerá-la como ameaça para vê-la como uma contribuição, o que acarretaria na expansão da identidade caracterizada como abertura para o outro. “No reconhecer o outro como tal, eu me torno eu mesmo e fico mais rico através da alteridade

reconhecida” (IDEM, p. 101). Como citamos no início deste trabalho, vivemos numa situação ambígua em relação a subjetividade pensada enquanto identidade, porque ou nos centramos no eu narcisista, egocêntrico, cultuador da auto-imagem, indiferente ao outro, visto como oponente a superar e dominar ou então a subjetividade é desfeita no sistema, rebaixando o eu e a consciência a elementos secundários e subordinados à rede de processos cognitivos, econômicos, sociais, gerando assim a fragmentação e a perda de identidade. O reconhecimento do outro gera a identidade como troca, encontro, cuidado. Identidade e diferença dialetizam-se, para Nanini, em processos enriquecedores de reciprocidade. “A reciprocidade seja no plano antropológico, no psicológico e no pedagógico é agora uma solicitação a ser explorada e vivida” (IDEM, p. 102). Paul Ricoeur considera o “ethos da reciprocidade” como paradigma da relação fundada na diferença.

A educação capaz de articular identidade e diferença precisa ser repensada em todos os seus processos. Com ela deslocam-se as prioridades e os objetivos centrados no eu produtor e consumidor, modificam-se os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação. Substitui-se a competição pela colaboração e serviço; o individualismo pela abertura ao outro, e enfatiza-se a palavra, expressão comprometida com o questionamento, a crítica e a realização da justiça. Com isto a educação estaria se voltando para o reconhecimento da diferença e para a possibilidade de participação a partir da diferença. Ultrapassar a visão do outro como inimigo que ameaça o eu e que se mostra na desconfiança, no ressentimento e na tentativa de superá-lo, é uma tarefa difícil e desafiadora para a educação porque se constitui à revelia de valores culturais, solidificados em vivências diárias. A educação voltada

para o outro exige o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Edgar Morin (2000) fala de uma educação para a compreensão como um problema crucial e uma das finalidades da educação para o futuro. “Educar para compreender matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (MORIN, 2000, p. 93). Morin caracteriza duas formas de compreensão: a compreensão intelectual objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Se a compreensão intelectual passa pela informação e pela explicação, esta não garante a compreensão humana que necessita da empatia, generosidade e identificação com o outro – o colocar-se no lugar do outro, a “substituição” na expressão de Levinas. Os obstáculos para a compreensão são muitos, e para Morin constituem-se, basicamente, no egocentrismo e no etnocentrismo. “O egocentrismo cultiva a self-deception, a tapeação de si próprio, provocada pela auto-justificação, pela auto-glorificação e pela tendência de jogar sobre outrem estrangeiro ou não a causa de todos os males” (IDEM p. 96).

A incompreensão de si é fator relevante para a incompreensão do outro, ao lado também do abandono da disciplina que ensinava a ponderar a relação entre os desejos individuais e a convivência com o outro baseada no respeito. Segundo Morin, o mundo dos intelectuais que deveria ser o mais compreensivo é o que mais realiza a hipertrofia do ego, pela necessidade de consagração e glória que nele circulam. Por outro lado “o etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a

verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-socio-cêntricas do que contra seus sintomas” (IDEM, p. 97). A ética da compreensão é a arte de viver e compreender de modo desinteressado, generoso, educação de si na abertura e convivência com o outro. Investimento na tolerância, mas também no posicionamento e na discussão que põe na mesa pontos de vista diferenciados.

“A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão” (IDEM, p. 99). Educar para a compreensão do outro é educar para a consciência da complexidade humana, é educar para a fala e para o diálogo que argumente e refute em vez de excluir, excomungar. “Compreender é também aprender e reaprender constantemente” (IDEM, p. 102). As pessoas e as culturas devem aprender umas com as outras e para Morin a cultura ocidental que se colocou como cultura-mestra deverá também se colocar como uma cultura-aprendiz. O autor, citando Niels Bohr, diz que há uma verdade na idéia antagônica a nossa, e esta verdade é preciso respeitar. Nanini defende a passagem de uma cultura de tolerância para a de convivialidade, desafia a explorar a riqueza antropológica e pedagógica da convivialidade como fecundação recíproca na diferença. “Sem uma educação de convivência fundada sobre os direitos do homem, a educação não tem futuro em uma sociedade complexa, multicultural e planetária” (NANINI, 1994, p. 27). Morin se expressa de forma semelhante: “Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 102).

Enquanto a humanidade investe seus esforços na globalização econômica que nada mais é do que a permissão legal e estatal à expansão do imperialismo e a conseqüente exclusão por ele gerados, uma educação planetária eticamente comprometida está buscando concretizar-se como investimento em compreensão, em solidariedade, em convivialidade e justiça.

Neste momento questionamos: Há possibilidade de desvincular o conhecimento do processo de dominação e colocá-lo a serviço do outro na justiça? Fabri, estudioso do pensamento de Levinas sugere-nos uma terceira via: “a aprendizagem que se faz com o outro sem dominá-lo nem sujeitar-se a ele. No convívio e no ensinamento mútuo, pode-se com efeito mudar e decidir com o outro, para além do fechamento na ontologia e na totalidade” (FABRI, 1997, p. 176). Ou em outra passagem: “Para além da ética como responsabilidade pelo outro – na separação- e do saber como violência a apropriação, existe a possibilidade de mistura, de convivência e de solidariedade que garantem uma aprendizagem capaz de renovar, sem domesticar e violentar os viajantes e os habitantes das terras desconhecidas” (FABRI, 1997, p. 188). A educação como ação se processa entre os homens no sentido de construir, armazenar e transmitir o saber, é o local de possibilidade desta mistura, ela pode instalar o novo, ser “arqué” de uma aprendizagem renovada, capaz de superar o binômio da dominação e da dependência. Sua tarefa é ser filtro de um saber alienante e descompromissado com a justiça, é transformar conhecimento e saber em ética, dizer comprometido com o outro. Se ela falha em sua missão é porque se subordina ao econômico, ao mundo da posse e domínio dos objetos,

minimizando sua sensibilidade diante do outro como rosto encarnado, corpo vulnerável que necessita da própria construção do saber na perspectiva da ética. Como seria este saber capaz de apontar para a terceira via, a aprendizagem que se faz com o outro sem dominá-lo e sem sujeitar-se a ele?

Mantendo o compromisso com a reflexão de Levinas e traduzindo-a para o campo da educação, foram elencadas as que seriam ao nosso ver características deste saber. Buscou-se subsídios em diversos autores no sentido de lhe dar voz, expressão.

5.3.1 SABER CAPAZ DE DESENCANTAR, DE SUPERAR ÍDOLOS:

Levinas realiza um estudo profundo do Há. Totalidade sem rosto dos seres que em sua imensidão organizam um movimento centrípeto e envolvente cuja tendência é absorver a diferença, mantendo a unidade estática do mesmo. O mito realiza este movimento de retorno ao mesmo e de sacralização dos elementos da natureza. Levinas critica Heidegger quando pretende uma compreensão do ser enquanto totalidade que se expressa em suas últimas obras na perspectiva da quaternidade – unidade de céu e terra, divinos e mortais; da poesia – linguagem do ser que o coloca como encantamento, desvelamento contínuo, impossível de se dar em linguagem objetiva, que o força a expressar-se sob a dimensão do fazer e da técnica que caracterizam a cultura ocidental. A sacralização do ser, da natureza, dos deuses sem rosto exaltam a força unitária do mesmo, impedindo a dimensão ética que surge do rosto e da exterioridade. O movimento de sacralização cria ídolos. “ A idolatria, visibilidade do divino nos limites do olhar humano, impede

que o sentido de 'Deus' se produza como um au-delà de l'être,³³ como mandamento que escapa ao domínio do representado..." (FABRI, 1997, p. 204). Os ídolos se constituem através de elementos que causam simultaneamente adoração, medo, sedução. Nascem da hipertrofia das qualidades, desejos e temores de seus admiradores que transferem para o ídolo suas próprias características invisíveis a seus olhos, mas tornadas visíveis na figura do ídolo. O idólatra sai empobrecido e o ídolo agigantado. A criação de ídolos realizada pela sacralização dos deuses nas religiões; do ser na ontologia é a mesma realizada pela mídia que movendo-se na esfera da idolatria e da alienação submete populações inteiras a interesses dominantes fundindo-as em um modo de ser monológico e padronizado, incapaz de identificar a exterioridade, a diferença. O dinheiro é um ídolo, o mercado, outro. As pessoas se curvam diante deste ídolos, a educação se curva diante destes ídolos. "A ética pode ser entendida como a quebra permanente de ídolos" (FABRI, 1997, p. 204). Uma educação comprometida com a ética responde ao ímpeto de desencantar ídolos. Os ídolos paralizam, geram obediência cega, totalizam e excluem. Não são capazes de suportar a expressão, o dizer, a exterioridade.

A educação tem participado, algumas vezes, de forma inconsciente da constituição de homens sem rosto, anulados em sua exterioridade e dizer, submissos ao mesmo vigente, incapazes de pronúncia alterativa. O saber que se pretende é o da racionalidade alerta, purificada do movimento idólatra por sua dimensão ética e portanto, uma educação capaz de

³³ Au-delà de l'être – Fabri, remontando uma expressão de Levinas: para além do ser.

denunciar os ídolos que amortecem a responsabilidade do homem diante de suas escolhas curvando-os ao destino. A racionalidade crítica capaz de psicanalizar a própria razão, posta-se contra a mentira e a fraude, as racionalizações, os desmandos da razão. Daí a segunda característica deste saber.

5.3.2 SABER CAPAZ DE QUESTIONAR:

“A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p. 19). Morin mostra que o conhecimento não é espelho da realidade, mas constitui-se de traduções e reconstruções que o cérebro realiza dos sinais captados pelos sentidos, portanto interpretações falíveis, constantemente sujeitas a erros. Analisa os erros do conhecimento agrupando-os em erros mentais, intelectuais e erros da razão.

Os erros mentais ocorrem porque “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo” (MORIN, 2000, p. 21). Dentre os erros mentais, Morin destaca o papel da fantasia e do imaginário no ser humano, uma vez que as vias de entrada e de saída que conectam o organismo ao mundo externo representam dois por cento (2%) do sistema neurocerebral, enquanto noventa e oito por cento (98%) correspondem a seu funcionamento interno. Cada mente tem também um enorme potencial de mentira para si própria, pela qual nega e justifica seus erros, projetando-os nos outros. A memória também é fonte contínua de erros, pois os conteúdos não

rememorados degradam-se, mas cada rememoração reatualiza a vivência alterando-a.

Os erros intelectuais – “nossos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) não estão apenas sujeitas ao erro, mas protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema resistir a informação que não lhe convém ou que não pode assimilar” (MORIN, 2000, p. 22).

Por um lado, o sistema só se mantém na medida em que é capaz de se superar, de reconhecer erros, de reconstituir rotas; por outro tenta se proteger de seus erros para manter uma “competência” e “aparência de infalibilidade”. Segundo Pierre Levy: “Pelo próprio fato de existir, uma estrutura social qualquer contribui para manter uma ordem, uma certa redundância no meio em que ela existe. Ora, a atividade cognitiva também visa manter uma ordem no ambiente do ser cognoscente, ao menos diminuir a quantidade de barulho e de caos” (LEVY, 1994, p. 142). Este desejo de ordem, de estabilidade gera uma posição de manutenção que protege, oculta erros intelectuais que ameaçam a estabilidade da teoria, ordinariamente ligada ao sistema econômico, político e social vigente.

Os erros da razão ligam-se a esta indistinção entre sonho e vigília, real e imaginário, objetivo e subjetivo que podem ser aferidos segundo Morin pelo controle do ambiente (resistência física do meio ao desejo, ao imaginário); pelo controle da prática (atividade vivificadora); pelo controle da cultura (referência ao saber comum); pelo controle do próximo (será que você vê o mesmo que eu?); pelo controle cortical (memória e operações lógicas). Assim, da mesma forma que a razão erra, ela também realiza a correção dos

próprios erros, desde que aberta, crítica, capaz de dialogar com o real que lhe resiste, capaz de perceber o que comporta de irracional e de mistério, capaz de distinguir racionalidade de racionalização. “Daí decorre a necessidade de reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional: a racionalidade corre o risco constante, caso não mantenha vigilante auto-crítica de cair na ilusão racionalizadora. Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também auto-crítica” (MORIN, 2000, p. 24). O questionamento, constitui o núcleo do conhecimento e só este saber questionador é capaz de fazer frente aos erros, às ilusões e às mentiras que surgem do mental, do psicológico e do social. O questionamento e a discussão revelam a participação do outro nos processos interativos. O assentimento, o consentimento dados indicam o predomínio de uma razão monológica que no papel de ídolo dá o tom a ser seguido incondicionalmente, repelindo alergicamente a crítica e seu papel democrático e purificador capaz de trazer à tona a complexidade humana e o jogo de seus interesses.

A exterioridade que se manifesta na expressão e foge aos contornos plásticos da fisionomia conserva, também, a possibilidade de mentir. Levinas insiste no caráter mentiroso da palavra. “Certamente as palavras são mentirosas, produtos da história, da sociedade, do inconsciente, elas dissimulam a mentira a todos e ao próprio mentiroso” (LEVINAS, 1997, p. 57). Trazendo a citação de Levinas para o contexto da educação, surgem aspectos interessantes: como a existência de uma fala que não me pertence, mas que se faz presente e sonora através de mim. Nela falam a sociedade o inconsciente e a história. Uma educação que valoriza a repetição de conceitos, fórmulas e concepções estabelecidas, sem buscar suas segundas intenções,

sem questioná-las exaustivamente, corre o risco de repetir mentiras. Levinas não usa o termo ideologia, mas, certamente, a mentira no contexto dessa citação tem a ver com os mecanismos que escondem interesses dominantes, que são injustos face ao outro. O desestímulo à curiosidade matreira que vai em busca das segundas intenções, da pergunta inteligente que põe o dedo na chaga, faz da educação uma instituição apaziguadora e justificadora de desigualdades. “O que importa, na escola, na maioria das vezes, não é conhecer o mundo e a realidade, mas ‘saber responder’ à imagem e semelhança dos mestres, as questões que ele coloca” (LUCKESI, 1987, p. 49-50). Quantos questionários decorados, repetidos com a precisão de um gravador, para saber responder, por outro lado, as situações que exigem sagacidade, raciocínio crítico, colam a língua e embotam o pensamento daqueles que só aprenderam a responder.

A mentira é muitas vezes provocada pelo medo e apresenta-se como auto-proteção. Ser verdadeiro consigo próprio, no olhar que desvela a alma sem compaixão, detectando seus pontos de impotência, sua maldade e hipocrisia é uma aprendizagem dolorosa que só se faz baseada no exemplo. Se de um lado o medo da reprovação, o medo de não ser aceito e o medo da verdade podem gerar a mentira, esta pode ainda originar-se na vontade de tapear o outro. Uma sociedade em que cada um visa o melhor para si, investindo na “esperteza” e na melhor forma de ludibriar o outro, faz da mentira um de seus pilares. Este jogo de tapeação que visa dobrar o outro, começa com a educação que se dá em casa e que a criança internaliza antes mesmo de verbalizar. A mentira, a astúcia “trata a liberdade de outrem pela ternura e pela diplomacia, pela eloquência e a propaganda, ameaça e lisonjeia uma

liberdade para torná-la cúmplice de seus enredos que deve, culminar com sua abdicação” (LEVINAS, 1997, p. 59). Educar para autenticidade é um jogo duro que não admite adulações piegas. É preciso ser impiedoso consigo mesmo para ser verdadeiro, é preciso que o respeito ao outro ultrapasse os interesses individuais, para que a verdade tenha lugar. Levinas afirma que a reflexão, a impiedade devem começar em si. “O questionamento da posição do pensamento anuncia uma psicanálise. A psicanálise é em sua exigência filosófica a realização do racionalismo: ela exige para a reflexão, o que a reflexão exigia para o pensamento ingenuamente pensante” (IDEM, p. 57). É necessário, portanto, que a reflexão reflita sobre a própria reflexão, buscando o que a move, para que contra a parede, leve-se em conta a veracidade despida de subterfúgios. Psicanalisar a reflexão é descer aos seus porões, para averiguar até que ponto o raciocínio não se transformou em uma racionalização que encobre “logicamente” seus verdadeiros motivos.

Só uma educação capaz de manter constantemente a crítica, o questionamento, pode comprometer-se com a ética que implica em uma atitude de transparência diante do outro que pode enganar e ser enganado.

5.3.3 SABER COMPROMETIDO COM A COMPLEXIDADE HUMANA:

Como complementação do que acima se expôs e seguindo as análises de Edgar Morin defende-se que um saber só pode ser comprometido com o outro, e constituir-se em sua dimensão ética se levar em conta a complexidade humana. Para responder ao outro é necessário percebê-lo em

sua complexidade. O homem é síntese de sistemas complexos que vão do biológico ao cultural, do racional ao pulsional, do sapiens ao demens. O homem surge na cultura, e segundo Morin, em sua ausência ele seria um primata do mais baixo nível, por outro lado, a cultura depende do cérebro humano. “Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender) mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura” (Morin, 2000. p. 52). Existe no homem uma convivência ambígua entre racionalidade e pulsão. O homem comporta afetividade, êxtase, embriaguez que tanto podem motivar como escravizar a racionalidade; encantar a vida, o saber e a educação ou fazê-las submeterem-se a motivos inconfessos. “A pulsão homicida pode servir-se da maravilhosa máquina lógica e utilizar a racionalidade técnica para organizar e justificar suas ações” (MORIN, 2000, p. 54). Daí Levinas colocar constantemente a necessidade de psicanálise da razão, de descobrir os motivos ocultos que a movem e que mantém o psiquismo na guarda de seus interesses mesmo quando isto implica em lesar o outro.

Morin fala da convivência do sapiens e demens, faber e ludens, empíricus e imaginarius, economicus e consumans, prosaicus e poeticus. “No ser humano o desenvolvimento racional – empírico – técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (MORIN, 2000, p. 59). Ainda segundo o autor, o homem é unidade interativa entre indivíduo, sociedade e espécie, cada um destes termos é ao mesmo tempo meio e fim – a cultura e a sociedade garantem o desenvolvimento dos

indivíduos e a interação entre os indivíduos permite a criação, transformação e armazenamento da cultura e da sociedade, que por sua vez, garantem a perpetuação da espécie. “A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 55). Entendido de forma fragmentada ou em uma visão unidimensional, a compreensão do homem fica empobrecida e as relações dificultadas. Quando se tem presente, na medida do possível, o nível de complexidade em que se move o humano, fica-se mais atento às suas interpelações e posições, às suas solicitações. Percebe-se que esta complexidade atua em cada um de nós e torna a vida e a convivência uma arte delicada que só pode se fazer presente na subjetividade sensível, responsável e educada para detectar esta complexidade movente e desafiadora em cada pessoa. A educação compartimentada cegou o homem para a complexidade e para as interações e com isso contribuiu para que a exclusão fosse mais freqüente que a compreensão e a responsabilidade entre nós. Educar para a complexidade é também educar para a fala que mediatiza a relação entre os homens. Como tornar esta fala competente e justa, capaz de traduzir a complexidade do homem e de seus interesses?

5.3.4 SABER COMPROMETIDO COM A FALA COMPETENTE E JUSTA:

Desenvolveu-se ao longo deste trabalho, uma ênfase no caráter ético e relacional da linguagem preterido pela educação, e que por isso

necessita ser elaborado de forma cuidadosa, para firmar os compromissos desta com uma sociedade politicamente democrática e eticamente justa. Habermas, foi o autor escolhido, para desenvolver o tema, uma vez que seu esforço filosófico se faz no sentido pedagógico de constituição de comunidades ideais de fala, capazes de discutir problemas cujas conotações ético-políticas afetam o mundo da vida das pessoas em suas relações concretas do dia-a-dia. Enquanto Levinas busca a emergência do outro enquanto linguagem e exigência ética no seio de nossa cultura, Habermas se encaminha para análise das possibilidades de viabilizar propostas de cunho ético-político oriundas de discussões que visam o consenso.

Habermas, membro da Escola de Frankfurt, participa da crítica da ciência, transformada em ideologia e fonte de dominação no capitalismo tardio uma vez que reduz seus interesses cognitivos ao caráter puramente técnico. “Ao analisar a cultura ocidental, Habermas entende que a organização capitalista sustenta um modelo de racionalização unilateral e inconsistente. As formas modernas de racionalização obrigam todos os aspectos da existência individual e do contexto social a adequarem-se ao modelo de racionalidade econômica e administrativa” (PIZZI, 1994, p. 40). Esta razão transformou o saber na correlação meio-fim com vistas a eficiência da ação, obediente à interesses particulares. Trata-se de uma razão monológica, que prioriza a relação sujeito-objeto tendo em vista o sucesso da ação. “A razão centrada no sujeito encontra seus critérios em padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age no mundo dos objetos possíveis ou estados de coisas” (HABERMAS, 1990 A, p. 291).

Habermas coloca sob suspeita a prioridade da relação sujeito-objeto, tema constante de crítica em Levinas, por seu caráter egocêntrico e excludente. Considera que o paradigma da consciência se encontra esgotado e que os sintomas de seu esgotamento devem operar a transição para o paradigma da compreensão, para a razão comunicativa capaz de sintonizar as várias versões sobre o mundo, procedente de atores, grupos e culturas diferenciadas. “Para Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma, o da razão comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, lingüísticamente mediados, que se dão na comunicação cotidiana” (ROUNET in PIZZI, 1994, p. 10). A razão comunicativa rege do mundo do vida, permitindo “a produção e a reprodução dos valores, normas e instituições, sua força procede da solidariedade, própria das relações dialógicas” (ORTS, 1986, p. 139). A razão comunicativa que organiza as interações, participações e conteúdos do mundo vivido, reúne em si o mundo objetivo, a intersubjetividade dos sujeitos que sentem, pensam e agem, bem como a subjetividade de cada um dos envolvidos visando a circulação da compreensão, do entendimento entre seus membros. Seu caráter relacional cria a possibilidade de integração entre as pessoas, articulando-as em vivências comuns. “A Teoria da ação comunicativa fixa sua atenção na crescente desvinculação que se produz entre o sistema e o mundo do vida, a progressiva complexificação e autonomização dos sistemas, a crescente separação entre ciência, moral e arte e também a crescente colonização do mundo por parte dos imperativos do sistema” (IDEM). A colonização, segundo Adela Cortina Ortz, ocorre porque mecanismos de controle centrados no

dinheiro e no poder se introduzem no mundo da vida, substituindo a comunicação por estes meios não verbais, que conduzem à monetarização das relações interpessoais, a burocratização e alienação das tomadas de decisões. Três são os recursos de controle em nossa sociedade: o dinheiro no sistema econômico, o poder no sistema político e a solidariedade no mundo da vida. Porém, segundo a autora, só a solidariedade do mundo da vida pode limitar, com autoridade os dois outros sistemas, e tomar decisões com respeito às opções mais importantes e às questões limites que os envolvem.

Para Habermas: “O esboço do agir comunicativo é o desdobramento da intuição segundo a qual o telos³⁴ do entendimento habita a linguagem. O conceito de ‘entendimento’ possui um conteúdo normativo que ultrapassa o nível de compreensão de uma expressão gramatical” (HABERMAS, 1990 B, p. 77). Este conteúdo normativo obriga o falante que aceitou o consenso produzido na comunidade ideal de fala, a tomar posições e assumir obrigações decorrentes do dito. Portanto, o acordo produzido intersubjetivamente tem conotações éticas, normativas que passam do plano do discurso para o plano da ação. Este mesmo telos incentiva a passagem de uma perspectiva individual, egocêntrica, para uma comunitária que contempla o interesse de todos os participantes. “O telos que habita nas estruturas lingüísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva; esta se manifesta na necessidade de passar do enfoque objetivador daquele que age orientado pelo sucesso, isto é, daquele que quer conseguir algo no mundo, para o enfoque performativo de uma pessoa que

³⁴ Telos – dirigido a um fim, finalidade.

deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo” (IDEM, p. 130). A linguagem permite ao sujeito, segundo Habermas, um tipo de relação que vai além da objetivante. Permite-lhe entrar em comunicação com o outro, abandonar o egocentrismo e procurar entender-se com ele sobre algo, tematizando e permitindo decisões pertinentes a interesses conflitantes que convivem no cotidiano das pessoas.

Retornando-se a questão de Levinas: qual a origem do conhecimento – a ação eficaz ou a ação justa? Encontra-se em Habermas a mesma preocupação com a ação eficiente e a ação justa que movem a questão da origem do conhecimento em Levinas e que se retratam em sua classificação da ação. Habermas distingue uma ação que visa a eficiência, o sucesso, a intervenção no mundo segundo critérios de realização de interesses individuais – a ação instrumental; e a ação que tem em vista a compreensão, o entendimento e os compromissos éticos dela decorrentes – a ação comunicativa. Em uma classificação mais atenta as suas propostas ver-se-ia o agir instrumental sendo constituído de regras técnicas de ação baseadas no saber empírico; a ação estratégica lingüísticamente mediada que pretende influenciar as decisões do interlocutor e a ação comunicativa que não se constitui tendo por base cálculos egocêntricos que visam o êxito próprio, mas o acordo que nasce de propostas comuns, dialogadas, em função dos desafios de uma situação concreta. “Eu me refiro ao ‘agir comunicativo’, caso em que as ações dos vários atores são coordenadas pelo ‘entendimento’, e ao agir estratégico, quando estas ações são coordenadas por intermédio da influenciação” (IDEM, p. 118). As duas são necessárias quando um ator só pode realizar suas ações de modo interativo, na relação com o outro. Seus

objetivos porém diferem, a ação estratégica usando as palavras de Levinas, visa subjugar a liberdade do outro, enquanto a ação comunicativa quer entender-se com ele.

A linguagem no mundo da vida é espontânea, ocorre motivada por situações reais, sobre as quais os participantes são solicitados a se entender. O discurso é a atitude que põe em questão, afim de avaliar racionalmente, as condições de validade da fala que ocorrem na comunicação cotidiana. “O discurso é também um modo de comunicação, que diferente da ação comunicativa, se separa do âmbito da ação com o fim de elucidar as condições da praxis cotidiana, porque nele não deve triunfar nenhum motivo além da vontade cooperativa de chegar a um acordo” (ORTS, 1986, p. 161). O discurso visa o consenso como critério de verdade e investiga as propriedades formais da argumentação com vistas à formulação de um enunciado universal: o princípio de universalidade pragmático-comunicativo, constituinte da Ética do Discurso. A Ética do Discurso opera com dois princípios: o princípio do discurso (D) e o princípio de universalização (U), que podem expressar-se da seguinte forma: “Uma norma só pode aspirar a ter validade quando todos os afetados conseguirem pôr-se de acordo enquanto participantes de um discurso prático em que esta norma é válida” (HABERMAS, in DUSSEL, 2000, p. 196). O princípio do discurso (D), necessita do princípio da universalização para não tornar-se monológico, e esta universalização surge da argumentação real dos afetados, em condições de liberdade e igualdade, sem o risco de sofrer sanções. A Ética do Discurso propõe “a superação da deformação sistemática da comunicação exige portanto que as discussões práticas efetivamente realizadas respeitem simultaneamente, ...três parâmetros...: a verdade da

proposições, a justeza das normas e a sinceridade dos participantes para poderem dar origem a um verdadeiro consenso” (OLIVEIRA, 1996, p. 10).

Habermas pretende ao avaliar as condições de uma fala consensual com pretensões de validade universal, abrir condições de participação democrática e responsável na construção de uma sociedade mais justa, uma vez que “nas sociedades modernas, as discussões públicas são bloqueadas sobretudo pela manipulação ideológico política e pela mídia, bem como pela tecnização do político” (IDEM). A exclusão da maioria da sociedade nas decisões, dá-se através de artifícios que a mascaram, como por exemplo, em nome da competência técnica. Através dela o sistema mantém sua dominação, impondo desta forma seus interesses, sem a participação daqueles que viverão seus efeitos. Embora os atos de ação e de fala possam dar-se de forma autônoma ou dependente, a dependência é programada para efeitos de controle e os processos de imposição subreptícia, jurídica e midiológica agem no sentido de impedir a formação de opinião e a capacidade argumentativa, capaz de discutir com propriedade temas afetos aos participantes, de forma a chegarem à acordos consensuais, livres. “Na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto a partir de fora e nem por força de uma das partes – seja através da intervenção direta na situação da ação, seja indiretamente através de uma influência calculada sobre os enfoques proposicionais do oponente” (HABERMAS, 1990 B, p. 72). Este constrangimento que pode ter vários níveis, quando ocorre, mostra que as condições de validade normativa foram substituídas por sanções e coerções.

Argumentar com propriedade, livre de constrangimentos internos ou externos é um processo que demanda aprendizagem. As situações

ideais de fala, são como o próprio termo diz – ideais. Do real ao ideal há um caminho, uma meta a ser atingida e neste intervalo a atuação da educação é fundamental. Habermas propõe formas de participação, que da esfera intersubjetiva cheguem ao domínio público, criando instituições democráticas, através do consenso que procede da argumentação. Esta possibilidade de participação para a constituição de uma sociedade democrática, dá-se através da aprendizagem social.

“... o conceito habermasiano do consenso pressupõe um processo de aprendizagem cognitiva, cultural, moral, educativo por natureza, em que os participantes da ação comunicativa, enquanto discurso, têm o direito e dever de validar as suas pretensões de racionalidade, considerando os diversos níveis da razão (cognitivo, normativo e expressivo) e colocando-se em diversas posições, no contexto do discurso, nas posições do falante, do ouvinte, do participante reflexivo” (MARTINI, 1995, p. 66).

Habermas define a aprendizagem social, como um processo que integra a aprendizagem técnico-organizativa que permite o progressivo controle do homem sobre a natureza, com a aprendizagem prático-moral, decisiva para as interações que se dão na esfera do agir comunicativo. Ele atribui ao desenvolvimento prático-moral o papel precursor do social. (OLIVEIRA, 1996, p.8). Para tanto faz-se necessário o desenvolvimento da capacidade de ação e pensamento autônomos “que exige investimentos no sentido de desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos, ao mesmo tempo que requer uma ação centrada sobre a criação de condições sociais favoráveis ao exercício da autonomia” (IDEM, p. 11). Assim enquanto a aprendizagem de regras racionais nos permitem adquirir novas habilidades, a internalização de normas de conduta afeta as estruturas da personalidade.

Educar para a fala que se põe na defesa democrática de condições éticas de convivência, exige um investimento na argumentação, na expressão que sabe defender de forma apropriada e justa seus interesses. “O que ocorre quando o ouvinte põe em questão alguma das pretensões de validade erigidas pelo falante? Que ao falante não reste outro recurso racional senão aclarar o não entendido, provar a veracidade do dito – estando disposto a se responsabilizar por ele, - fundar a veracidade das asserções ou justificar a correção das normas” (ORTS, 1986, p. 161). De maneira geral as pessoas não sabem argumentar. Apresentam problemas lógicos, gnoseológicos, psicológicos ou sociais que restringem suas possibilidades de participar de debates, discussões e plenárias onde decisões éticas, políticas e econômicas estão em jogo e daí a importância da aprendizagem.

Quem não sabe ou não pode expor seus pontos de vista, acaba tendo que aceitar os que se impõem e que muitas vezes lhe são lesivos. Levinas coloca o primado ético da justiça, Habermas esforça-se por colocar nas situações ideais de fala, desenvolvidas pela aprendizagem social mecanismos concretos que visam implementá-la. “A situação ideal de fala não é propriamente uma forma concreta de vida. Ela é o critério de uma argumentação discussiva que exclui qualquer forma de coação interna ou externa” (PIZZI, 1994, p. 139). “Trata-se portanto, de uma racionalidade processual, vinculada ao desenvolvimento da espécie humana, cujo entendimento só é possível na relação histórica e lingüisticamente mediada, salvaguardando tanto a unidade como a pluralidade dos sujeitos da comunidade comunicativa” (IDEM, p.141). Assim, segundo Adela Cortina Orts, só um salto no nível de aprendizagem social na linha da comunicação,

permitiria superar as patologias sociais, porque sem depreciar o progresso técnico, a constituição de uma sociedade mais justa, mais racional exige o progresso da comunicação, o progresso moral (ORTS, 1986, p. 140).

O projeto de uma ética em Habermas visa superar o etnocentrismo e o ceticismo, através da universalização de normas válidas, obtidas através do consenso. É uma ética modesta que trata da difícil e ingrata questão da obrigatoriedade das normas. Segundo Dussel (2000) o núcleo duro desta ética é restituir o sentido ético ao nível externo político ou do direito. Trata-se de uma ética discursiva, formal, procedimental, que se baseia no ato de fala. “Uma ética contemporânea não pode prescindir dos interesses empíricos dos homens nem das conseqüências de suas ações, não pode ater-se ao modelo da ética da intenção, mas apostar na ética da responsabilidade” (ORTS, 1986, p. 166). Para Habermas, como vimos, a linguagem tem um telos normativo, a exposição na palavra implica em responsabilidade diante do proferimento, e isto se dá face ao outro, o ouvinte, o interlocutor. O autor pretende deslocar as decisões do centro de controle que se fazem através do dinheiro e do poder, para a comunidade dos afetados, para que estes em discussões democráticas se pronunciem, acordem e respondam por seus atos de fala. “A substituição da comunicação lingüística pelo binômio ‘dinheiro’ e ‘poder’, dá ênfase apenas para o entendimento voltado para êxito. Mas o detalhe significativo que Habermas quer frisar, é que esta estrutura passa a ter um reconhecimento intersubjetivo entre todos os sujeitos, a tal ponto que eles acabam institucionalizando toda ação como uma ação racional com – respeito - a – fins” (PIZZI, 1994, p. 73).

É a lógica do jogo, da força, dos interesses que existem e se impõem na medida em que garantem o sucesso na obtenção egocêntrica de bens. A responsabilidade diante do outro, nome severo do amor (Levinas), não tem lugar quando o lócus é a guerra de interesses. Como recuperar a solidariedade das interações que se dão no mundo vivido? Estarão elas contaminadas ou sucumbiram diante dos controles do dinheiro e do poder? Habermas aposta no processo da educação, da aprendizagem social, para levar a nível formal, a eticidade das relações que ocorrem espontaneamente no mundo da vida. Acreditando que esta seja uma proposta válida, embora insuficiente como veremos a seguir, propõe-se como uma das condições éticas da educação um saber comprometido com o desenvolvimento de uma fala competente e justa. Tal fala desloca o enfoque da educação voltada para o conhecimento, e controle dos objetos, para a preocupação com o conhecer e participar das interações que se dão através dos atos de fala, possibilitando aos participantes um posicionamento democrático de discussão e decisão, diante dos problemas radicais que interferem em seu viver. Com a teoria da ação comunicativa, o eixo da educação se desloca da relação sujeito-objeto, para a relação comunicativa entre sujeitos, da consciência para a linguagem. A linguagem é o ponto de partida para se analisar o conhecimento. O homem que conhece emerge de contextos linguísticos. Habermas trata como questões epistemológicas as comunicações que se dão no dia-a-dia. Desta forma destaca-se o caráter processual e dialógico da educação, com ênfase em relações solidárias, capazes de questionar e renovar o saber constituído, bem como seu exercício criativo com base na argumentação. Para a razão

comunicativa as questões objetivas e metodológicas da educação só ganham sentido diante das questões práticas do mundo concreto da vida.

5.3.5 SABER QUE CONSTRÓI JUSTIÇA EM UM MUNDO CONCRETO:

Habermas avalia as possibilidades éticas da Razão Discursiva, intersubjetiva, que esforça-se por superar a prepotência da Razão Instrumental, monológica, orientada, basicamente, pela relação sujeito-objeto, como meio de realização de interesses de dominação. Busca a constituição da ética, através de um discurso que cumpra exigências formais de validade. Para Dussel o tema é de grande sensibilidade ético-política, democrática, pois valoriza e incentiva a aprendizagem social, da validação intersubjetiva da argumentação. A dimensão discursiva, formal da proposta de Habermas, deixa entretanto, de considerar questões materiais , de realização, de sujeitos históricos em um mundo concreto.

Para Dussel, necessita-se dar um passo a mais no sentido de concretizar a exigência ética que procede do rosto do outro: o faminto, o doente, o idoso, o desempregado, o excluído pela totalidade em seu crescimento desmedido – a metástase que engloba e mata. Afirma-se a fidelidade ao pensamento de Levinas – chegar ao outro de mãos cheias, superando a eticidade do plano formal, mítico e encarando-a no mundo que exige justiça concreta. Se a educação pode realizar um comprometimento ético ao trabalhar as exigências intelectuais, morais, afetivas e institucionais que possibilitam a participação no discurso e na formação do consenso, avançará ao considerar as questões realistas e desafiadoras propostas por Dussel.

“Desejamos mostrar que uma razão prático-material, com um aspecto que denominamos também ético-originário, não é a mesma coisa que a razão prático-moral formal ou discursiva” (DUSSEL, 2000, p. 204). Nesta citação percebe-se dois elementos novos inexistentes na Ética do Discurso – a razão prático-material e o fundamento ético-originário. A razão prático-material refere-se à realidade em geral e enfoca condições e mediações da produção e reprodução da vida em cada sujeito humano. O sujeito material da ética é o sujeito corporal vivo. “Se a vida não é possível, a razão instrumental que se exerce em torná-la impossível é eticamente perversa” (DUSSEL, 2000, p. 529). A morte expõe a vida à vulnerabilidade e implanta a ética, como o direito às condições que permitem que a vida ocorra e se reproduza no homem. “A vida é condição absoluta e o conteúdo constituinte da realidade humana, e como esta vida se acha ‘sob a nossa responsabilidade’ comunitária (pela auto-consciência própria do desenvolvimento humano) impõe-se-nos como um imperativo mantê-la, defendê-la, conservá-la” (DUSSEL, 2000, p. 211).

Esta vida refere-se a um sujeito ético originário – o outro, valor que fundamenta e transcende a qualquer valor, e que deve ser reconhecido como um igual. O outro é o não totalizável, o outro é o rosto, é infinito e por isso exigência ética. Assimétrico em Levinas, ele define-se como igualdade para Dussel: “Quanto a nós, já indicamos que o reconhecimento do sujeito-ético como igual é um momento do exercício da razão ético originária, anterior ao uso da razão discursiva, enquanto tal. Para argumentar seriamente é necessário de antemão, reconhecer o Outro como igual” (DUSSEL, 2000, p. 212). Neste ponto a Ética da Libertação de Dussel além de ir em busca de um fundamento para a ética que sustenta entre outras coisas a razão discursiva,

propõe um novo problema não contemplado por esta razão – a questão da simetria. Para Levinas as relações são assimétricas, diante do outro sou responsável, devo-lhe tudo. A maestria que procede de seu rosto, vestígio do infinito, obriga-me a considerá-lo, antes mesmo de ter-me em conta. Tendo o dinheiro e o poder como controles que colonizam o mundo da vida, no sistema, as relações também são assimétricas. São assimétricas no sentido de que poucos controlam o dinheiro e o poder, e sua hegemonia significa para os outros: insegurança, dependência, exclusão. Os miseráveis, os excluídos representam hoje metade da humanidade.

Dussel, então, questiona como participar de uma comunidade ideal de fala, como levar à diante a proposta da Ética do Discurso se a razão cínica não dialoga com o outro porque não o reconhece como igual? Os miseráveis não são convidados à mesa, de discussão do banco Mundial, do FMI, do G7, quando é de lá que procedem as decisões que os condenam à fome, à miséria e à morte. “Se somos afetados por aquilo que se argumenta, para defender nossa vida e nossa dignidade, devemos igualmente lutar para alcançar validade formal (prévia luta pelo reconhecimento) sendo assim responsáveis por nosso argumentar (formalmente) aceitando pela mesma razão os argumentos dos outros, porque antes também reconhecemos os outros argumentantes como iguais” (DUSSEL, 2000, p. 216). Para Dussel são os dominados, os excluídos, as vítimas que estão em condição de assimetria no sistema hegemônico, os responsáveis por construir uma nova simetria, uma nova comunidade de comunicação – não a ideal, mas a real, a crítica, histórica. “Pensamos ter aqui escapado aqui da aporia inevitável da Ética do Discurso: a argumentação pressupõe entre os participantes uma simetria que é impossível

empiricamente. A Ética da Libertação supera essa aporia ao descobrir que entre as vítimas excluídas assimetricamente da comunidade de comunicação hegemônica se reúnem em uma comunidade crítico-simétrica” (DUSSEL, 2000, p. 465).

A necessidade de construir uma comunidade de comunicação das vítimas, resulta da tomada de consciência de sua exclusão. É o momento da denúncia, momento negativo do processo de libertação, assinalado por Paulo Freire. Dussel traz o exemplo de Rigoberta Menchú, líder da resistência indígena, guatemalteca ; uma das dedicações do livro que por ora nos ocupamos, para mostrar como a negação, a exclusão se dá em vários níveis da funcionalidade do sistema. Daí a necessidade de transformação, da luta pela emancipação se fazer presente em cada um deles. “... no rosto de Rigoberta Menchú revela-se transversalmente como a multiplicidade de rostos ‘na mulher’, na ‘indígena’, na ‘mãe terra’ do ecologismo, na ‘camponesa’ pobre, na raça ‘morena’ na ‘indígena maia’ na ‘jovem’ sob o peso da gerontocracia, na ‘guatemalteca’, na ‘militante’ da consciência comunitária crítica” (DUSSEL, 2000, p. 568). No rosto de cada vítima concreta esconde-se o rosto de milhares de vítimas do sistema, atrás da vítima concreta está a vítima universal segundo Dussel. A comunidade das vítimas luta por construir uma nova simetria, revendo posições, orientações e papéis em cada um dos níveis de funcionalidade do sistema. Se reconhecem distintas do sistema opressor e participam entre si, de maneira solidária, buscando consensos, construídos por argumentação racional, tendo em vista os problemas que as afligem e a luta pela justiça que lhes é negada. Surge então o momento do anúncio descrito por Paulo Freire – a comunidade das vítimas que detectou sua exclusão,

elabora uma nova utopia, constrói possibilidades concretas de libertação e participação. “Para que a utopia seja possível, é preciso mediá-la com projetos e programas concretos de ação. Estes programas iniciam-se com uma análise cuidadosa (militante, de expertos, cientistas críticos, etc.) das condições reais, objetivas, que constituem o contexto da ação próxima possível” (DUSSEL, 2000, p. 564). Para Dussel a libertação é um processo histórico que deve se caracterizar pela factibilidade, ético-crítica. Ou seja a emancipação não é processo que se dê simplesmente na ordem do conhecimento, da ciência, da teoria crítica. Ela deve ser efetivada no plano material, corporal, cultural, nas instituições, nas relações, nos mesmos lugares onde efetivamente encontra-se a exclusão, os elementos negadores da vida.

Paulo Freire , foi quem na visão de Dussel melhor soube avaliar o processo de opressão e libertação e transformá-lo em ação educativa. O aproximar-se do vivido de uma comunidade excluída; fomentar a percepção da exclusão; organizar uma leitura de mundo e do sistema que lhe nega, reconstruir suas possibilidade diante do reconhecimento da distinção, compõem os movimentos de denúncia e anúncio, o diálogo e a “boniteza” da utopia sempre alerta, em Paulo Freire.

Para Dussel diante da sistema funcional opressor várias são as opções. Pode-se concordar com ele, beneficiar-se dele, contribuir para seu fortalecimento, ignorando as vítimas que sua dinâmica cria de forma não intencional. Pode-se tentar reformá-lo, isto ocorre quando se usam as categorias de um discurso libertador para deixar as coisas exatamente como são. Pode-se optar pela revolução, luta violenta, tomada de poder , estrategicamente dificultada em nossos dias, dada a desproporção das forças

do sistema comparadas às do revolucionário. A opção é o trabalho de transformação, concreto, cotidiano e permanente, ligado à razão político-material. Ao que parece, a educação também pode ser avaliada com os mesmo critérios em seu comprometimento com o sistema: funcional, reformista, transformadora. Quando se adota o critério da factibilidade, o que existe de fato, é uma educação comprometida com o sistema; a veia reformista de teses progressivas no discurso, também é muito presente. A transformação efetiva é rara, um saber que constrói concretamente a justiça na práxis cotidiana é uma meta distante da maioria das atividades educacionais atuais. A educação perdeu os vínculos com o povo e seus problemas concretos, formalizou-se, se tornou uma abstração, uma teoria do real. Não que as teorias não sejam válidas, mas elas devem sair do vivido e a ele retornar, tornando a vida de todos mais viável e mais gratificante. As teorias, os conhecimentos e a educação precisam submeter às exigências de justiça, para que possam validar-se. “A condição pós-moderna, o domínio do instrumento técnico, do número, do cálculo eficaz, tudo isso não deve ser totalmente eliminado, mas deve ser subsumido dentro dos critérios e princípios de uma ética da vida, do sujeito humano e sua discursividade simétrica; e deve ser subsumido para ser usado no ‘desenvolvimento’ da vida e da participação humanas” (DUSSEL, 2000, p. 542).

Em uma educação comprometida com a transformação real do mundo dever-se-ia enfatizar o papel da crítica, do discurso, do compromisso ético da ciência. Levinas anuncia a crítica dos grandes críticos como um retorno ao ceticismo, ceticismo como diz Dussel da verdade, validade e legitimidade do sistema vigente. Quando o oprimido emite um juízo crítico

diante do sistema, seu juízo caracteriza-se pelo dissenso, a falseabilidade é um impulso à mudança, à transformação das verdades prontas. Para isso é necessário perceber os pontos fracos, incoerentes, injustos, expô-los, argumentar, revelar sua não-validade. Poucos professores conseguem este posicionamento crítico o que faz da educação uma instituição que mantém o consenso funcional vigente. “ O aspecto negativo do princípio, o dever da ‘denúncia’, então inclui a obrigação da análise racional-crítica, explícita, científica, explicativa das ‘causas’ ou fundamento da vitimação” (DUSSEL, 2000, p. 474). Este seria segundo Dussel o pressuposto ou exigência ética da ciência. Uma ciência que demonstrasse materialmente o que impede a vítima de viver, que impusesse a si, mesmo que teoricamente, o cuidado, a responsabilidade pelo viver com dignidade, estaria assim justificada.

O saber que constrói justiça em um mundo concreto tem que estar atento aos dois momentos da práxis de libertação, propostos por Paulo Freire – a denúncia e o anúncio. Denúncia crítica, científica objetiva de tudo o que restringe a vida e anúncio da superação progressiva e histórica das restrições vigentes, tendo em vista o progresso da ciência à serviço de todos.

5.3.6 SABER COMPROMETIDO COM O CUIDADO:

Em Ser e Tempo, § 41, Heidegger considera o cuidado como estrutura originária, ontológica do homem. Anterior a qualquer atitude e situação, o cuidado é um modo de ser do homem no mundo, que se revela em suas ocupações com as coisas e em sua preocupação com as pessoas. Leonardo Boff, interpretando a intuição original de Heidegger, escreve em seu livro Saber Cuidar (1999) que existem dois modos básicos de ser no mundo: o

trabalho e o cuidado. O trabalho consiste nos processos de interação e intervenção pelos quais o homem procura conhecer a natureza e adaptá-la as suas necessidades. Nele predomina a razão instrumental, analítica com sua vontade de poder que evolui historicamente, ampliando seu domínio sobre os seres, de modo que estes manifestam-se sob os âmbitos restritos dos interesses dos homens, sendo violados em suas leis e negados na totalidade de suas interações. Desta forma, o trabalho que se inicia de maneira interativa, onde o homem percebe-se parte da natureza, desenvolve-se no sentido de intervenção crescente.

O cuidado, segundo Boff, não se opõe ao trabalho, mas lhe dá uma conotação diferente, porque: “Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo o que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito... A relação não é de domínio sobre, mas de com-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação, comunhão” (BOFF, 1999, p. 95). O cuidado implica na compreensão de que vivemos um destino comum que entrelaça a natureza, as pessoas e as sociedades, cuja tônica é a vulnerabilidade. O reconhecimento da fragilidade e da interdependência, ao lado do envolvimento afetivo e do comprometimento ético com o bem-estar do outro geram o cuidado. “Cuidar das coisas implica em ter intimidade, senti-las de dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (BOFF, 1999, p. 96). Na fábula de Higino, narrada por Heidegger, foi “Cuidado” quem modelou o homem imprimindo-o em seu ser. O fato de ontologicamente caracterizar-se como cuidado, não garante que o homem o traduza em suas ações, pelo contrário, a cultura ocidental em seu afã de domínio, desconsiderou-o. “ O

cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e obstáculo à eficácia” (BOFF, 1999, p.98). Em nossa cultura o cuidado exagerado de si, do mesmo, impediu o cuidado com o outro, de forma que o bem para si, enganosamente significou violência e destruição para os outros. Hoje, mesmo quando se procura cuidar, o cuidado se dá de forma a-crítica dentro dos padrões modelados pelo sistema. Cuidar de um filho, por exemplo, significará para o senso comum, dar-lhe coisas – roupas, brinquedos, salgadinhos, sorvetes, refrigerantes, computador... porque a cultura de move na ordem das coisas que se podem comprar e vender e todos os desejos e necessidades do humano devem se afunilar enquadrando-se nesta bitola.

A educação deverá liberar o homem, para aquela que é sua característica – o cuidado. Liberar significa desentulhar pela crítica os caminhos que o afastaram de sua sensibilidade e da percepção fraterna da comunidade que une todos a tudo. Este trabalho significará por em questão os valores da sociedade ocidental que liga o cuidado ao feminino, como se este não fizesse parte da expressão plena de todo e qualquer ser humano. A educação para o cuidado deverá reverter as prioridades, colocando o zelo acima do domínio. Será uma educação da sensibilidade, da delicadeza de espírito do compromisso para com o outro. Saber cuidar, implica em saber olhar, ouvir, prestar atenção. Estar atento às solicitações legítimas do ser do outro. Exige saber descentrar-se, para colocar em foco as necessidades do outro, sem que isto implique em submissão ou dependência. A educação para o cuidado gratifica à medida que se busca a circulação da abundância entre todos, onde cada um está comprometido com a melhor expressão do outro, de

forma que todos saem ganhando. Assim como o conhecimento, o cuidado se dá em relação a todos os seres e só uma educação da sensibilidade permitirá repercutir e solicitar em si as necessidades do menor e do maior. Marx, nos “Manuscritos Econômicos, e Filosóficos” analisou o trato das necessidades para quem tem e para quem não tem posses. Para quem tem, dá-se todo o cuidado, sofisticação e refinamento; para quem não tem, até mesmo ar e espaço são luxos. Portanto, educar para o cuidado é outra face da educação para a justiça, uma vez que todos merecem cuidado, confirmando a igualdade na diferença.

Assim como tudo no homem, o cuidado é uma conquista progressiva que só ocorre mediante um processo de educação constante. Desde pequena, a criança precisa ser ensinada a perceber a delicadeza, a preciosidade e a fragilidade de todos os seres – as pessoas, os animais, as plantas, as coisas. Tudo requer respeito e cuidado para poder existir e expressar-se dentro de seu potencial mais pleno. Muitos zelam por suas coisas, mas delapidam o patrimônio público. As carteiras nas escolas, o lixo nas ruas, os rios transformados em esgotos que correm a céu aberto, a destruição da flora e da fauna, a poluição do ar das cidades, os menores abandonados, a marginalidade, a exclusão dos desempregados, o “stress” dos empregados são exemplos gritantes da ausência de cuidado que caracteriza a cultura. Quando em termos econômicos se investe no consumo e no crescimento desenfreado, quando as coisas se tornam a cada dia, mês ou ano obsoletas, descartáveis, destinadas ao lixo, o cuidado torna-se algo fora de moda e tudo se passa como se todas as coisas pudessem ser substituídas, por outras mais novas, mais bonitas, mais funcionais. A educação para o cuidado

terá que elaborar constantemente a crítica desta postura e tornar o zelo uma prática presente em todas as suas atividades, porque isto significa enxergar e respeitar o outro.

5.3.7 SABER COMPROMETIDO COM A LIBERDADE E ESPERANÇA:

Para cuidar é necessário que se perceba de um lado a vulnerabilidade da vida, especialmente da vida consciente – o homem. Mas é preciso também reconhecer em si a possibilidade, a liberdade, poder ter em mãos a escolha, o agir que cuida, preserva e zela ou a prepotência de quem usa destruindo.

Heidegger elabora com maestria este tema comum entre as filosofias existencialistas, que afirma de um lado a faticidade do homem, o estar lançado e perpassado pelo mundo; por outro considera com a mesma veemência, o homem como poder ser, abertura, inacabamento, liberdade. Assim a própria faticidade o estar lançado do homem no mundo, não se dá da mesma forma que ocorre com as pedras, as árvores, as coisas. Mas, no homem, a própria faticidade é atravessada pela liberdade e responsabilidade. “A expressão estar-lançado deve indicar a faticidade³⁵ de ser entregue á responsabilidade” (HEIDEGGER, 1986, Parte I, p. 189). O homem (dasein, presença, na tradução brasileira de Ser e Tempo) é um ser cujo ser tem que ser, isto é, um ser que se caracteriza pela possibilidade. Esta possibilidade é sempre responsabilidade de alguém, uma vez que seu inacabamento radical se caracteriza pelo pronome pessoal, meu , teu, seu... A possibilidade é

³⁵ Faticidade – situação do dasein heideggeriano, perpassado pelo mundo.

característica de um ser que tem que escolher e responsabilizar-se pelo próprio ser. Se o homem é faticidade, vulnerabilidade, exposição, é também liberdade e responsabilidade. “O ente em cujo ser, isto é, sendo, está em jogo o próprio ser, relaciona-se e comporta-se com seu ser como sua possibilidade mais própria. A presença é sempre sua possibilidade” (HEIDEGGER, 1986, Parte I, p. 78). Educar para o conhecimento de si e do outro como possibilidade é educar para a abertura, crescimento contínuo, superação das circunstâncias, para a força, para a potência e esperança contidas no poder ser. Se avaliarmos historicamente a educação veremos que ela criou mais ovelhas do que tigres. Trabalhou mais com a submissão do que com a iniciativa, mais com o determinismo do que com a liberdade, mais o conformismo que a esperança. E mesmo quando ela investe na liberdade ela o faz firmando uma liberdade egocêntrica que desconsidera o outro e o mundo. Liberdade que afirma-se a si própria excluindo o outro. Educar para o poder-ser é educar para o cuidado e responsabilidade, de um ser que não é mas está sendo, à medida em que relaciona-se com os outros, no mundo. Esta liberdade para não tornar-se soberba deve estar subordinada à bondade e à responsabilidade diante do outro. Educar para o poder ser, que realiza a si mesmo no compromisso para com o outro, é educar para a justiça. Justiça que considera o outro homem como ser no mundo, derivando desta condição, necessidades concretas que precisam ser satisfeitas para que o homem possa ser homem.

A possibilidade constitui-se no espaço do “ainda não”, do poder ser, da esperança, da utopia, do futuro. Para Paulo Freire (1992), a esperança é uma necessidade ontológica que necessita da prática para tornar-se concretude histórica. A esperança sozinha não tem o poder de mudar a

realidade, mas é necessária pois sem ela o homem fraqueja. “Sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança como necessidade ontológica se desarvora se desendereça e se torna desesperança...” (FREIRE, 1992, p. 11). Há assim um processo em que a esperança mobiliza a prática e a prática conduzida com vistas à objetivos a realizar, testa, fortifica e alimenta a esperança. Freire fala do sistema neoliberal vigente onde se entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade, fala de um “estado refinado de estranheza, de auto-demissão da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 128). Por outro lado, lembra que: “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 10). Considera então, que uma das tarefas do educador progressista é, através da análise crítica, desvelar as possibilidades, mesmo que estas morem entre obstáculos, porque a liberdade não se dá no vazio, ela é o poder de nadificação do dado. É no já constituído que se escavam as possibilidades. Se o educador fizer o seu trabalho um compromisso ético com a justiça, deverá incentivar a criatividade, a liberdade, a indignação diante do que exclui e priva de vida; ao lado da esperança, da crença no homem como possibilidade, capaz de reverter situações e criar o novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Levinas a existência humana justifica-se na medida em que é para o outro. A educação, por sua vez, justifica-se por seu compromisso diante do outro. Ela é um lugar privilegiado do responder-por, da responsabilidade que caracteriza a subjetividade. O processo educativo onde os seres humanos são entregues a outros seres humanos para serem formados e alertados para seu poder-ser que se dá com os outros no mundo, é um processo de possibilidade e responsabilidade radicais. É um lugar onde todos e mais especificamente o professor, têm possibilidades de serem fecundos, de transcenderem-se enquanto subjetividades egológicas e voltarem-se para o outro, ter um filho. “A intersubjetividade assimétrica é um lugar de transcendência no qual o sujeito, ao mesmo tempo se conserva estrutura de sujeito, tem a possibilidade de não retornar fatalmente para si mesmo, de ser fecundo e antecipando, digamo-lo – de ter um filho” (LEVINAS, 1998, p. 114). Entende-se aqui o filho, não em uma perspectiva biológica, mas como uma metáfora que implica a relação mestre-discípulo. “A filialidade... é uma relação com outrem em que outrem é radicalmente outro, e em que apesar de tudo é de alguma maneira, eu; o eu do pai tem de haver-se com a alteridade que é sua, sem possessão nem propriedade” (LEVINAS, 1988, p. 61).

Eis a questão: estou diante de uma alteridade que não possuo e que no entanto faz parte de mim, é minha responsabilidade e em minhas mãos está a possibilidade de tornar sua expressão mais ou menos plena. Daí, Nanini referir-se ao outro, como um novo paradigma em educação, um

paradigma que subordina todo processo educativo ao imperativo ético que procede do rosto, exterioridade infinita do outro. Para Levinas o direito de ser procede da missão e da responsabilidade diante do outro. O educador é responsável pela humanidade do outro homem, por sua manifestação enquanto infinito na vulnerabilidade do corpo. Por isso cabe ao educador, em primeiro lugar, reconhecer o infinito no outro homem e colocar-se a seu serviço, mas, de igual importância é que ele eduque a pessoa do educando para o infinito que habita em seu próprio ser. Este infinito é fonte ímpar de dignidade que não pode curvar-se, não pode ser totalizada em sistema algum, mas revela-se como maestria e fala, ensinamento e dizer. Só uma crítica acirrada e constantemente alerta é capaz de detectar e agir contra o que totaliza e torna o homem menos homem. Isto faz do educador alguém que trabalha o ceticismo e a bondade em uma conjugação ética. Ceticismo como guarda, zelo e denúncia radical de tudo que pode oprimir a humanidade do outro homem, bondade porque devotamento, dedicação a este outro que precisa expressar-se em carne e osso, em um mundo econômico perpassado pela injustiça.

Neste sentido, o educador terá que se comprometer com o dizer e o dito de seu educando. Seu dizer que é sua expressão, emanção de sua exterioridade, de sua diferença inalienável que ao pronunciar-se revela sua mestria e ensina. É necessário que o educando perceba e tenha a liberdade e a coragem de se expressar em seu dizer único. É papel do educador incentivar, reconhecer e firmar a alteridade do educando em seu dizer singular. Mas o educador terá também que comprometer-se com o dito, com a teoria, a ciência, as leis, os conhecimentos objetivos processados em sua cultura, para que o educando tenha recursos concretos de sobrevivência e expressão, na

vulnerabilidade do corpo e no contexto do mundo econômico. Não há educação mais reacionária do que a educação incompetente, que fragiliza os educandos diante do sistema. Mas a competência, o dito, precisam estar subordinados a justiça sem a qual se tornam instrumentos de dominação.

Se de um lado o educador precisa reconhecer o infinito do outro – seu aluno e criar condições para que o educando reconheça-se em sua exterioridade infinita, é da mesma importância que a educação enfatize no educando o reconhecimento da diferença do outro – o colega, o professor, o diretor, o zelador, para que o respeito e a responsabilidade permeiem as relações nas escolas.

O professor não tem idéia do grau de influencia que exerce sobre seus alunos, da autoridade e dos meios que dispõe para formá-lo ou deformá-lo. “Mesmo os médicos em seu apogeu como modelos, jamais exerceram a autoridade de um simples professor, que pode proporcionar prêmios, fracassos, amor, humilhação e informações a um grande número de jovens vulneráveis e de certa forma indefesos” (FERGUSON, 1992, p. 268). Com isso queremos enfatizar a necessidade da formação ética do professor. “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 1996, p. 18). Para Paulo Freire, como presença consciente no mundo o homem não pode se furtar à responsabilidade ética do mover-se neste mundo, por isso a educação deve investir na formação, no caráter ético que provém do inacabamento humano, que se constrói através de escolhas e ações que podem negar ou trair a própria ética. “É por isso que transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter

formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 37).

O modelo tecnicista de educação, presente entre nós na década de 60, institucionalizado através das Leis n.º 5540/68 e 5692/71, relegou à insignificância a formação ética do professor e conseqüentemente o perfil ético da educação. Sua meta: formar profissionais “competentes” através de um investimento técnico-científico, acrítico, preparando-os para o mercado de forma “rápida e objetiva”. Nesta perspectiva: “A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-apredizagem” (LIBÂNEO, 1986, p. 30). Com esta postura e educação desvincula-se do ideal formativo, nega a exterioridade e o infinito do outro, porque o trata como algo que pode e deve ser educado para ser totalizado no sistema produtivo. Dentro da perspectiva neoliberal esta posição se repete e o homem é cada vez mais um ser descartável.

Não há como desvincular a formação científica da formação humana do professor. Não há uma linha divisória entre o profissional e o pessoal, de forma que o pessoal se acha presente no profissional e vice-versa. Assim o professor educa com todo o seu ser, e seus valores se fazem presentes em seu trabalho consciente ou inconscientemente. A formação docente, como a de qualquer profissional, deve contemplar este intercâmbio entre o pessoal e o profissional de maneira crítica e amadurecida. Deve investir

na auto-formação e na formação colegiada para que o profissional se perceba e se responsabilize por um crescimento contínuo que o gratifique enquanto ser-no-mundo com os outros, capaz de serviço e compromisso à “humanidade do outro homem”. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e lhe facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios, com vista à constituição de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Desta forma, segundo Nóvoa, a formação não se constrói somente por acumulação de cursos ou técnicas, mas pela flexibilidade crítica que se exerce sobre as práticas de construção e reconstrução permanentes da identidade pessoal - profissional.

Demerval Saviani, conhecido filósofo da educação, propõe na formação do professor, o saber atudinal, que junto com o crítico-contextual, os saberes específicos, o pedagógico e o didático curricular o tornaram apto para a docência. O saber atudinal traçaria o caráter ético do professor e seu compromisso humano diante do aluno.

“Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc. trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tão espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (SAVIANI, 1996, p. 148).

A formação ética do professor é legítima na medida em que procede de uma maturidade pessoal onde os valores derivam de sua prática crítico-reflexiva e não da obediência cega aos padrões vigentes, pois a moral

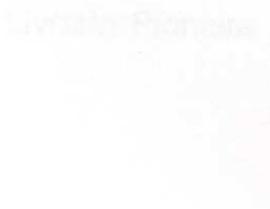
hoje também se apresenta sob o signo do descartável. “A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos imediatos que os princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida” (LIBANEO, 1998, p. 16). A ética deriva da vocação de “ser mais”, histórica e socialmente. No trabalho docente, este “ser mais” conjuga a pessoa do professor e do aluno, em um trabalho que busca a superação contínua das condições sociais e pessoais vigentes rumo a uma transcendência na justiça. Retoma-se aqui o conceito de filiação de Levinas, expresso na intenção que o anima, por Meirieu nesta citação: “... a ética não é senão o difícil trabalho em que tento articular o crescimento de outrem ao meu, em que, criando permanentemente mediações para não me tornar mediador, permito que ele se liberte de mim. A ética, diz Levinas, é a exigência essencial que faz com que me torne responsável pela responsabilidade de outrem” (MEIRIEU, 1998, p. 100). Sem uma educação que elabore o compromisso ético das pessoas, a mentira e a má-fé tornam-se tônica das relações interpessoais.

“A ausência de uma educação para o comprometimento com a mediação do ser e a responsabilidade para com o outro e a difusão massificada do lucro e do consumo de coisas como valor, constituem o solo fértil para que germine a mentira, a má-fé nas relações pessoais, políticas e sociais. Essa ausência de dedicação, compromisso com a verdade e a liberdade, mantém a maioria na ignorância, produzindo um estreitamento das consciências que afetará a subjetividade em relação ao mundo, ... mergulhando-as em fins exteriores ao projeto humano de libertação e realização” (LAPORTE, VOLPE, 2000, p. 85).

Esta dimensão ética, imprescindível para que o homem seja homem, estabelece a importância fundamental de uma educação da vontade. Se o homem se define em Levinas pela responsabilidade, sua expressão mais

forte se encontra na vontade. Educar a vontade, no dizer de Suzin, estudioso de Levinas, não seria moldá-la em função de uma razão impessoal (o Mesmo) e nem de aniquilá-la para obter um sujeito sem força e sem pulsão. Ao contrário, é a vontade que se pode dizer um último não, à tirania da totalidade em suas diferentes formas. A vontade pode ser educada e não destruída para o outro, de modo a ser “a força, a pulsão e a potência da bondade, ensinada pela verdade da linguagem do mestre, pela razão, pela retidão da liberdade” (SUZIN, 1984, p. 293). A vontade que tem em vista o face-a-face, o rosto do outro homem, pode ser educada para querer o bem, em um comprometimento radical com o outro. A educação mental, intelectualista, esquece o homem como vontade que deve querer o bem. O bem de “mãos cheias”, justiça concreta que se deve ao homem , em um mundo onde a miséria e a exclusão grassam por todos os lados. Sublinha-se então o caráter ético e econômico da boa-vontade. A vontade só se tornará boa por um investimento devotado e comprometido com a educação, capaz de articular o professor e o aluno no desafio de redimensionar as relações humanas, tendo por objetivo a justiça em sua factibilidade histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1987.
- , **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ASSMANN, Hugo. **Pós-modernidade e agir pedagógico. Como reencantar a educação**. VIII Endipe. Formação e profissionalização do educador. Anais, Vol. II, Florianópolis, 1996.
- , **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba, Unimep, 1994.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis : Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Reflexões sobre ética e construção do conhecimento**. ANPed, 17ª Reunião Anual. Caxambu, 1994.
- COSTA, Márcio Luis. **Lévinas. Uma introdução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- COSTELLA, Domenico. **Ética frente aos desafios da globalização**. Palestra proferida na Semana de Filosofia da PUCPR, Setembro, 2000. Texto mimeografado.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana**. Vol. III. Erótica e pedagógica. São Paulo: Ed. Loyola / Ed. Unimep, 1977)
- , **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Ed. Vozes, 2000.

- DRUCKER, Peter F. **A sociedade do conhecimento**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- FABRI, Marcelo. **Desencantando a ontologia: subjetividade e sentido ético em Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Petrópolis**, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1977.
- FERGUSON, Marilyn. **Conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- , **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.
- , **Conscientização: Teoria e prática de libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo : Moraes, 1980.
- , **Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Ira. Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GANDIN, Luis Antonio. **Qualidade total em educação: A fala mansa do neoliberalismo**. Revista da Educação AEC ,1994.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1990- A.
- , **O pensamento pós-metafísico. Estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1990 – B.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo. Parte I**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- LAPORTE, Anna Maria; VOLPE, Neusa Vendramin . **O existencialismo. Uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre**. Curitiba: Juruá, 2000.
- LEVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- , **De otro modo que ser, o más allá de la esencia**. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1987. (Tradução da autora)
- , **Ética e Infinito**. Lisboa:Edições 70, 1982.
- , **Totalidade e infinito**. Lisboa:Edições 70, 1980.
- , **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- , **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, Associada à Nova Fronteira, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- , **A democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

- LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade uma proposta metodológica**. São Paulo : Cortez Ed., 1987.
- LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olimpyo, 1986.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática. As concepções do conhecimento e a prática docente**. São Paulo. Cortez, 1995.
- MANCINI, Roberto et alii. **Ética e Economia**. Palestra proferida na Semana de Filosofia da PUCPR, Setembro, 2000. Texto mimeografado.
- MANCINI, Roberto et alii. **Ética della mondialità. La nascita di una coscienza planetaria**. Assisi: Cittadella, 1996. Tradução da autora.
- MARCUSE, HERBERT. **A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- MARIAS, Julian. **Antropologia Metafísica**. SP: Livraria Duas Cidades Ltda, 1971.
- MARTINI, Rosa Maria Fillipazzi. **O paradigma habermasiano “mundo da vida e sistema” como possibilidade de reflexão sobre a ação educativa**. In SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de (org.). **Interdisciplinariedade na sala de aula**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido. A natureza humana.** Portugal: Europa-América, 1973.
- , **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 1996.
- , **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NANINI, Antônio. **Educare alla convivialità. Um progetto formativo per l'uomo planetario.** Bologna: Editrice Missionaria Italiana, 1994. Tradução da autora.
- NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A contribuição de Habermas para a democracia na educação.** Cad. Pesq. São Paulo. n.º 98, 1998.
- ORTS CORTINA, Adela. **Crítica y utopia. La escuela de Frankfurt.** Madrid: Editora Cincel S.A, 1986.
- PAURA, Mirian S.Z.G. **Paradigmas em educação: Avaliação e perspectivas.** Ensaio, Rio de Janeiro: v,1,n.2, jan/mar, 1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1991.
- PIZZI, Jovino. **Ética do discurso. A racionalidade ético-comunicativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

- RICOEUR, Paul. **Outramente. Leitura do livro Autrement qu'etrê ou au de la de l'essence de Emmanuel Levinas.** Petrópolis. Vozes, 1999.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- , **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do professor.** In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do professor: o dever do Estado, tarefa da universalidade.** São Paulo: ENESP, 1996.
- SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.
- SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- SUZIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico. Uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas.** Porto Alegre: EST/ Vozes, 1984.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino: do conhecimento ao pensamento e deste para projetos.** Curitiba: Ed. Champagnat, 1996.