

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Doutorado em Educação

BEN-HESED DOS SANTOS

**A categoria do rosto e a crítica ao desencantamento da
educação**

Itatiba
2025

BEN-HESED DOS SANTOS

**A categoria do rosto e a crítica ao desencantamento da
educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Allan da Silva Coelho.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

**Itatiba
2025**

37.01
S233c

Santos, Ben-Hesed dos.

A categoria do rosto e a crítica ao desencantamento da
educação / Ben-Hesed dos Santos. – Itatiba, 2025.
147 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Allan da Silva Coelho.

1. Educação. 2. Rosto. 3. Encantamento.
4. Desencantamento. I. Coelho, Allan da Silva. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Ben Hesed dos Santos, defendeu a tese “A CATEGORIA DE ROSTO COMO CRÍTICA AO DESENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO”, sendo aprovado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Orientador

Prof.^a D.^{ra} Adair Mendes Nacarato
Presidente

Prof. Dr. Frank José Gutierrez Sivira
Examinador

Prof.^a D.^{ra} Renata Helena Pin Pucci
Examinadora

Prof. Dr. Cornélio Raimundo Mucache
Examinador

Prof. Dr. Edevilson de Godoy
Examinador

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus por me conceder a vida e propiciar meu caminho pelo mundo.

Ao Prof. Dr. Allan da Silva Coelho, pela primorosa orientação, pela paciência e pela forma gentil de me ensinar a ter um olhar mais crítico, como educador e como pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGSSE) da Universidade São Francisco, pelo carinho e momentos de aprendizado.

À minha esposa, Sônia Aparecida, companheira, amiga de todos os dias, por seu apoio incondicional e companheirismo, por aceitar minha ausência e compreendê-la como nossa luta.

Aos meus filhos Caroline, Gustavo e Augusto e à minha linda netinha Celine, que são a razão de minha existência, por entenderem a necessidade de minha ausência mesmo quando eu estava presente.

Aos meus pais (*in memoriam*), por terem me ensinado os princípios que regem a vida e a importância do amor, da amizade, da humildade, da honestidade e da alegria, a fim de saber viver em estado de abertura para as mudanças contínuas e o aprendizado cotidiano no convívio social.

Aos amigos discentes do doutorado do PPGSSE, pelo convívio, pela aprendizagem compartilhada e por tornarem a caminhada acadêmica mais prazerosa.

Aos professores da qualificação, Prof. Dr. Frank José Gutierrez Sivira, Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci, Prof. Dr. Egberto Pereira dos Reis e Prof. Dr. Edevilson de Godoy, pelo incentivo e contribuição na elaboração e melhoramento desta tese.

Ao corpo diretivo da Faculdade Embu das Artes, pelo incentivo para que eu pudesse realizar este sonho, em permanente construção.

Finalmente, aos grandes amigos que foram constituídos nesse processo de formação.

Aos amigos de longa jornada: Maria de Belém Gomes Cavalcante, Guilherme Idelbrando Curado e Victória Caroline Bottino Curado. Aos amigos recentes: Waldimir Lucke, Verusckha Sales, Márcio e Fernanda Malafatti Coelho. Ao Emmanuel Lévinas, porque foram suas reflexões que me motivaram a refletir sobre minhas atitudes tanto na esfera pública quanto na privada, buscando entrelaçá-las com a possibilidade de transformação sem deixar de lado as realizações alcançadas.

A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está em relação social com outrem.

(Emmanuel Lévinas. *Ética e infinito*, 1982)

SANTOS, Ben-Hesed dos. **A categoria do rosto como crítica ao desencantamento da educação**. 2025. 147 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, aborda o campo da educação, consubstanciado no âmbito da antropologia filosófica, considerando a categoria do rosto como um aspecto relevante no momento formativo, categoria esta que invade e promove a inquietude e desafio ao ser humano, despertando-o para uma ação formativa. Para essa discussão, elegeu-se como **objeto de pesquisa** a categoria do rosto como crítica ao desencantamento da educação, na perspectiva de Emmanuel Lévinas. Assim, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender e analisar a categoria do rosto e suas possíveis contribuições para a crítica do desencantamento da educação, considerando elementos antropológicos, éticos, filosóficos e metafísicos no processo de pensar a educação contemporânea sob a ótica de uma construção de conhecimentos com base em uma perspectiva crítica. Para estabelecer esta relação entre rosto e o desencantamento da educação, definimos os seguintes **objetivos específicos**: analisar os elementos da categoria do rosto em Lévinas e sua apropriação; relacionar a metafísica lévinasiana com o campo dos estudos do desencantamento da educação e o encanto neoliberal do mundo; apontar possibilidades do uso das categorias lévinasianas de rosto, Outro e idolatria na reflexão dos fundamentos da educação. Para a consecução desses objetivos, rememoramos a ideia de alteridade na filosofia do Outro e seus reflexos na educação contemporânea, com base em Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel, e os conceitos de desencantamento, encantamento e consumo e suas relações com a educação, por meio das contribuições de Zygmunt Bauman, Jung Mo Sung, Ricardo Timm de Souza e Luís Carlos Susin, analisando as contradições e compreendendo os sentidos e significados do processo de encantamento na educação, gerador de desumanização. Para tanto, elegeu-se uma metodologia bibliográfica a partir de uma abordagem da antropologia filosófica em torno do pensador lituano Emmanuel Lévinas, visando ao entendimento de conceitos tais como encantamento, rosto e educação, em diálogo com autores que tratam da educação e seus respectivos encantamentos metafísicos. Considerou-se a categoria do rosto do Outro como eixo central, por representar uma verdade ética ou metafísica em vez de teórica. O rosto não é objeto de objetivação, seja de revelação, seja de adequação; é expressão da singularidade, da individualidade única, que só se torna possível se considerada separadamente da totalidade. Nesse contexto, procurou-se analisar o **problema** levantado pela pesquisa: De que maneira a noção de rosto em Lévinas colabora com a crítica ao desencantamento da educação? Diante desses objetivos e desse problema, a pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer e analisar o processo de encantamento desumanizante na educação e possibilitar a aprendizagem e discernimento crítico via categoria do rosto como fonte de desencantamento para superação de enfeitiçamentos e fascínios que promovem a tirania e a barbárie nos espaços educacionais, não permitindo o florescer da alteridade, que faz parte de uma das categorias que foram desprezadas ao longo da história da filosofia. Em vista dessa realidade, na **hipótese** de pesquisa, averiguaram-se a categoria do rosto e seus fundamentos para a elaboração de uma crítica ao desencantamento da educação, considerando que existem realidades que escapam ao poder totalizante da razão. A metafísica dessa tradição teórica desvela a transcendência da imanência atual, conclamando pelo valor da justiça. O rosto do Outro é uma dessas realidades por excelência. (O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.)

Palavras-chave: Educação. Rosto. Encantamento. Desencantamento.

SANTOS, Ben-Hesed dos. **The category of face as a critique of disenchantment of education.** 2025. 147 pp. Dissertation (Doctorate in Education) – Graduate Program (*Stricto Sensu*) in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, Brazil, 2025.

ABSTRACT

This investigation, conducted in the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education of Universidade São Francisco, in the research line Education, Society, and Formative Processes, examines the field of education through the lens of philosophical anthropology, taking the category of face as a relevant aspect of the formative process—a category that intrudes, unsettles, and challenges, awakening human beings to a formative action. To promote this discussion, the **object of investigation** selected was the category of face as a critique of disenchantment of education, from the perspective of Emmanuel Lévinas. The **general objective** of this investigation was to analyze the category of face to perceive its potential contributions to a critique of disenchantment of education, taking into account anthropological, ethical, philosophical, and metaphysical elements in the process of examining contemporary education from a critical perspective. To establish the relationship between face and disenchantment of education, the study pursued the following **specific objectives**: analyze the elements of the category of face in Lévinas and their appropriation; relate Lévinasian metaphysics to the field of studies on disenchantment of education and neoliberal enchantment of the world; and detect possibilities for employing Lévinasian categories—face, the Other, and idolatry—in reflecting on the foundations of education. To achieve these objectives, the study revisits the idea of alterity in the philosophy of the Other and its implications for contemporary education, drawing on Emmanuel Lévinas and Enrique Dussel. Additionally, it examines the concepts of disenchantment, enchantment, and consumption, as well as their relationship with education, drawing on contributions of Zygmunt Bauman, Jung Mo Sung, Ricardo Timm de Souza, and Luís Carlos Susin, analyzing contradictions and seeking to elucidate the meanings and implications of the process of enchantment in education – a process that generates dehumanization. The bibliographic research performed was grounded in a philosophical-anthropological approach centered on the Lithuanian thinker Emmanuel Lévinas, with the purpose of elucidating concepts such as enchantment, face, and education, in dialogue with thinkers who have addressed education and its metaphysical enchantments. The category of face of the Other was adopted as a central axis, for representing an ethical or metaphysical truth rather than a theoretical construct. The face is not an object of objectification, whether of revelation or adequation; instead, it is an expression of singularity, of unique individuality, becoming possible only when considered apart from totality. In this context, the **problem** posed by this investigation was formulated as follows: How can the notion of face in Lévinas contribute to a critique of disenchantment in education? Given these objectives and this problem, the investigation was intended as an effort to elucidate the process of dehumanizing enchantment taking place in education and to promote critical learning and discernment by drawing on the category of face as a source for disenchantment, so as to overcome enchantments and fascinations that foster tyranny and barbarism in educational settings – elements that hinder the flourishing of alterity, one of the categories often neglected throughout the history of philosophy. Considering this framework, the research **hypothesis** examined the category of face and its foundations for constructing a critique of disenchantment of education, acknowledging that certain realities evade the totalizing power of reason. The metaphysical framework of this theoretical tradition unveils the transcendence of contemporary immanence, calling for the primacy of justice. The face of the Other is, quintessentially, one of these irreducible realities. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – finance code 001.

Keywords: Education. Face. Enchantment. Disenchantment.

Sumário

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. LÉVINAS: VIDA, OBRA E EDUCAÇÃO	21
1.1 Lévinas: vida, obra e educação	22
1.2 Lévinas e a educação	26
CAPÍTULO 2. NOÇÃO DE ROSTO EM LÉVINAS	39
2.1 O rosto é sem forma	39
2.2 A nudez do rosto	43
2.3 Rosto e vestígio	45
2.4 A epifania com o olhar do rosto	47
2.5 A possibilidade de abordagem do Outro pela palavra	49
2.5.1 Rosto é palavra, boca e lábios na estrutura do rosto lévinasiano	49
2.6 A linguagem da pele envelhecida	54
2.7 Mão: realização da origem e concretização do sentido	55
2.8 Rosto em sua relação com o transcendente	57
2.9 Dussel e a provocação do Outro	67
2.9.1 A provocação do Outro	67
2.10 O Outro e a educação em Dussel	74
CAPÍTULO 3. DESENCANTO, ENCANTO E IDOLATRIA	79
3.1 Desencanto e encanto	79
3.2 O encanto: capacidade de consumir mercadorias	86
3.3 Sociedade de consumidores e cultura do lixo	91
3.4 Alteridade e a cultura da subjetividade	94
3.5 Para além das tentações idolátricas	97
3.6 Políticas neoliberais e os novos encantos na educação	104
CAPÍTULO 4. ROSTO E O DESENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO	114
4.1 Rosto, sentido e educação	114
4.2 Rosto, alteridade e educação	121
4.3 Rosto, ética e educação	125
4.4 Rosto, educação e subjetividade	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143

MEMORIAL

Nascido em 11 de março de 1962, na região metropolitana de São Paulo, sou Ben-Hesed dos Santos, casado, pai de três filhos e com uma neta. Decidi compartilhar neste breve relato um pouco de minha trajetória pessoal e profissional, especialmente na área da educação. Eu sou o irmão mais novo de uma família com quatro filhos, sendo duas meninas e dois meninos. Atualmente, moro na área metropolitana de São Paulo, especificamente na Zona Leste. Desde sempre, minha família morou nessa região, e meus pais eram originários do Nordeste.

Meu pai chegou a São Paulo aos 14 anos, onde desenvolveu suas habilidades como alfaiate. Já minha mãe só se mudou para a área metropolitana de São Paulo após se casar com meu pai, pois em sua cidade natal trabalhava com o cultivo de arroz. Fui criado em um ambiente que me permitiu vivenciar de perto a natureza, embora sem luxos. Mesmo enfrentando obstáculos, éramos uma família unida e motivada pela crença de que a educação é crucial.

Apesar das limitações materiais, o foco principal de nossa família sempre foi a formação dos quatro filhos. Minha mãe, em especial, foi a principal defensora e lutadora para garantir que todos nós fôssemos à escola. Desse modo, começamos a explorar novos horizontes em busca de saberes que nos possibilitassem construir oportunidades para um estilo de vida distinto do vivenciado por nossos progenitores: um cotidiano marcado por inúmeras dificuldades.

Até 1982, permaneci residindo com meus pais, dedicando-me ao trabalho e aos estudos. Durante esse tempo, cursava o ensino médio, também conhecido como 2.º grau. Iniciei a formação para ser professor, com foco em pré-escola, e me habilitei para ingressar na universidade. Em 20 de novembro daquele ano, casei-me e, a partir de então, meu desejo de cursar uma graduação foi adiado.

A partir de 1987, finalmente entrei para a vida acadêmica, no curso de licenciatura plena em pedagogia, oferecido pela Faculdade Camilo Castelo Branco, finalizado em dezembro de 1989. Antes mesmo de concluir o curso, eu já estava lecionando na escola pública do estado de São Paulo. No mesmo ano, fui contratado pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Foi uma experiência

muito enriquecedora, pois comecei a trabalhar no setor de recursos humanos, no departamento de treinamento e desenvolvimento de pessoal. Ali tive a oportunidade de planejar, coordenar e realizar atividades educacionais para os funcionários do hospital e para promover o desenvolvimento global das crianças na Creche Dona Antonieta Altenfelder Silva.

Após concluir o curso de pedagogia, fui promovido ao cargo de analista de capacitação de equipe, onde comecei a desempenhar as seguintes atividades: realização de treinamentos, elaboração e implementação de programas de capacitação, acompanhamento e avaliação dos resultados dos treinamentos por meio de indicadores, condução de programas de integração para novos colaboradores, desenvolvimento de soluções de capacitação alinhadas com os objetivos da empresa, preparação de material didático, identificação de necessidades de treinamento, logística de treinamento, avaliação de eficácia, pesquisa de clima organizacional, formação e avaliação de multiplicadores e criação de módulos de treinamento técnico e comportamental.

Posteriormente, fui promovido ao cargo de coordenador de capacitação de equipe, onde minhas principais responsabilidades incluíam a elaboração do plano anual de treinamento, treinamento dos funcionários, administração do processo de capacitação, desenvolvimento de projetos de capacitação, melhoria dos processos internos, pesquisa e desenvolvimento de novos treinamentos, estruturação de programas de capacitação, levantamento de necessidades de treinamento, planejamento e avaliação pós-treinamento.

Em 1992, fui solicitado pela direção da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo a liderar a implementação de uma escola de enfermagem. O projeto se concretizou e, em 1993, a Escola de Enfermagem da Santa Casa foi autorizada a iniciar suas atividades. A partir desse momento, assumi o cargo de diretor da escola e permaneci até 2019. Durante esse período, estive envolvido com a gestão administrativa e pedagógica e com a conexão da escola com a comunidade. Em 1993, matriculei-me na Universidade São Francisco, com o objetivo de ampliar meu conhecimento e embasar minhas decisões, assim como minhas ações relacionadas ao ensino e aprendizagem. Optei por cursar a pós-graduação em psicopedagogia e a finalizei em 1994.

Pude colocar em prática o que aprendera na Escola de Enfermagem, onde propus intervenções psicopedagógicas para lidar com dificuldades de aprendizagem, promover inclusão social e mediar relacionamentos interpessoais, visando prevenir conflitos e dificuldades. Em busca de ampliar meus horizontes acadêmicos, retornei à Universidade São Francisco em 1996, onde me graduei em filosofia e tive a oportunidade de iniciar minha trajetória no ensino superior, lecionando a disciplina 'Antropologia filosófica' de 2000 a 2019 na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

No contexto da área da saúde, meu compromisso foi proporcionar aos alunos uma compreensão mais completa e aprofundada do ser humano e de suas dimensões essenciais, bem como estimular a reflexão sobre a condição humana na sociedade contemporânea, visando integrar a antropologia filosófica com outras disciplinas relacionadas à vida. Refletindo sobre a complexidade, a profundidade e a amplitude do campo da saúde, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos, decidindo então cursar um mestrado em filosofia, com foco em ética, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Prof.^a D.^{ra} Constança Terezinha Marcondes César, e o finalizei em 2005.

Esses foram os anos mais enriquecedores de minha vida em termos de conhecimento, pois tive acesso a um vasto conteúdo que incluía antropologia filosófica, teoria do conhecimento, filosofia social e, especialmente, as disciplinas 'Ética I, II e III', além de 'Tópicos especiais em ética'. O estudo realizado abordou a questão da moral e espiritualidade em Emmanuel Lévinas, buscando esclarecer o significado do conceito de rosto em seu pensamento e o modo como ele abre caminho para a espiritualidade, sustentando os fundamentos da moral de Lévinas. Foram analisados os termos 'espiritualidade', 'conceito de rosto' e 'moral como base da filosofia'. A dissertação teve como objetivo enriquecer a reflexão sobre os dilemas da experiência humana marcada pela violência e pela repressão.

Meu mestrado abriu portas para que eu pudesse lecionar no Centro de Pós-Graduação da Universidade Guarulhos, de 2005 a 2010, onde ministrei as disciplinas 'Bioética' e 'Didática no ensino superior'. Posteriormente, de 2007 a 2009, estive contratado pelo Centro de Pós-Graduação da Uninove para lecionar disciplinas como 'Vigilância em saúde', 'Gestão da qualidade avançada', 'Ambiente de negócios na área da saúde' e 'Orientação de monografia'. Em 2012, passei a

integrar o corpo docente do Centro de Pós-Graduação da Anhanguera Educacional Ltda., lecionando no curso de psicopedagogia até 2017.

A partir de 2019, comecei a lecionar como professor na pós-graduação das Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais Ltda., ministrando disciplinas como 'Ética', 'Ferramentas de inovação' e 'Sociologia da educação', e também na Faculdade Embu das Artes, onde ministrei 'Filosofia', 'Antropologia' e 'Educação e saúde'. Em 2022, assumi a responsabilidade de implantar o curso de pedagogia na Faculdade Embu das Artes e obter-lhe autorização, com início em janeiro de 2024, quando também fui designado para coordená-lo.

Ao longo de toda a minha jornada, vivenciei uma constante busca por conhecimento, visando não só o aprimoramento de minha *performance* profissional, mas também atendendo às demandas de minha família. Nunca conseguia dedicar-me integralmente a um doutorado, devido à falta de tempo. Após me aposentar, em 2019, finalmente encontrei a disponibilidade necessária para me envolver em um projeto de pesquisa. Ingressei no programa de doutorado da Universidade São Francisco em 2020 como aluno especial em um primeiro momento, e posteriormente como ouvinte.

Durante meu doutorado, comecei a me deslocar da Grande São Paulo para Itatiba. Com a conclusão dos créditos, passei a integrar o Grupo de Pesquisa CNPq "Fetichismo e Pensamento Crítico", sediado na Universidade São Francisco. Tenho participado de congressos tanto nacionais quanto internacionais, além de ter organizado eventos, exposições e feiras e neles contribuído, atuando também em projetos de extensão e publicando artigos em revistas científicas. Também orientei e supervisei trabalhos de conclusão de curso, tornando essa jornada formativa prazerosa e enriquecedora.

Após finalizar os créditos, retornei à pesquisa em andamento e realizei a qualificação no segundo semestre de 2024. Sou grato pelas orientações recebidas da Banca, composta de professores que foram essenciais para abrir novos horizontes em minha tese. Esse processo transcorreu entre altos e baixos, encontros e desencontros em minha trajetória, culminando na preparação do material para a defesa. Compreendo meu percurso acadêmico como permeado por desafios que permitiram-me ampliar meus horizontes e acreditar na realização de projetos de pessoais e profissionais.

Como coordenador de curso de graduação em pedagogia, vejo a educação como um processo que permeia a vivência humana, ressaltando a necessidade de observar as características do contexto atual e identificar discursos totalitários na educação, evidenciados em rostos desgastados e marginalizados que se encontram em situação de vulnerabilidade profunda. Destaco a relevância e a grandiosidade da experiência do doutorado em minha vida, pois isso me proporcionou uma postura investigativa, permitindo um estudo sistemático sobre os desafios da sociedade contemporânea.

Tive a chance de realizar diversas leituras dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos que podem contribuir para o fortalecimento de políticas, programas e projetos educacionais. Fui agraciado com a possibilidade de dialogar com amigos acadêmicos e estive profundamente envolvido em projetos que atendiam às demandas sociais para o desenvolvimento da cidade de Embu das Artes, além de ter recebido uma formação sólida e crítica para atuar em variados contextos educacionais.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o campo da educação, consubstanciada pela filosofia da educação e reflexões pertinentes ao campo de estudo interdisciplinar que se consolida na América Latina em torno da crítica do “capitalismo como religião”, sendo realizada com inserção no grupo de pesquisa CNPq “Fetichismo e Pensamento Crítico”, com sede no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, em sua linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Desta forma, reflete com uma abordagem da antropologia filosófica os fundamentos da educação, não apenas quanto a sua prática institucional escolar ou universitária, mas quanto às concepções de educação presentes em uma sociedade que estabelece processos formativos sob a hegemonia ideológica do capitalismo em sua versão mais agressiva neoliberal.

Partindo do pressuposto de que um dos problemas fundamentais da educação não é a ignorância ou a simples alienação, mas um processo de fetichização da consciência que se relaciona com as formas de vida concreta, buscamos a categoria do rosto como um aspecto relevante para discutir o encantamento e o desencantamento da educação, rosto que comporta uma noção de homem na educação, abrindo espaço de inquietude e desafio, promovendo um despertar para um processo educativo que tenha como fundamento a alteridade. Para essa discussão apontamos, como **objeto de pesquisa** a categoria do rosto como crítica ao desencantamento da educação, na perspectiva de Emmanuel Lévinas, com reflexões promovidas pelo filósofo Enrique Dussel. Este, recebendo as categorias de Lévinas, as aplica ao contexto latino-americano, aborda-as na perspectiva da denúncia antifetichista dos feitiços e encantos do capitalismo no processo de formação humana e pedagógica. Esse pressuposto, embora não sendo parte do escopo de nossa pesquisa, permite articular o objetivo e a metodologia desta.

O **objetivo geral da pesquisa** é compreender e analisar a categoria do rosto e suas possíveis contribuições para a crítica do desencantamento da educação, considerando elementos antropológicos, éticos, filosóficos e metafísicos no processo

de pensar a educação contemporânea sob a ótica de uma construção de conhecimentos com base em uma perspectiva crítica. Para estabelecer esta relação entre rosto e o desencantamento da educação, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**: analisar os elementos da categoria do rosto em Lévinas e sua apropriação; relacionar a metafísica lévinasiana com o campo dos estudos do desencantamento da educação e o encanto neoliberal do mundo; e apontar possibilidades do uso das categorias lévinasianas de rosto, Outro e idolatria na reflexão dos fundamentos da educação.

Para a consecução desses objetivos, recorreremos à noção de rosto com base nas seguintes obras de Lévinas: *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger* (1997a), *Totalidade e infinito* (1980), *Ética e infinito* (1982), *De Deus é que vem a ideia* (2002), *De outro modo que ser ou para lá da essência* (2011) e *Deus, a morte e o tempo* (2021). Aqui, conta-se com as contribuições de filósofos que incansavelmente produziram pesquisas em torno da filosofia do Outro em Emmanuel Lévinas, são eles: Luiz Carlos Susin (1984), Márcio Luis Costa (2000), Nélio Vieira de Melo (2003), Etelvina Pires Lopes Nunes (1993), B.C. Hutchens (2007) e François Poirié (2007). Analisa-se o rosto como uma categoria que escapa ao poder totalizante da razão, por ser o lugar da verdade ética, ou metafísica, não se curvando, portanto, à objetivação, seja do desvelamento, seja da adequação.

Elegemos uma metodologia bibliográfica considerando os interesses gerais da antropologia filosófica em torno do pensador lituano Emmanuel Lévinas, visando ao entendimento de conceitos tais como alteridade, outro, rosto, significação, nudez, epifania e ética. O problema de pesquisa se configura da seguinte forma: De que maneira a categoria do rosto colabora com a crítica ao desencantamento da educação?

Partindo da premissa de que num contexto em que há encantamento com a barbárie – portanto, opressivo e desumanizador, com vistas ao consumo –, é urgente revelar que o mundo, e conseqüentemente a educação, vive sob a égide desse tipo de encanto, que nunca se apresenta como tal, mas se impõe como a única realidade possível. Assim, a fim de promover o desencantamento dessa realidade, precisa-se propor uma esperança na realização de um sentido mais humano para a vida, e conseqüentemente para educação, e assim contribuir para uma sociedade promovendo um processo educativo mais justo, solidário e humano.

A **pesquisa justifica-se** pela necessidade de conhecer e analisar as proposituras de Lévinas no que tange à categoria do rosto e seu potencial para o desencantamento da educação, em busca de encantamentos humanizadores. A **hipótese da pesquisa** está consubstanciada na premissa de que a categoria do rosto tem elementos suficientes para desencantar a educação. Lévinas (1980) se refere ao rosto conduzindo-nos a forma como o Outro se apresenta a mim. O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em me figurar como tema sob meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O aparecer do rosto, segundo Lévinas (1980), se configura como epifania, ou seja, a verdadeira essência do homem apresenta-se no rosto, contrapondo-se a fenômeno. É na relação face a face que se dá a linguagem ética como fonte de todo o sentido do humano, em que o rosto faz um apelo à responsabilidade para com Outrem.

A compreensão da vida e obra de Lévinas é enriquecida pelos estudos de autores como Márcio Luís Costa (2000), que em sua obra *Lévinas: uma introdução* oferece uma nova perspectiva sobre o pensamento deste, analisando detalhadamente muitos de seus trabalhos para desvendar os aspectos de seu discurso. Outro autor relevante para nossos objetivos é Nélio Vieira Melo (2003), que em *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas* explora profundamente as raízes do humanismo em seu pensamento e a urgência ética que isso representa para o presente. Por último, também recorreremos ao trabalho de François Poirié (2007), que em *Emmanuel Lévinas: ensaios e entrevistas* realiza um levantamento exegético e filosófico do pensamento e das obras de Lévinas. Esses pesquisadores oferecem informações significativas que colaboram no aprofundamento dos estudos sobre as categorias acima mencionadas.

Ao abordar o tema da formação humana em um processo de subjetivação referenciada na lógica mercantil da sociedade de consumo como um processo de desencantamento que nega o reconhecimento do rosto do Outro, situamos esta tese no campo de estudos conhecido como 'Capitalismo como religião'. Desse campo, mobilizamos autores como Jung Mo Sung e Enrique Dussel, que permitem um deslocamento nas categorias de Bauman, associando esse quadro referencial ao tema da educação. Sung e Dussel, ambos grandes conhecedores de Lévinas,

permitem uma abordagem latino-americana das categorias deste, não livre do crivo da crítica filosófica.

Nesse sentido, o tema da metafísica ressurgiu no contexto da filosofia contemporânea como uma crítica da negação que esta lhe faz, calcadas em concepções ainda vigentes. Tal negação da perspectiva metafísica seria justamente uma forma de desencantamento que encanta pela lógica mercantil. O resgate da antropologia do Outro na perspectiva metafísica a partir do rosto, como em Lévinas, é ao mesmo tempo uma crítica de um tipo de educação que encanta para a alienação ou mesmo idolatria. Tanto Jung Mo Sung como Enrique Dussel desenvolvem uma relação entre a crítica da idolatria e a noção de fetichismo. Este ponto serve de convergência a mais uma noção importante em Lévinas: a de idolatria.

O texto foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, denominado *Lévinas: vida, obra e educação*, busca-se apresentar o filósofo Lévinas, suas experiências radicais, suas pesquisas e a aplicação da filosofia do Outro na educação.

Aqui citam-se as palavras de Melo:

Lévinas é o que ele mesmo define: um rosto que, como tal, ordena e indica o caminho. O rosto é o caminho, mas um caminho sem retorno. Aquele que entra por ele é definitivamente capturado como refém. Eis uma tarefa exigente e complexa (Melo, 2003, p.11).

Ainda nesse capítulo, apresentam-se os pesquisadores que se dedicaram incansavelmente à produção de textos articulados, com a filosofia da alteridade em Lévinas, ao campo da educação. Relatam-se algumas análises a partir de Marcos Alexandre Alves e Gomercindo Ghiggi (2012), Ketlin Braatz e Antonio Jose Muller (2022), José Valdinei Albuquerque Miranda (2008), Vanderlei Carbonara (2018), Maria Alice Moreira Silva (2015), Gilmar Francisco Bonamigo (2013), Edson Carvalho Guedes (2007), Amanda Pires Chaves (2018), Maurício João Farinon (2018), Marcelo Fernandes Pereira (2015) e Adriana Maria Ferreira Coutinho (2008).

No segundo capítulo, denominado *Noção de rosto em educação*, apresenta-se a noção de rosto com base nas obras de Lévinas, refletindo-se sobre o rosto enquanto lugar de significação, sua nudez, epifania e relação com o transcendente. Para traçar esse percurso lévinasiano, contou-se com a contribuição dos seguintes pesquisadores: Márcio Luís Costa (2000), Nélio Vieira de Melo (2003) e François Poirié (2007).

No terceiro capítulo, são discutidos o desencanto, o encanto e a idolatria: o encanto promovido pelo conceito de esclarecimento, da razão instrumental, na perspectiva de Adorno e Horkheimer; o encanto com a capacidade de consumir mercadorias, em Jung Mo Sung; o encanto promovido pela cultura da subjetiva, na visão de Franklin Leopoldo e Silva; o encanto oferecido pela indústria cultural, na ótica de Ricardo Timm de Souza; e os encantos neoliberais na educação, na perspectiva de Luís Carlos de Freitas e Pedro Henrique de Melo Teixeira.

No quarto capítulo, intitulado *Rosto e o desencantamento da educação*, apontam-se os elementos constituintes da noção de rosto em Lévinas e seu potencial de desencantamento em relação à concepção de homem em educação, ao primado desenvolvido pela subjetividade e suas práticas educativas, aos encantos proporcionados pela capacidade de consumir e aos encantos neoliberais na educação.

CAPÍTULO 1. LÉVINAS: VIDA, OBRA E EDUCAÇÃO

Os desafios teóricos da educação contemporânea são claros, especialmente em um contexto marcado pela crise da razão instrumental e pela eliminação de quaisquer formas de subjetividade predominantes. Há necessidade urgente de desaprender práticas que são consumistas, egoístas, subjetivas, totalitárias e idólatras, as quais afetam o campo educacional. Esse cenário mostra que não se pode pensar a educação sem primeiro considerar o ser humano. Adicionalmente, é crucial reconhecer que, na modernidade, surgiram novas formas de conhecimento que ressaltam a razão como ferramenta para uma intervenção eficaz do indivíduo no mundo. Dessa maneira, o ser humano adquiriu a habilidade de dominar os processos naturais e sociais, fazendo da transformação das condições materiais da vida uma de suas principais prioridades. Desde esse ponto, a educação passa a se concentrar na construção de um conhecimento que promove a adaptação da natureza aos objetivos estabelecidos pelos seres humanos, que, de forma marcante, se tornam sujeitos ao sobrepor-se aos outros.

Com base nisso, surge outra educação que renuncia ao desejo de controle, reconhecendo-se como algo temporário e limitado, incapaz de garantir ideais formativos. A partir dessa visão, é possível considerar uma educação que se abre a inúmeras possibilidades. Diante desses desafios, propõe-se o estudo de Lévinas. Contudo, não se trata apenas de um exame de sua vida e obra, mas sim de categorias que serão posteriormente conectadas a outros autores com o intuito de aprofundar um problema teórico. Dentre as categorias mencionadas, o foco principal recaiu sobre a categoria do rosto, que indubitavelmente gerou a necessidade de refletir sobre o primado da alteridade e as noções de infinito, exterioridade e ética.

A vida e obra de Emmanuel Lévinas nos permitem perceber, no núcleo de sua filosofia, uma marcante sensibilidade aos dilemas humanos. É evidente que, ao enfatizar a ética, o filósofo busca restringir o poder abrangente da ontologia, que frequentemente se encontra subordinada às estruturas do ser, e levanta a condição humana como um questionamento e um desafio na reflexão sobre a primazia da alteridade. Neste contexto, é fundamental destacar a urgência de apresentar o pensador contemporâneo Emmanuel Lévinas, reunindo concisamente informações

históricas sobre sua vida pessoal e suas teorias, a fim de situá-lo adequadamente no cenário do século XXI e coletar dados essenciais para a tese em questão.

1.1 Lévinas: vida, obra e educação

Não é possível falar da categoria do rosto em Lévinas sem apresentar suas experiências radicais de vida.

Lévinas nasceu em 12 de janeiro de 1906¹, em Kovno (Kaunas), importante sede municipal na República da Lituânia, país da Europa setentrional. Em sua cidade natal, conheceu as disputas entre judeus e cristãos russos, como também seus efeitos, configurados pelas humilhações frequentes e acusações de perturbação e desordem. Frente ao hostil cenário, os judeus resistiram veementemente, e é nesse referido contexto que a família Lévinas faz parte de uma pequena burguesia da cidade, desfrutando de certa prosperidade, pois seu pai era dono de uma livraria de publicações russas, cuja clientela era composta de professores de ginásio.

Melo (2003) afirma que a mãe de Lévinas teve responsabilidade ímpar por sua carreira profissional e teve mais dois filhos. A família possuía uma pequena propriedade rural, onde podia passar as férias em contato com a natureza e com os filhos dos camponeses. Lévinas, aos seis anos, iniciava seus estudos de hebraico e, em 1914, vivenciava o início da Primeira Guerra Mundial, cenário que impôs as primeiras dificuldades que afetarão significativamente toda a família. Kovno foi ocupada pelos alemães no período de 1915 a 1916 e, com 10 anos, a família migra, como refugiada de guerra, para a cidade de Karkhov, na Ucrânia. Em 1917, vivencia-se também o início da Revolução Russa, momento em que Lévinas entra para o Liceu de Cracóvia e, com 11 anos, torna-se leitor assíduo dos autores clássicos da literatura russa, como Pushkin, Lermontov, Gogol, Turgueniev, Tolstoi e Dostoiévski; nesse período, começa a estudar alemão.

Em 1920, de acordo com Melo (2003), Lévinas volta com a família para a Lituânia. A livraria estava perdida, sendo portanto necessário reconstruir sua trajetória, e para isso retoma com os irmãos os estudos no liceu judeu de Kovno,

¹ Data correspondente a 30 de dezembro de 1905 no calendário juliano, então ali vigente.

onde estudou literatura russa com seus referenciais existenciais e filosóficos e fez bacharelado. Em 1923, emigra sozinho para Estrasburgo, na França, enquanto a família permanece na Lituânia. Estuda latim e depois filosofia. Tem pouco domínio da língua francesa e a estuda como autodidata. Dedicar-se com afinco aos estudos de latim, para poder ingressar no curso de filosofia.

No período 1924 a 1929, segundo Melo (2003), Lévinas teve como mestres Maurice Pradines, Henri Carteron, Charles Blondel e Maurice Halbwachs. Conhece Maurice Blanchot e com ele estabelece uma grande e duradoura amizade, que lhe permite discutir sobre Husserl e Heidegger e sobre eles aprofundar-se. Seu círculo de amizade, conhecido como Grupo dos Cinco, incluía Blanchot, Téli Rontchewsky, Madeleine Guéry, Suzane Pentilhas, Gabrielle Peiffer, leitora de Husserl, e Jean Héring, ex-aluno de Husserl, que também deixaram marcas na vida de Lévinas. Influenciado pela leitura das *Investigações lógicas*, recomendadas por Gabriel Pfeiffer, que ensinava Husserl no Instituto de Filosofia de Estrasburgo, Lévinas decide mudar-se para Friburgo, na Alemanha, para continuar os estudos com Husserl, o que lhe exige pelo menos um conhecimento elementar de alemão. Tornou-se aluno ouvinte de Husserl e realizou dois cursos: sobre a noção de psicologia fenomenológica e sobre a constituição da intersubjetividade. Frequentou a casa da família de Husserl e, por meio deste, conheceu Heidegger. Participou do seminário de Heidegger, discípulo de Husserl. Participou com estudantes de Friburgo do famoso encontro de Davos entre Cassirer e Heidegger, sobre Kant. Esse período de interlocução com esses grandes filósofos foi importante para o desenvolvimento do pensamento de Lévinas.

Em 1930, segundo Costa (2000), Lévinas publica sua tese de doutorado em filosofia, intitulada *Teoria da intuição na fenomenologia de Husserl*, um ano antes da tradução das *Meditações cartesianas*. Foi um dos primeiros textos a tornar conhecidas na França as noções fundamentais da filosofia de Husserl. Lévinas apresenta a teoria fenomenológica da intuição como uma teoria da verdade: a verdade é a aparência das coisas além das imagens e palavras. A fenomenologia é o retorno da filosofia às coisas em si. As análises de Emmanuel Lévinas sobre Husserl demonstram novos horizontes quanto ao aspecto ontogenosiológico. Lévinas refere-se a trabalhos publicados durante a vida de Husserl, que lançam uma luz vívida sobre as obras póstumas do filósofo e constituem ferramenta indispensável

para a compreensão do pensamento contemporâneo, que ainda é marcado por sua herança fenomenológica. Naturaliza-se francês, casa-se e, nesse período, trabalha como administrador escolar na Aliança Israelita Universal.

Costa (2000) informa que no período de 1931 a 1939 Lévinas traduz e publica as *Meditações cartesianas* de Husserl, uma admirável condensação dos temas e teses centrais da fenomenologia transcendental. Apesar de nunca ter chegado a publicar em vida o texto original, escrito em alemão, o próprio Husserl via nele sua obra-prima. Trata-se de uma apresentação magistral do caminho de pensamento que conduz até a fenomenologia e de uma exploração, de concisão e riqueza extraordinárias, do campo infinito de pesquisas que se abre a partir da atitude transcendental. Conhece Sartre e Maritain no encontro de filosofia organizado por Barile Marcel e publica os artigos *Martin Heidegger et l'ontologie*, *L'actualité de Maimonide*, *L'inspiration religieuse de l'alliance*, *Lettre a Jean Wahl* e *L'essence spirituelle de l'antisémitisme d'après Jacques Maritain*, escrevendo também *De l'évasion*.

Poirié (2007) relata que Lévinas é feito prisioneiro em 1940, passando o resto do período de guerra em campo de cativo alemão, "protegido" por ter se naturalizado francês. A quase totalidade de sua família, que permaneceu na Lituânia, foi massacrada pelos nazistas. Em 1947, publica *Da existência ao existente*, obra iniciada e redigida em maior parte no cativeiro, na qual expõe que o movimento que conduz o existente em direção ao Bem não é uma transcendência pela qual o existente eleva-se a uma existência superior, mas uma saída do ser e das categorias que o descrevem: uma ex-cedência. Pronuncia quatro conferências sobre o tempo e o Outro. É nomeado Diretor da Escola Normal Israelita Ocidental. Conhece M. Chou-chani, "mestre prestigioso". Realiza em 1957 a primeira conferência sobre os textos talmúdicos no Colóquio dos Intelectuais Judeus da França. Publica sua tese de doutorado em letras, *Totalidade e infinito*, pela editora Martinus Nijhoff. Em 1963, lança *Difficile liberté: essais sur le judaïsme*. Publica os seguintes artigos: *La signification et le sens*, *Franz Rosenweig*, *Une pensée juive moderne*, *Intentionnalité et sensation*, *Énigme et phénomène* e *De Sheylock à Swann*. Em 1961 é nomeado professor na Universidade de Poitiers.

Quanto ao período de 1968 a 1979, encontramos em Costa (2000) dados que confirmam a publicação das obras *Quatre lectures talmudiques* e *Outramente*

que ser ou além da essência, bem como os artigos *La pensée de Martin Buber et le judaïsme contemporain*, *La renaissance culturelle juive en Europe Occidentale*, *Renouveau de la culture juive*, *Infini e totalité*, *Un Dieu homme?*, *Le nom de Dieu d'après quelques textes talmudiques*, *Separation de biens*, *Au delà de l'essence* e *L'état de David, la proximité*. Aposenta-se pela Universidade de Paris-IV-Sorbonne, para a qual fora nomeado em 1973. Na manhã de 25 de dezembro de 1995, Emmanuel Lévinas morre em Paris, aos 90 anos, deixando um legado filosófico de valor inestimável à comunidade judaica, à cultura e ao pensamento crítico – um pensamento que põe em questão e sacode o próprio pensamento.

A trajetória e a obra de Lévinas são profundamente afetadas pelas perseguições nazistas que ele viveu em um campo de concentração, o Satalag 11B, onde experimentou na pele a brutalidade da segregação antisemita, observando seus colegas serem torturados e mortos. Marcado pelos horrores infligidos ao próximo em acontecimentos trágicos, em que o mal e o sofrimento humano atingem níveis alarmantes, essas agruras se tornam a força propulsora de sua filosofia, que se manifesta no espanto frente ao excesso de terror que vivenciou.

Essa reflexão nos remete ao que defende Coelho (2020) ao discutir a formação da subjetividade humana, que nos provoca a considerar que, na experiência da dor e da compaixão, somos convocados a construir um espaço de verdade, evitando cair nas armadilhas dos discursos normalizadores da teodiceia atual. A obra de Lévinas, segundo Sebbah (2010), transcende a mera reação ao horror nazista, não se limitando a uma meditação sobre esse horror, por mais necessária que seja, mas destacando-se por trazer à luz o significado – e a falência do sentido – dos eventos históricos.

Nesse cenário, ao estabelecer a ideia de rosto, podemos afirmar que é ao nos depararmos com o rosto do Outro que a consciência ética se manifesta, trazendo à tona uma possível resposta ao sofrimento e ao horror, fundamentada na renúncia do próprio ser e na valorização do Outro.

Essa consciência que promove a superação do mal está, na perspectiva de Lévinas, alicerçada na prioridade conferida ao Outro, o que inclui a responsabilidade em relação ao sofrimento alheio. Permite a primazia do Outro, que estabelece a verdadeira essência do Bem, onde a persistência do mal é transcendida, indo além de um simples conflito dialético, e culmina com a ênfase na figura do Outro nos

processos educativos, representando uma proposta para ultrapassar modelos educacionais totalitários, opressivos e desumanizadores que são sustentados pela dominação do eu.

1.2 Lévinas e a educação

Este espaço de reflexão destina-se a investigar certas categorias da filosofia de Lévinas, em busca de como podemos utilizá-la como uma significativa contribuição para o campo educacional. Embora Lévinas não tenha se concentrado exclusivamente na educação, suas produções abrangem essa temática. Aqui, são apresentadas algumas contribuições de autores que se dedicam a estabelecer um contexto lévinasiano dentro da educação.

A perspectiva do pensamento de Lévinas no campo educacional se baseia em análises e reflexões sobre obras brasileiras que tratam do filósofo, dado que suas publicações raramente mencionam diretamente esse tema. Em *Difficile liberté: essais sur le judaïsme* (Lévinas, 1963), a seção VI, especialmente nos quatro capítulos finais, é notável por sua abordagem pedagógica, embora esteja bastante circunscrita ao contexto da educação confessional judaica. Não há dúvida de que a incorporação do pensamento de Lévinas na educação marca um momento significativo. Por exemplo, as duas primeiras edições do Seminário Internacional Emmanuel Lévinas, ocorridas em 2006 e 2008, exploraram o tema “Lévinas e a educação”, centrando-se nas questões éticas relacionadas à educação no Brasil. Pivatto discute as implicações que Lévinas levanta no campo educacional:

É possível pensar a educação, o homem e o ser de outra forma? A meu ver, o esforço teórico de Lévinas abrange e aprofunda tais questões essenciais. A questão primordial não seria a disjunção entre ser e/ou nada; mas estaria na questão: por que há mal e não antes bem? Mas que bem? Perseverar no ser seria bem? O impulso vital de todo ser que leva à luta pela sua manutenção e expansão, procurando, por todos os meios, privilegiar seu ser e evitar o seu fim, não seria bem? E será possível silenciar a pergunta: tal visão de educação não estaria na origem da agressão, da violência, dos privilégios, da guerra e da morte do outro? Não há ali uma visão de ser e de educação ligada ao mal? Por outro lado, surge outra questão: a educação estaria na contramão da senda do ser, pelo esforço em diminuir seus ímpetos de agressão e de violência? (Privatto, 2019, p. 262).

Entre as diferentes abordagens e usos da obra de Lévinas na área da educação no Brasil, um bom começo seria exatamente refletir sobre as ideias

trazidas por Marcos Alexandre Alves e Gomercindo Ghiggi, ambos da Universidade Federal de Pelotas. No artigo intitulado *Lévinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade* (2011), estes apontam como condição emergente a trajetória de passagem da pedagogia do mesmo para a pedagogia da alteridade.

Afirmam que o pensamento tradicional, em especial a modernidade e a sua crença, adotou um tipo de saber racional-científico-experimental, fundado na intervenção eficiente do ser humano no mundo, abrindo espaço para um processo de mediação cognitiva de intervenção que possibilitou ao ser humano o domínio sobre os processos naturais e sociais e fez com que a transformação das condições materiais da vida ocupasse lugar de destaque. Frisam que:

[...] desde então, a educação converge para a construção de um processo de saber que coincide com a submissão da natureza aos fins estabelecidos pelo ser humano, e este se constitui magistralmente sujeito na medida em que se impõe sobre o outro de si (Alves; Ghiggi, 2011, p. 96).

Esse caminho trilhado pela Pedagogia do Mesmo promove, segundo Alves e Ghiggi (2011), um processo de ensino baseado em condição totalizadora e anônima do saber, corroborando uma proposta pedagógica em que a subjetividade é sustentada em si e ao mesmo tempo marcada pela resistência a uma abertura aos questionamentos provenientes do Outro. É uma proposta egoísta pois requer um ato de conhecimento interessado, desvinculado de seu ser, de seu contexto, e coloca-se sob a ordem do sujeito.

Alves e Ghiggi (2011) partem do pressuposto de que não existe ciência, nem filosofia do singular: o conhecimento anatomiza o ser de modo a conquistar o universal, o conceito, a lei, a generalidade, que se escondem sob sua forma particular e concreta. Ressaltam que essa maneira de privar o conhecido de sua alteridade, segundo Lévinas, só pode ser levada a cabo através de um terceiro termo, o conceito pensado. O indivíduo que existe abdica então a favor do geral pensado. Aqui, os autores mais uma vez recorrem a Lévinas para explicar que a razão como manifestação de uma liberdade que neutraliza o Outro obriga-o a conformar-se à estatura racional do sujeito, colocando-o na região do anonimato, em que os seres padronizam-se e, sem o brilho de sua existência individual, manifestam-se sob o domínio do Mesmo. Essa redução do Outro que se torna tema ou objeto é precisamente sua redução ao Mesmo.

A importância de Lévinas, para Alves e Ghiggi (2011), não está somente na figura de um crítico da filosofia e da pedagogia tradicional, mas no sentido de que a estrutura de sua filosofia do rosto nos fornece elementos cruciais na elaboração de um pensar que abre portas para uma robusta reflexão perante os grandes desafios propostos pela educação contemporânea: uma possibilidade de saída pela via do trabalho acirrado na construção e resgate de outro-modo-de-ser pedagógico, que tenha seus pilares na ética, e apostam na (res)significação de outro modo de ensino, que tenha como premissa fundamental um ensinamento que se origine do Outro, como condição ética e crítica do saber.

Todo o esforço de Lévinas é voltado exatamente para causar uma ruptura ética imposta pelo que Alves e Ghiggi (2011) chamam de pedagogia do Mesmo, mas concordamos plenamente com os autores quando afirmam que esse desafio precisa da razão, do conceito e do trabalho teórico que indubitavelmente permitem a possibilidade de expressão. Há aqui um permanente confronto que se origina pela perspectiva do Outro, que inclui os pressupostos de uma pedagogia metafísica que tenha como base a valorização da Maestria de Outrem na produção do conhecimento que propicie a desmistificação do discurso filosófico.

Outra produção teórica bastante significativa é a *Educar para e na alteridade: uma aproximação no pensar educação*, de Braatz e Muller (2022), oriunda do curso de mestrado da Fundação Universidade Regional de Blumenau. Os pesquisadores procuram problematizar e aproximar Lévinas e Paulo Freire visando sondar a percepção de alteridade como ponto basilar para a educação. Buscam compreender que a alteridade e a educação caminhariam juntas e, mesmo sendo Lévinas e Freire pensadores que não dialogam diretamente, suas ideias partem do princípio da relação humanitária em todos os aspectos na mesma matriz crítica da tradição profética judaica.

Mesmo que Lévinas seja filósofo e não tenha estudado exatamente a educação, elabora seu sistema de pensamento a partir do problema das relações humanas. A contribuição lévinasiana, nesse contexto, parte do pressuposto de que as relações são essenciais para a desconstrução de sociedades extremamente intolerantes, mas para isso é necessário estar aberto ao Outro, excluindo qualquer concepção de julgamentos – uma atitude difícil, mas extremamente importante quando falamos de educação.

Há um sujeito voltado para si mesmo que, segundo a fórmula estoica, é caracterizado pela tendência de persistir no seu ser [...], há um sujeito que se define assim pela inquietude de si – e que cumpre na felicidade o seu “para si mesmo” – opomos o Desejo do Outro que deriva de um ser já preenchido e independente, que não deseja para si. Necessidade daquele que já não tem necessidades – ele reconhece-se na necessidade de um Outro que Outrem, que nem é meu inimigo, nem meu complemento [...]. O Desejo de Outrem nasce num ser a quem nada falta ou, mais exatamente, ele nasce para além de tudo o que lhe pode faltar ou satisfazê-lo. Esse Desejo de Outrem, que é a própria sociabilidade, não é uma simples relação com o ser em que, segundo as nossas fórmulas de partida, o Outro se converte em Mesmo (Lévinas, 1997a, p. 233-234).

Um ponto de máxima importância colocado por Braatz e Muller (2022) refere-se ao trabalho de manter viva as discussões sobre educação, cada vez mais necessárias na atual conjuntura em que vivemos, ou seja, potencializadas com base na competitividade, na opressão, na reprodução do conhecimento, e fundamentada na lógica neoliberal. Defendem veementemente a importância de dialogar sobre as práticas pedagógicas e pensar essas práticas com a inclusão da alteridade, já que é evidente que Freire e Lévinas dialogam sobre a vida com o Outro/diferente para construir uma sociedade mais justa e humana. Ressaltam que as práticas de alteridade são exercícios diários de atenção e olhar para com o Outro, principalmente no campo da educação. Nesse sentido, a educação sobre a qual se deve refletir é uma educação dialógica com o Outro a todo momento, além de considerar que as propostas pedagógicas são essenciais dentro das instituições escolares para assegurar a vivência em uma sociedade com menos violência, preconceito e julgamento.

Dentre as vozes que anunciam a filosofia do rosto de Lévinas como um novo modo de pensar a educação, principalmente com enfoque na relação com o Outro na experiência educativa, não podemos deixar de citar José Valdinei Albuquerque Miranda (2008), que em sua tese *Ética da alteridade e educação*, apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda a educação na perspectiva ética da alteridade a partir de uma crítica da filosofia moderna, como responsável pela instituição do Eu como unidade integradora e promotora de sentido que fundamenta o processo de representação. Aponta o pensamento de Lévinas como forte alternativa para pensar a racionalidade desde a perspectiva ética das relações.

A pesquisa de Miranda (2008) se concentra no processo de reconstrução da subjetividade do Eu, mas partir da centralidade do Outro, invertendo os termos

clássicos da relação, priorizando a transmutação fincada na trajetória da sensibilidade e em sua definição enquanto gozo, ferida e vulnerabilidade. Nesse contexto, a educação foi pensada desde sua relação de proximidade com a alteridade e descrita como acontecimento ético, hospitalidade, diálogo, responsabilidade e descrição ética.

Essa forma de pensar a educação é considerada por Miranda (2008) como o início de um novo modo de pensar a relação com o Outro na experiência educativa, para além da assimilação e primazia do Mesmo. A educação é refletida como um processo de redescrição ética que mantém viva na memória das novas gerações a vigência da injustiça às vítimas do passado como tema fundamental. O autor discute uma redescrição ética que possibilite a construção de uma resistência aos modos de subjugação e às diferentes formas de violência cometidas ao Outro. Dessa forma, elege a narrativa do testemunho e a coloca como redescrição que inscreve significativamente o sentido da educação.

Nessa linha de raciocínio, Vanderlei Carbonara, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, em seu artigo *Reflexões sobre educação, alteridade e violência* (Carbonara, 2018), propõe, a partir da concepção de constituição subjetiva em Lévinas, explorar a concepção lévinasiana de constituição da subjetividade na perspectiva de um pensamento contemporâneo em superação às filosofias da consciência da modernidade. O argumento da pesquisa é que o Eu que se ocupa do mundo como posse e satisfação não está ainda em condições de perceber a presença de Outrem como alteridade, mas toma-o como ameaça a sua manutenção no mundo.

Toda reflexão sobre a educação parte desse argumento e visa uma reflexão sobre alteridade e violência e, em especial, sobre o potencial do conceito lévinasiano de sensibilidade, associado às concepções de acolhimento e rosto. Se nos ocuparmos em refletir sobre possíveis contribuições da educação para uma convivência mais pacífica, então:

Poderíamos recorrer à sensibilidade lévinasiana e pensarmos o quanto à educação cabe permitir que o autêntico encontro humano aconteça. E aqui parece já ser coerente afirmar que se espera de um espaço destinado a promover a formação humana que o encontro com o rosto do outro seja mais valorizado do que a resolução individual de um teorema ou qualquer outra expressão de devoção a um saber ou a uma autoridade constituída (Carbonara, 2018, p. 525).

A reflexão proposta por Carbonara (2018) retoma o relato hebraico sobre o assassinato cometido por Caim e chama atenção para o contexto da narrativa, antes da consumação do assassinato, na qual Deus repreende Caim por estar aborrecido e não levantar a cabeça. Após estabelecer muitas reflexões no tocante ao mito, Carbonara (2018) coloca que, dentre as possíveis aprendizagens que podemos elaborar a partir do referido relato, há uma de que não poderíamos nos descuidar: é mais formativo que nos ocupemos com o rosto de quem nos é próximo, em lugar de nos ocuparmos em agradar, com oferendas, quaisquer de nossas divindades às custas da invisibilidade compulsória do Outro.

Traz as reflexões para o âmbito das práticas pedagógicas e sugere que, em parte, podem ser comparadas à condição dos irmãos do mito hebraico. Por estarem por demais ocupados em apresentar oferendas a suas divindades, muitas crianças e jovens não chegam a perceber a possibilidade de um encontro humano original com o Outro que lhe é próximo. Mais preocupante ainda é perceber que algumas instituições educacionais e as práticas de alguns educadores estão muito mais a serviço de demandas financeiras e mercadológicas do que voltadas a promover uma formação que favoreça o encontro humano, tema importante de nossa pesquisa.

Nesse universo de contribuições, a tese *Educar sob os princípios da alteridade ética de Lévinas*, de Maria Alice Moreira Silva (2015), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, investigou a possibilidade de educar sob os princípios da alteridade ética. Para ela, teríamos desse modo a abertura de um espaço no âmbito da experiência educativa que promova a aproximação junto ao Outro, o respeito ao diverso, antes de qualquer preocupação com conteúdos preliminares fundamentados em dimensões técnicas.

Nesse sentido, a contribuição de Lévinas recairia sobre as dimensões requeridas na dinamização de uma relação ética com o Outro, principalmente pela via do encontro que propicia despertar em cada educando a responsabilidade e o acolhimento pelo Outro. O professor, no espaço escolar, investido por despertar, enquanto formador, acolhe e se responsabiliza por seu aluno e abraça a perspectiva da formação de um ser humano ético.

Para tal concepção, os professores devem compreender que educar pressupõe o caráter liberador, que carrega para o centro da prática educativa não

apenas o diálogo, mas também uma pedagogia que propicie elementos para uma efetiva consideração sobre o tema da alteridade. Silva (2015) conclui que a relação ética envolve um movimento de transcendência de si ao Outro, momento rico que possibilita o despertar da responsabilidade, o acolhimento e a capacidade de abrir-se à alteridade. Esse movimento é colocado pela autora como emergente no espaço escolar.

O percurso das pesquisas em educação referenciadas no quadro teórico de Emmanuel Lévinas é algo cheio de esperança, inquietação e rico de experiências e compreensões. Nesse âmbito, Gilmar Francisco Bonamigo (2013) contribui com sua tese *O percurso da educação em Emmanuel Lévinas*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, atrelando a esse percurso a moralidade em seu pleno movimento e suas relações com a vida.

Investiga a moralidade enquanto educação humana, concluindo que aquele que movimenta moralmente sua vida como sua educação segue certo caminho que, sendo vivido nas mediações, torna possível uma educação humana. Quando o uno-para-outro vai diacronicamente se tornando movimento e vida da alma inteira, e também quando a violência vai sendo posta em fracasso, a transcendência do Bem ao Outro atravessa arqueologicamente o Eu e a teleologia como chamamento ao dom de si, que se realiza no mundo.

Bonamigo (2013) discute sobre aprendizados, aberturas, provocações, convocações, afirmando que precisamos sair! Somos convocados, como educandos e educadores, por uma pronúncia, como a que vem da voz de um aluno, que antes de ser aluno é um existente de carne e sangue na matéria. Oferece ao leitor a convocação, que começa com a pronúncia de Anita Novinsky:

O desastre que se abateu sobre o mundo no século XX mostrou que de nada vale o saber, o conhecimento, o progresso técnico, se a cultura for desumanizada. Quem foi que apoiou Hitler? E aqui temos de constatar um fato ameaçador a todos os acadêmicos e intelectuais: a primeira grande vitória de Hitler foi nas Universidades. Foi a classe média, culta, profissional, a primeira que aderiu ao antissemitismo institucional e não os alemães que tinham apenas a educação primária. E é por isso que eu quero lembrar um texto, [...] um aluno escreve ao professor: "Caro Professor, eu sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar. Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres, crianças envenenadas por médicos altamente especializados, recém-nascidos mortos por enfermeiras diplomadas, mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e Universidade. Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: Ajude seus estudantes a se tornarem humanos. Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos,

psicopatas e Eichmans educados. Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças seres mais humanos” (Arnon, 2005, p. 24).

O que atualiza o humano no vivido e com o vivido são a fraternidade, significância e educação: moralidade em movimento e vida no Eu derramando-se em cada vinda do Outro e tecendo o humano no mundo. No movimento e vida da nervura da bondade na alma inteira, na contramão da violência, “pôr-se a serviço da vida” (Lévinas, 2011, p. 228). Nesse sentido, o filósofo se manifesta com a seguinte frase: “Então: vamos!”.

A tese de Doutorado em Educação intitulada *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*, apresentada por Edson Carvalho Guedes (2007) à Universidade Federal da Paraíba, é outro estudo que propõe uma reflexão sobre a filosofia de Lévinas em diálogo com a de Paulo Freire, no intuito de ajudar a delinear os fundamentos de relações intersubjetivas presentes na educação.

As categorias de alteridade, ética e filosofia primeira, linguagem, subjetividade, articuladas com as categorias da teoria de Freire, tais como liberdade, social, política, justiça e cultura, podem propiciar a construção de uma concepção de educação que viabilize processos de aprendizagem éticos de acolhimento e compromisso com o Outro, com grande potencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem como instrumento contra a suspeita refratária à vontade de poder.

Guedes (2007) recorreu à filosofia da educação com o compromisso de desenvolver teorias que estejam para além do limite identitário. Promovendo o esforço de buscar outras fontes, diferentes do arcabouço tradicionalmente consultado, primou pela construção de uma teoria educacional a partir da hermenêutica advinda dos textos de Lévinas e Freire, logrando uma compreensão da educação como processo dialogante da superação da autodiálogo. Sugere a construção de uma pedagogia que não se conforme apenas com o que é imediato, voltada ao saber universal, ao idêntico e ao empoderamento próprio, mas que propicie às novas gerações ideias, valores e práticas de acolhimento dos diferentes e que se comprometa com a superação dos limites do Outrem, atenta aos discursos que pregam verdades e lógicas coerentes.

A tese de Amanda Pires Chaves (2018), intitulada *Educação a distância: um mundo sem rosto*, apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, parte da premissa de que a sociedade moderna é caracterizada por situações paradoxais. Tais situações – ora indiferença e intolerância para com o Outro, ora respeito e luta pela igualdade de direitos – geram um contexto permeado por mudanças sociais, culturais e políticas contraditórias e marcadas pela presença e/ou ausência de indivíduos. Isso colocaria no centro dos debates a questão da variação e da ética como tema de máxima importância nos vários campos das atividades simbólicas da humanidade, tornando-se um assunto urgente para a educação.

O desenvolvimento vertiginoso da razão, da ciência e da tecnologia provocaram mudanças incomensuráveis na sociedade e na educação, que rapidamente foram permeadas pela lógica marcada pelas exigências de mercado. O foco prioritário é o surgimento da educação a distância e sua implementação na segunda metade do século XX. Nesse contexto, o artigo de Amanda Pires Chaves (2022), intitulado *Ética da alteridade: implicações da não-presencialidade na educação a distância*, insere Lévinas com o objetivo de analisar essa modalidade de ensino e os efeitos da não presencialidade na constituição da alteridade enquanto fundamento da ética nos processos de formação superior a distância. A âncora desse estudo é a teoria de Lévinas baseada na compreensão da variação como infinita e transcendente que aparece na epifania do rosto. A relação face a face entre as pessoas quebra a natureza total da indiferença e da intolerância e abre caminho para uma nova relação eu-outro que considera plenamente a alteridade e respeita a diferença. Foi nesse âmbito interpretativo que Chaves (2022) efetuou a análise das práticas de ensino padronizadas, repetitivas ou didáticas e seus possíveis prejuízos educacionais que podem advir do ensino a distância.

Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade, estudo proveniente da Universidade do Oeste de Santa Catarina, realizado por Maurício João Farinon (2018) no sentido de justificar a alteridade como princípio ético em Lévinas, filia-se de modo atual à teoria multicultural para discutir a teoria da alteridade. Aborda o princípio de alteridade por meio do conceito de justiça em sua origem, nos critérios de incomparabilidade, identidade dinâmica e terceiro incluído. Aqui, segundo Farinon, a justiça ocorre a partir dos sentidos de proximidade e responsabilidade, postos como princípio e característica da relação interpessoal inicial. Finalizando o artigo, pontua

alguns sentidos e desafios que o princípio da alteridade representa para a educação, destacando a formação ética, a sensibilidade, a razoabilidade e a fecundidade.

O princípio da alteridade foi posto como o grande desafio nessa pesquisa, estabelecendo-se a partir dele um diálogo entre Amartya Kumar Sen, professor de economia e filosofia da cátedra Thomas W. Lamont na Universidade Harvard, e Lévinas, visando fundamentar e justificar a alteridade como sendo ela mesma um princípio ético, caracterizado pela justiça que se realiza a partir dos critérios de incomensurabilidade, identidade dinâmica, terceiro incluído, proximidade e responsabilidade. A partir desse objetivo e da caracterização do princípio da alteridade desenvolvida no texto, Farinon (2018) aponta consequências que mereceriam estar na pauta das reflexões sobre educação e formação.

Por mais que tenhamos consciência de que a educação não é tarefa exclusiva das instituições de ensino, lançamos um olhar mais direcionado a elas. Farinon (2018) destaca o desafio ético-educacional de garantir a fecundidade: que as escolas, os professores, os conteúdos, os processos educativos e as relações interpessoais sejam espaços férteis para a fecundação qualificada do ser humano. Isso não significa recusa ao mundo preexistente e tampouco defesa do individualismo, mas encontra o sentido de que tal mundo não é absolutamente determinante – caso contrário, a escolarização seria suficiente, pois bastaria a apropriação do que a tradição nos apresenta.

Farinon (2018) defende a educação como formação em uma perspectiva ética e humana por acreditar que o mundo não está pronto, e tampouco os indivíduos que nele vivem, os quais precisam assumir sua potência crítica, criativa e criadora ao levar adiante a tarefa de constituir-se como indivíduos e constituir o mundo comum.

No âmbito da tese *Sobre a educação para a paz na filosofia de Emmanuel Lévinas*, defendida por Marcelo Fernandes Pereira (2015) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a questão da educação está aliada à construção e sedimentação da paz. O autor faz exame minucioso dos pontos fundamentais do método fenomenológico, enfatizando e demonstrando objeções no tocante à tradição filosófica ocidental e suas relações com o judaísmo e filosofia. Problematisa a fenomenologia do “Ser para a Guerra” ou “Ser para a Paz”, ou ainda “Mal de Ser” e “Bem de Ser”. Esses

dois modos de ser atingem diretamente a relação com o Outro. Quanto à fenomenologia do “Ser para a Guerra”, enfatiza a constituição psíquica e o modo de ser como autopreservação.

O ponto central é a inspiração no Deus de Israel. Nessa perspectiva, Deus tem dimensões religiosamente mais claras quando partem da revelação da Torah. Filosoficamente, Deus está presente de modo mais obscuro, porque tem que ser trabalhado pela razão. De acordo com Lévinas, a ontologia traz em si o grande pecado de ter reduzido o termo ‘Deus’ a uma palavra esvaziada de significado, um simples som da voz, ao invés de pensá-lo para explicar toda a realidade.

Nesse contexto, a metafísica de Lévinas se constitui por meio da responsabilidade, da alteridade, da exterioridade e da abertura dinâmica do Outro como santidade, sendo Deus pensado outramente que ser sem prédicas e como saída de ser, trazendo à tona uma nova subjetividade do Ser que se origina como o próprio momento que funda e estabelece a paz. A questão da paz é atrelada ao estudo sobre a sociedade no contexto da filosofia lévinasiana e preconiza a esperança no Estado, na política e nos meios jurídicos. em outra forma que Ser e na Educação para a Paz. Pereira conclui que:

É mister empregar todo o nosso esforço, conhecimento e sabedoria a serviço do amor e não vice-versa. O amor deve preceder o conhecimento e a sabedoria. A *Philia* sempre precede a *Sophia*. Por tal razão, temos de criar instituições para garantir a justiça ou com essa finalidade. A escola, como instituição para o homem, deve se alicerçar nessas bases (Pereira, 2015, p.222).

Nesse sentido, “Educar para a Paz” é um desafio grandioso, sobretudo quando nos apropriamos de todos os sentidos possíveis da palavra ‘paz’. Para Lévinas, a paz é antes demais nada “Ser para o Outro”, que se contrapõe diretamente a esta sociedade que se pauta pela dinâmica individualista e consumista e se sobressai em uma permanente negação do Outro. Eis um mundo em permanente guerra.

Para Pereira (2015), a educação adquire um novo sentido. De certa forma, quando o Outro se torna meu sentido de Ser, sou um refém. Segundo Lévinas, nisso o Eu torna-se mais livre. Assim, a responsabilidade é também a condição para a verdadeira liberdade. Nesse propósito, o Eu terá sentido para meu Ser. Nessas condições, teríamos uma educação para a liberdade, para a realização do Ser, para o Outro, no reino da Paz.

A segunda questão é se a ética lévinasiana seria impraticável ou utópica. Estaria a ética lévinasiana a carregar um conteúdo absolutamente impossível de se cumprir? Quanto a isso, entendo que não se sabe ao certo, porque a ética lévinasiana não carrega uma teoria com preceitos a serem seguidos. Não se trata de um conjunto de ordens, mas um acontecimento que se dá no encontro com o Outro. Mesmo que tenhamos em nossa mente que a responsabilidade para com o Outro é Infinita, é só no encontro com este Outro que saberemos a medida de nosso dever e então julgaremos. Falar em julgamento parece uma contradição, pois Lévinas defende que o Outro não aceita julgamentos de nosso dever para com ele. Dessa forma, o julgamento não será para decidir se assumirei ou não esse dever, mas para entender o quanto me pesará fazê-lo, já sabendo que não me é impossível. Aliás, Lévinas afirma que assumir esse dever é encontrar o próprio sentido da vida.

A dissertação *Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto*, apresentada por Adriana Maria F. Coutinho (2008) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, problematiza a perspectiva da ética da alteridade proposta por Lévinas. Por meio de uma hermenêutica bibliográfica baseada na pedagogia do rosto, Coutinho lança mão de um itinerário possível e necessário para a elaboração de uma *paideia* contemporânea. O centro articulador da pesquisa é a presença irreduzível do Outro, por ser condição pela qual se compreende o eu e, também o eu educativo. A presença do rosto do Outro me interpela e é condição para a constituição de relações genuinamente éticas.

Para Coutinho (2008), a trajetória mais comum nos processos de formação humana é, por um lado, dar continuidade ao princípio do eu como referência irradiadora de sentido e, por outro, estabelecer uma perspectiva de adequação a algum sistema. As referidas propostas são parciais e redutoras, pois produzem o paradigma egológico dominante na filosofia ocidental.

A questão proposta pela autora é educar para a formação de pessoas éticas que estejam dispostas a acolher o Outro. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de uma relação pedagógica que leve em conta a existência de uma ética por parte do educador, que deve ter uma postura a ser apresentada ao educando e que, atendendo à multidimensionalidade da pessoa, contribua para realizar o humano na existência.

Nas pesquisas estudadas, comparecem de forma recorrente os seguintes termos: 'alteridade', como ponto basilar para a educação e a constituição da subjetividade como sensibilidade; 'ética', como filosofia primeira; o face-a-face chamado por Lévinas de 'rosto'; e a noção de 'Deus de Israel'. Tais temas são elementos importantes que contribuirão para a base de nossa argumentação sobre o desencantamento da educação na perspectiva de que a educação está permeada de encantos que envolvem a lógica idolátrica da mercadoria e dos fascínios do império do eu.

Ressalte-se que algumas pesquisas apontam as relações entre o pensamento de Lévinas e o de Paulo Freire no âmbito das práticas pedagógicas, incluindo a categoria da alteridade, pois ficou evidente que Freire e Lévinas dialogam sobre a vida com o Outro diferente para construir uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO 2. NOÇÃO DE ROSTO EM LÉVINAS

O rosto em Lévinas é mandamento ético, fonte de sentido, assimétrico e com condições de objetividade. Educa a vontade para o bem e o estende a toda a humanidade. Para aprofundar a noção de rosto, elegeram-se as seguintes obras de Lévinas: *Ética e infinito* (1982), *Totalidade e infinito* (1980), *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger* (1997a), *Deus, a morte e o tempo* (2021), *Entre nós* (1997b) e *De Deus que vem a ideia* (2002). As obras escolhidas trazem informações significativas para o entendimento da noção de rosto.

Outros autores que se dedicaram à filosofia de Lévinas foram escolhidos pelo zelo, profundidade e constância em colocar a filosofia do rosto a serviço de um humanismo do outro homem, de uma sociedade mais justa. Fazem parte desse conjunto as seguintes obras: *Lévinas: uma introdução* (Costa, 2000), *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas* (Franco, 2003) e *O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Lévinas* (Nunes, 1993).

Para uma compreensão mais profunda, trabalharemos neste capítulo as noções de rosto, vestígio, outro, epifania, nudez, linguagem e transcendência, por estarem relacionadas e comporem de modo articulado a noção de rosto em Lévinas. Essas categorias serão tratadas de forma individualizada, devido à importância crucial que cada uma tem para a constituição do rosto em Lévinas e para permitir o esclarecimento do potencial do rosto como elemento fundamental para uma educação mais humana. Esses temas já foram abordados em outros trabalhos, mas aqui nesta tese o aprofundamento visa promover um diferencial que é o de associá-las ao desencantamento da educação.

2.1 O rosto é sem forma

Em *Ética e infinito*, podemos notar que Emmanuel Lévinas (1982) se propôs a refletir longamente sobre o rosto, pois é um dos temas mais evidentes em sua filosofia. Ao iniciar a entrevista com Phillippe Nemo, ele afirma que não sabe se podemos falar de fenomenologia do rosto, já que a fenomenologia descreve o que

aparece. Indaga se é possível falar de um olhar voltado para o rosto, porque o olhar é conhecimento, percepção.

Afirma que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Ao vermos um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e podermos descrevê-los, é que efetuamos uma abordagem ao Outro como se fosse um objeto. Ao procurar esclarecer essa nova categoria, Lévinas é enfático em mencionar que a melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos, pois fazê-lo evidencia a impossibilidade de uma relação com o Outro. Refletindo sobre esta condição, Lévinas (1982, p. 77) propõe que “a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele”.

Um dado fundamental para Lévinas é que há a própria verticalidade do rosto, sua exposição íntegra e completamente sem defesa. A pele do rosto é a que permanece mais nua, mais despida, se bem que, segundo o filósofo, trata-se de uma nudez decente, mas a mais despida. Para o autor, há no rosto uma pobreza essencial; a prova disto é que se procura mascarar tal pobreza assumindo atitudes, disfarçando. O rosto está exposto, ameaçado, aberto a um ato de violência; ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar. O rosto é significação, e significação sem contexto.

Todo o sentido ou significação vem do Outro e não de meu eu. “A significação está no excedente absoluto do Outro em relação ao Mesmo que o deseja, que deseja o que não lhe falta, que acolhe o Outro através dos temas que, sem se afastar dos sinais assim dados, o Outro lhe propõe, ou dele recebe” (Lévinas, 1980, p. 83).

Na questão do sentido, Lévinas afirma que ter sentido é situar-se em relação a um absoluto, ou seja, vir da alteridade que não se assimila em sua percepção. Ter sentido é ensinar ou ser ensinado, falar ou poder ser dito. O Outro não é empírico, nem puramente fenomenológico. Configura-se como uma presença real que eu posso olhar e que me olha por sua vez; é dado no encontro face a face. Ele é rosto. Nesse sentido, a filosofia de Lévinas, já suficientemente conhecida como filosofia do Outro, poderia também chamar-se filosofia do rosto. É a partir do encontro face a face (rosto) que o Outro se apresenta como verdadeiramente Outro. Sua alteridade é dada pelo fato de que ele voltou para mim a sua face. O Outro, sem a espessura

do ter e do ser, portanto sem possibilidade de perfis e sem mediações, sem intermediários que sirvam à luta, à defesa ou à dominação, me olha de face. “O modo como o outro se apresenta, ultrapassando a ideia do outro em mim, chamamo-lo de fato rosto” (Lévinas, 1980, p. 37).

Em *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Lévinas*, Luís Carlos Susin (1984), ao se debruçar para responder à questão sobre o que é rosto, começa refletindo sobre uma de suas características principais: a de ser sem forma. Inicia sua reflexão argumentando que, ainda que se apresente condicionado pelas linhas da corporeidade, o rosto vai além. “Sem formas” significa sem a caricatura pela qual há imagem, sem a organização, a solidificação e a definição de traços que lhe dão forma. Também sem contextos, sem referências ulteriores, sem vestimentas e sem massa própria neste mundo. Lévinas afirma que a imagem é impossível: a face animada por um rosto não é fechada. Não é nem apreensível nem representável, não só pelo pensamento e pelo conceito, mas também pela arte: esta não vai além da imagem, da imitação ou da recitação, e constitui máscaras. Susin afirma que mesmo a arte que procura a deformalização da sensação sem percepção e sem domínio da visão e de seus horizontes organizativos recua na confissão de sua impossibilidade diante do rosto e mergulha triste na obscuridade sem rosto do Há elementar. O rosto não se confunde, pois ao elementar não se relaciona à recepção, não se presta à plasticidade e à análise. Para Susin, Lévinas radicaliza esta transcendentalidade do rosto, destacando-o de todo contexto cultural e finalmente de todo conteúdo ontológico. O rosto está na recusa de ser conteúdo, não se encerra e nem se revela por conteúdos.

A ideia de contato não representa o modo original do imediato. O contato é tematização e referência a um horizonte. O imediato é o frente a frente. O rosto traz sua característica marcante: é carregado de significado que se apresenta numa posição elevada à terminologia usada cotidianamente e, ao mesmo tempo, se abre para uma nova categoria filosófica.

A noção de rosto abre outras perspectivas e nos conduzirá a uma noção de sentido anterior a sua noção de sentido e independente de sua iniciativa e de seu poder.

Significa a anterioridade filosófica do ente sobre o ser, uma exterioridade que não faz apelo nem ao poder, nem à posse, fala-nos de uma exterioridade que não se reduz, como em Platão, à interioridade da recordação e que, entretanto, salvaguarda o eu que a acolhe; permite enfim,

descrever a noção de imediato, que é a interpelação, o imperativo da linguagem (Lévinas, 1980, p. 38).

Lévinas concebe que esta maneira não consiste em figurar como tema sob seu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante, e ultrapassa, a imagem plástica que ele me deixa: a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* – a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas Exprime-se.

O rosto, contra a ontologia contemporânea, carrega uma noção de verdade, que não é desvendar de um Neutro impessoal, mas uma expressão. Contrariamente a todas as condições de visibilidade de objetos, o ser não se coloca à luz de um Outro, mas apresenta-se como quem dirige essa manifestação que deve apenas anunciá-lo. Está presente antes da manifestação, que somente o manifesta. Lévinas enfatiza que a experiência absoluta não é desvelamento, mas revelação: coincidência do expresso e daquele que exprime, manifestação por isso mesmo privilegiada de Outrem, manifestação de um rosto para além da forma. A forma que segundo Lévinas trai incessantemente sua manifestação, congelando-se em forma plástica, porque adequada ao Mesmo, aliena a exterioridade do Outro. O rosto é:

[...] uma presença viva, é expressão. A vida da expressão consiste em desfazer a forma em que o ente, expondo-se como tema, se dissimula por isso mesmo. O rosto fala, a manifestação do rosto é discurso. Aquele que se manifesta traz ajuda a si próprio, segundo a expressão de Platão. Desfaz a cada instante a forma que oferece (Lévinas, 1980, p. 53).

Lévinas reflete que a apresentação do rosto, ou seja, a expressão, não desvela um mundo interior, previamente fechado, acrescentando assim uma nova região a compreender e a captar. Chama-me, pelo contrário, acima do dado que a palavra põe já em comum entre nós. Aqui, o que se dá, o que se toma, reduz-se ao fenômeno, descoberto e oferecido à captação, arrastando uma existência que se suspende na posse.

Em contrapartida, a apresentação do rosto põe-me em relação com o ser. O existir do ser, em Lévinas, é irreduzível à fenomenalidade, compreendida como realidade sem realidade. Efetua-se na inadiável urgência com que ele exige uma resposta. Essa resposta difere da reação que o dado suscita, porque não pode ficar entre nós, como quando das disposições que eu tomo em relação a uma coisa. Lévinas afirma que tudo o que se passa por aqui entre nós diz respeito a toda a gente: o rosto que observa coloca-se em pleno dia da ordem pública, mesmo que

dela me separe ao procurar com o interlocutor a cumplicidade de uma relação privada e de uma clandestinidade.

A linguagem como presença do rosto:

Não convida à cumplicidade com o ser perfeito, ao eu-tu que se basta e se esquece do universo; recusa-se na sua fraqueza à clandestinidade do amor, onde perde a fraqueza e o seu senso e se transmuta em riso ou em arrulho. O terceiro observa-me nos olhos de outrem – a linguagem é justiça. Não é que haja rosto primeiro e que, em seguida, o ser que ele manifesta ou exprime se preocupe com a justiça. A epifania do rosto como rosto abre a humanidade. O rosto na sua nudez de rosto apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro, mas essa pobreza e esse exílio que apelam para os meus poderes visam-me não se entregam a tais poderes como dados, permanecem expressão de rosto (Lévinas, 1980, p. 190-191).

O rosto é linguagem, pertence à ordem do discurso e do significado. Seria expressão metafísica e nos conduz ao transcendente.

2.2 A nudez do rosto

Ao se referir à nudez do rosto, Lévinas trabalha a questão da aparição, ou seja, a relação face a face, como o encontro do Mesmo com o Outro que se dá numa situação pele a pele na qual o Mesmo e o rosto do Outro se encontram nus. O pesquisador Susin (1984) vê no rosto lévinasiano que a nudez é informe, o que se contrapõe tanto à sociedade em que todos estão decentemente vestidos e protegidos por formas, como também à nudez bela e charmosa que se entrega à intencionalidade do gozo.

A nudez bela é imagem, está vestida de forma; não inquieta, não põe dentro do Outro. É a nudez do rosto que, estendendo-se pelo corpo, suscita ao mesmo tempo a concupiscência inquietante do pudor. A relação com a nudez é experiência – se este termo não fosse impossível numa relação que vai além do mundo – da alteridade do Outro. A nudez seria como uma experiência-limite de irrupção e rompimento de meu mundo vestido, inauguração de uma abertura à transcendência. É a nudez sem formas, sem ornamentos econômicos ou culturais ou conceituais, sem mediações possíveis, que constitui a fragilidade e humildade do rosto, como um nada em meu mundo.

É miséria, exposição extrema e sem nenhuma defesa, e por isso mesmo retidão, uma sinceridade e uma imediatez que guiam não a concupiscência, mas

também a violência diretamente sobre si. A inquietação da violência, tanto quanto a concupiscência, se deve à relação imediata e abissal ao rosto. Em sua nudez, o rosto como tal não tem espessura ontológica, não é absorvido pela corporeidade.

No sentido de ampliar a noção de rosto, Nélio Vieira de Melo (2003) analisa que o rosto, não sendo da ordem do sensível nem da ordem perceptiva, teria sua nudez pertencendo à ordem metafísica. O modo de aparição do rosto é diferente do modo de aparição das coisas. As coisas não podem aparecer nuas, desprovidas de qualquer ornamento, a não ser que sejam descritas de maneira metafórica.

Para uma coisa, a nudez é o excedente de seu ser sobre sua finalidade. É o absurdo; sua inutilidade só aparece em relação à forma sobre a qual ela se sobressai e que lhe falta. Com isso, pode-se dizer que a nudez das coisas pode ser desvelada, podendo ser projetada, iluminada pela forma, ou seja, pode receber um lugar no todo por sua função ou beleza. Quanto à nudez do rosto, esta possui outra configuração: não é possível de ser desvelada, pois o rosto é por si mesmo: não necessita de um sistema referencial.

No livro *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, a nudez do rosto é referida como:

[...] um desenraizamento do contexto do mundo, do mundo que significa como contexto. O rosto é precisamente aquilo pelo qual se produz originalmente o acontecimento excepcional do em-face, que a fachada do prédio das coisas não faz senão imitar (Lévinas, 1997, p. 91).

Lévinas é convencido de que, diante da epifania do rosto, a fenomenologia fracassa por não conseguir desvelar sua aparição. Seu modo demonstra-se como algo que não se deixa catalisar, que excede a aparição, que emerge de um passado imemorial. O rosto mostra sua nudez de forma ambígua: é manifestação de uma novidade que se torna velha ao se mostrar; é juventude e velhice, pele enrugada e vestígio de si mesmo, vestígio perdido num vestígio.

A noção de vestígio em Lévinas requer especial atenção, pois estabelece uma ligação com a eleidade e se apresenta como uma forma de perturbar o presente sem se revelar ou manifestar.

2.3 Rosto e vestígio

Em *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger*, Lévinas (1997a) concebe o rosto como abstrato e esclarece que essa abstração não é como o dado sensível bruto dos empiristas, nem é um corte instantâneo do tempo em que este cruzaria a eternidade.

Há aqui um profundo esclarecimento: o instante está na ossatura do mundo. Lévinas diz que é um corte do tempo que não sangra. A abstração do rosto é visitação e vinda. Nesse contexto, é a via que transforma a imanência sem promover a fixação em horizontes do mundo. Há algo interessante no primado da abstração: ela não é obtida via processo lógico que tem como base a substância dos seres e que historicamente se desloca do geral para o particular.

Há outro caminho, ou seja, outra direção que faz o caminho inverso, partindo em direção a esses seres, mas evitando qualquer atributo ou processo de comprometimento, pois retira-se deles e absolve-se. Lévinas aponta esse caminho e mostra que a maravilha do rosto abstrato deve-se ao lugar de onde ele vem. Esse lugar não é uma remissa como para um termo. Sua nudez não é forma que contenha, ou maneira que indique, um fundo, um fenômeno que esconda e dessa maneira traia uma coisa em si. Se assim fosse, o rosto confundir-se-ia com uma máquina que o pressuporia. Se significar, para Lévinas, é equivalente a indicar, o rosto seria insignificante.

O rosto é a apresentação do ser exterior do qual não se encontra no mundo nenhuma referência. Manifestar-se como rosto é impor-se para além da forma, manifestada e puramente fenomenal, é apresentar-se de uma maneira irreduzível à manifestação. O rosto não resplandece como uma forma revestindo um conteúdo. Não se assemelha à forma plástica, já sempre deserta, atraída pelo ser que ela revela como o mármore do qual os deuses que ele manifesta se ausentam. Difere da face do animal, em que o ser ainda não se atinge em sua estupidez de bruto. No rosto, quem se exprime assiste à sua expressão.

O rosto está na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é englobado. Nem visto, nem tocado – porque na sensação visual ou tátil, a identidade do e implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo (Lévinas, 1980, p. 173).

Lévinas concebe que a alteridade do Outro não é apenas uma alteridade formal; não consiste somente no fato de o Outro seguir outra direção, nem sequer consiste numa simples inversão de identidade. A alteridade do Outro é feita de uma resistência ética, é anterior a qualquer iniciativa. Consiste em ser livre em relação ao eu, em ser-lhe estrangeiro. É o que é desnudado.

Podemos entender que do ponto de vista lévinasiano o rosto fala por si e é para o Outro, única identidade reconhecida pelo Outro como realidade que se revela sem ser dominado. O rosto é outro modo de ser do sujeito: é manifestação do desejo, é diálogo, é significação, é protótipo de um humanismo libertador que tem no Outro sua libertação.

É importante deixar claro que, para Lévinas, o rosto não é da ordem da percepção: não é uma agregação de um nariz, de uma fronte, de olhos etc., mas toma significado de rosto pela dimensão nova que ele abre na percepção de um ser. Pelo rosto, o ser não é somente fechado em sua forma e põe-se à disposição – ele é aberto, instala-se em profundidade e, nessa abertura, apresenta-se pessoalmente. O rosto é um modo irreduzível segundo o qual o ser pode se apresentar em sua identidade.

A nudez não é nenhuma mediação para o conhecimento do sujeito, aponta Melo (2003), pois o rosto não é mediador para esse fim. A nudez, além de sua imediata visibilidade temporal e factual, além de sua proximidade vulnerável, é a abertura para a transcendência. Isso implica dizer que a nudez do rosto tem sua própria significação e que não se identifica com o identificável: ela é infinidade ou a glória do Infinito.

A nudez do rosto remete a sua própria ausência: exterioridade da eleidade, refratária ao desvelamento e à manifestação fenomênica. Sua descrição não é razoável senão para a linguagem ética. A abertura do rosto, que se projeta em sua nudez, completamente vulnerável, tem uma relação tão estrita com a miséria e a pobreza dos outros. Há uma relação entre a nudez do rosto do Outro, que é estrangeiro, e a nudez de meu rosto. Tal relação ultrapassa o limite da simples retórica. Lévinas põe nessa relação de igualdade da pobreza essencial a presença do terceiro.

Por sua presença, a miséria e a vulnerabilidade continuam a existir, mas elevadas à dignidade. Minha nudez e a do Outro nos põem em relação com o Infinito,

pois somente este é capaz de resistir aos poderes da morte, e de maneira honrosa. Assinala que a nudez do rosto não é um sinal, nem tampouco um símbolo, mas é a própria encarnação do sujeito lévinasiano, como também a visibilidade do próximo que se revela ao Mesmo. Essa concepção, desligada da substituição do Uno-pelo-Outro, da proximidade e da significação ética, tende a ser entendida como atributo do rosto.

O rosto se manifesta como vestígio, desconcerta e põe em questão a soberania de minha consciência. O rosto é a epifania do totalmente Outro, ou seja, visitação, chamado, acolhida do encontro, do diálogo face a face. A epifania do rosto   a manifesta o do totalmente Outro, assunto de que trataremos adiante.

2.4 A epifania com o olhar do rosto

Para o pesquisador Luiz Carlos Susin (1984), a palavra ‘epifania’ significa alguma forma de uma entrada no mundo, mas a partir de uma dimensão de “altura”. No rosto, de fato, a humanidade e a pobreza estão ligadas   altura. Para Lévinas, o pobre me olha desde cima. Na rela o face a face eu não encontro um igual, mas me volto para quem me olha desde esta dimensão paradoxalmente mais abaixo do mundo – na pobreza e na humildade – e mais alta do que meu mundo: epifania diante da qual meu mundo se descobre pobre.

Lévinas adverte para a nudez, a não-forma, a imediatez: o rosto não   uma abstra o ou uma eleva o em oposi o ao empírico, que se poderia conseguir por processo lógico. Não   do mundo e ao mesmo tempo não   um intermediário; não   sinal, nem símbolo, nem cifra de um além dele próprio, de um ulterior ao qual se teria acesso através do rosto. O olhar não se faz fenômeno, não se torna apreensível e nem instrumento de apreensão, mas mant m-se na altura em que se revela:   visita o e vinda que altera a imanência sem se fixar nos horizontes do mundo.

Aqui fica exposta a conveniência do rosto   transcendência. O rosto   precisamente a única abertura em que a signific o do transcendente não anula a transcendência. A epifania do rosto   *quis* sem *quid*, e me atinge diretamente por

penetrar sem mediações e permanecer absolutamente exterior ao mundo, de exterioridade não espacial, como um estranho não-mundo no mundo.

O rosto, enquanto visibilidade puramente nua, epifania que presentifica e escapa à representação, é vidente e é visto. O olhar, como a nudez da pele do rosto, não é um atributo, mas um modo de ser que me permite ultrapassar o nível da percepção. O olhar humano, segundo Lévinas, participa da fruição que gozamos das coisas do mundo e da afecção que sofremos pelo Outro. A relação face a face se dá entre seres que se veem. Vejo o Outro e o Outro me vê. Vemo-nos face a face, mas não somos aquela unidade eu-tu: somos separados, assimétricos. Nossos olhares se cruzam, raramente se fixam; fixar o Outro pressupõe o perigo da objetivação e, muito mais, envolve um ato desumano de reificação do Outro (Melo, 2003).

O rosto enquanto vidente é visto: é a epifania do Outro ao Mesmo; é significação. O olhar do rosto é diverso da visão. O olhar se volta ao vestígio, àquilo que o rosto é para mim e à impossibilidade de apreensão; a visão, ao contrário, é tentadoramente teleguiada pela intuição sensível e voltada à adequação. O rosto é Outrem olhado; sou eu olhado por Outrem. O rosto é visibilidade. O olhar do rosto é imersão do sujeito, dentro de uma relação face a face na qual o Outro que me olha é aquele que me revela. O olhar é parte integrante da manifestação de Outrem. Pelo olhar, o Mesmo é interpelado a abandonar seu posto de vigilante solitário da existência do mundo de quem tudo contempla e sabe (Melo, 2003).

A manifestação do rosto é uma experiência reveladora. O olhar, como o rosto, é revelação. A experiência do rosto supera o limite do desvelamento. Sua manifestação não é um simples deixar-se, mas a coincidência viva é expressão. Ele fala sem mediações; sua manifestação é já discurso. Por ser o rosto fundante, por ser significante, o olhar é pura comunicação: ele funda a linguagem, distanciando-se naturalmente da fundação do conhecimento. A revelação da singularidade do olhar significante constitui para Lévinas uma inversão, qual seja, a de sair da esfera do Mesmo, da esfera do ser em geral, da realidade cognoscitiva da correlação. O que o olhar revela não é visibilidade objetivável. Isso é pretensão do saber.

O olhar é revelação por ser comunicação e comunicante, por ser apelo e apelante, por ser acolhida da transcendência e transparência vivente da transcendência. Num primeiro plano, a comunicação se instaura como desigualdade entre o Mesmo e o Outro. É a exterioridade do Outro que me impele, que me

concerne e que instaura a comunicação. Nesta, a revelação do absoluto inominável do Outro se manifesta como um ser pessoal, totalmente presente a mim, que, antes mesmo de um gesto e de uma palavra, se anuncia a mim: eis-me aqui.

O olhar do Outro se manifesta ao Mesmo, completamente descoberto do Outro. Esse modo de ser do olhar do rosto do Outro é o que caracteriza o ato revelador, comunicação da visibilidade absoluta do Outro e impossibilidade de desnudamento.

Para Lévinas, a palavra de Deus vem à ideia como vestígio; o Outro é palavra, o olhar fala, é inteiramente linguagem. O rosto é experiência reveladora, presença viva e expressão; fala sem mediações, é discurso. A epifania do rosto é originalmente linguagem e impossibilidade de abordagem do Outro sem que seja pela palavra.

2.5 A possibilidade de abordagem do Outro pela palavra

2.5.1 Rosto é palavra, boca e lábios na estrutura do rosto lévinasiano

Susin (1984), recorrendo a *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger* (Lévinas, 1997a), compreende que o rosto comanda sua própria epifania portando sua própria palavra. Apresenta-se como palavra: o rosto fala, configurando-se portanto como novidade para romper meu mundo solitário e silencioso: a palavra irrompe e cria a linguagem. O que se afirma sobre o mundo quanto à subjetividade pode ser aplicado à comunicação entre as pessoas: ela possui, pode e se manifesta como palavra. Afinal, a revelação do rosto é completamente linguagem e, como expressão genuína, é um ato puro em sua essência.

Para Lévinas, na nudez, na falta de mediações e de contextos, a palavra primeira e sem apoios é uma palavra de honra, palavra-princípio não somente enquanto não se fundamenta em nada além de si, mas também enquanto cria em mim a audição e a ob-audiência. O rosto que fala não se dirige à visão, mas ao ouvido, o mais passivo e obediente dos sentidos, sentido que se define pela obediência. É o Outro a condição de meu ouvido e da linguagem antes ainda de ser a luz para minha visão.

No entendimento de Melo (2003), a revelação do Outro para Lévinas é descrita, à primeira vista, como palavra contrastando com a visão. Não existe relação com o Outro sem linguagem. Enquanto o mundo do olhar é abertura ao Infinito do Outro, a palavra rompe o silêncio deste e me põe completamente frente ao Outro. A palavra é, assim, relevante e revelada.

Para Lévinas:

A manifestação do rosto é originariamente discurso. Tradicionalmente, a manifestação do rosto é analisada a partir do sistema de adequação entre o significado e o signo. Em tal sistema, a palavra é mediação que abre a perspectiva da comunicação, mas é confundida com a própria significação do fenômeno. A palavra faz parte, portanto, de um mecanismo da relação entre o sujeito e o fenômeno, entre a significação e a manifestação que é dada à consciência do sujeito (Lévinas, 1980, p.53).

Lévinas sugere uma abordagem distinta, afastando-se da estrutura mecanicista ou fenomenológica. Apresenta a palavra como um elemento fundamental do acontecimento primordial, entendendo-a como linguagem que participa do evento da transcendência do rosto. A palavra torna-se corpo e desempenha um papel tangível: é uma manifestação significativa que se revela diretamente, integrando-se ao próprio evento do ser que se apresenta sem intermediários, contestando qualquer forma de correlação.

A epifania do rosto é, em sua essência, uma forma de expressão que torna inviável a conexão com o Outro sem o uso da linguagem. Contudo, há nesse contexto uma característica relevante: na interação fundamental entre o Eu e o Outro não existe reversibilidade, já que a distância entre ambos é assimétrica. Essa assimetria evidencia a impossibilidade do indivíduo em se desvincular de sua identidade em relação ao Outro e a dificuldade de torná-lo um objeto de observação. Desse modo, o rosto nunca se apresenta da mesma forma que um simples objeto.

A correlação não abordaria a questão da transcendência da linguagem e, conseqüentemente, do que ela expressa e do que pode representar. O fenômeno da alteridade, portanto, se relaciona com o fenômeno da alteridade na essência do rosto que fala. Para Lévinas, isso significa que a significação da revelação do rosto acontece dentro dessa experiência, onde me percebo como eu mesmo, imerso na condição de sujeito falante. Falar pressupõe ser chamado pela palavra ou ter a chance de expressar-se – processo que Lévinas denomina ‘ensinamento’, no qual a linguagem não é inata, mas emerge na imediata interação face a face.

A comunicação acontece por meio da escuta e da resposta, sendo ambas recebidas e oferecidas. Minha face revela meus sentimentos e me permite reagir. Essa manifestação facial ocorre antes de qualquer consciência refletida: sou instantaneamente solicitado pelo Outro que se dirige a mim. Nesse contexto, Lévinas afirma que sou um ser impactado por um pano de fundo de palavras, que ressoam o Desejo. A palavra manifesta-se, portanto, como vínculo com o Outro, estabelecendo uma conexão que não pode ser desfeita. É nesse contexto que se encontraria a origem da palavra, da linguagem e, conseqüentemente, da comunicação.

Essa forma de expressão é carregada de significados, podendo ser considerada uma linguagem plena; é o ato de comunicar sem a presença de um conteúdo explícito. Lévinas descreve a interação entre pessoas, ou mais precisamente, a manifestação do Outro, como uma forma pura de comunicação, desprovida de temas ou conteúdos definidos: o Infinito não poderia se revelar em um testemunho que assumisse uma temática, mas, sim, por meio de um sinal direcionado ao Outro. O encontro rosto a rosto também representa essa comunicação sem conteúdo, evidenciando a sinceridade de uma presença expressa em um “Aqui estou”, como um testemunho do Infinito.

Isto já se revela uma forma de comunicação: não apenas o Infinito se manifesta com um significado amplo, mas também surge um “Eis-me”. Nesse cenário, podemos entender de maneira mais clara a afirmação de Lévinas de que apresentar-se significando é um ato de fala. Essa expressão é uma palavra silenciosa, coexistente com o significado que a desenvolveu, sendo uma palavra que carrega um compromisso, que respalda as demais palavras, pois representa a autenticidade da comunicação.

Essa expressão refere-se a um silêncio que se revela como um ato de dizer, ressoando já na percepção atenta. Para Lévinas, há uma situação que ainda é silêncio, mas que de certa forma já ultrapassa esse estado, pois brota uma palavra que se dirige a mim enquanto meus olhos se encontram com os do Outro. Essa palavra adentra meu ser de tal maneira que questiona minha liberdade e convoca à responsabilidade. No entanto, a palavra que emerge de um rosto ainda silencioso, uma verdadeira palavra de honra, carrega um significado imenso: não é apenas a

palavra que me liberta da possessão que me aprisiona, mas também representa a pregação, a exortação e a palavra profética.

Esses tipos de palavras são para Lévinas (1980) palavras não pronunciadas, não intelectualizadas. No entanto, são já um discurso, porque me tocam muito de perto. A palavra profética responde essencialmente à epifania do rosto, enquanto ele atesta a presença do terceiro, de toda a humanidade, nos olhos que me observam.

No rosto de outrem há, uma altura. O outro é mais alto do que eu. O tu não matarás é a primeira palavra do rosto. Ora é uma ordem. Há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto do outro está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem devo tudo. E eu, que sou eu, mas enquanto primeira pessoa, sou aquele que encontra processos para responder ao apelo (Lévinas, 1982, p. 80).

O rosto lévinasiano sendo a primeira significação, é o próprio surgir do racional, ponto este em que se dá, para Lévinas, a verdadeira união entre a vontade e a razão. A responsabilidade convida a vontade a aderir ao princípio de inteligibilidade do rosto; a vontade é livre ou não para aderir à inteligibilidade, mas não é livre para se recusar à responsabilidade nem ao sentido em que o rosto de Outrem a introduziu, pois no acolhimento do rosto a vontade abre-se à razão.

É com base neste apelo de abertura e responsabilidade pelo Outro que Pereira (2015) apresenta uma contribuição fundamental quando se refere ao Outro como um evento do sujeito transcendente, que tem no Outro seu libertador e sua fonte de significação; ser para-o-outro é um modo de ser que revela a abertura ao Infinito de maneira pessoal-responsável, porque é inteiramente voltado ao Outro. E toda a materialidade da pessoa humana é o sujeito frente à realidade do Outro.

Ao pensar em um processo educativo, Pereira (2015) ressalta que a paz, antes de mais nada, é ser-para-outro, modo de ser que se contrapõe à sociedade que se pauta pela dinâmica individualista, consumista e produtora permanente da negação do Outro.

Para Lévinas (1993), é importante que a palavra se apresente diretamente a seu destinatário. A verdadeira preposição existe no campo de perguntas e respostas; pode ser assim um sinal que já se interpreta e que traz consigo sua própria chave; a chave é a presença do Outro. Nessa presença, a palavra pode levar socorro. É por isso que o discurso oral é a plenitude de todo discurso.

É de grande importância a presença dos interlocutores, porque a linguagem se refere à posição de quem escuta e de quem fala, ou seja, à contingência da história destes. A palavra oral se torna deste modo explícito um mundo já significado, o qual serve de suporte a esta palavra. Todo esforço de Lévinas se concentra em mostrar que existe uma situação original anterior à palavra oral, a que chama o dizer. É no dizer que se ergue o dito; este torna o mundo concreto, permite as relações concretas entre os homens, mas, para serem portadoras de justiça, estas têm de se referir ao Dizer, a partir do qual se ergue o dito.

A palavra, para Lévinas (1980), é assim a origem de toda significação – dos instrumentos de todas as obras humanas – porque por meio dela o sistema de reenvios a que se reduz toda significação recebe o princípio de seu funcionamento, sua chave. A linguagem não é, pois, uma modalidade do simbolismo, mas todo simbolismo se refere já à linguagem.

O encontro entre Paulo Freire e Lévinas, descrito por , é caracterizado por convergências no pensamento educacional, destacando a relevância de abordar o conceito de alteridade, sua percepção e vivência em sala de aula, com ênfase especial na educação humanizada. Braatz e Muller (2022) destacam que o diálogo é uma autêntica prática da alteridade e de escuta do próximo. Entende-se a importância crucial do diálogo para a compreensão das diversas realidades, confirmando as aproximações de Freire e Lévinas quando a alteridade se aproxima, acolhe o Outro, potencializando diferenças e progredindo em conjunto, tornando o ambiente mais democrático e respeitoso.

Guedes (2007) faz uma análise hermenêutica da noção de diálogo em Paulo Freire, concluindo que existe uma forte correlação com a noção lévinasiana de alteridade. Mostram o diálogo como condição para a interculturalidade, destacando uma das questões mais relevantes e delicadas de nosso tempo. À medida que a humanidade progride nas investigações científicas, surgem os fundamentalismos culturais e de mercado. Frequentemente, os conteúdos simbólicos e culturais se transformam em mercadorias globais para serem manipulados e comercializados, visando o enriquecimento de certas minorias.

Podemos dizer que a boca e os lábios têm função importante na composição do rosto lévinasiano. Segundo Etelvina Pires Lopes Nunes (1993), por um lado é importante para Lévinas que a boca saiba fazer silêncio, aguardar e escutar a

linguagem dos olhos. Por outro lado, o rosto que se apresenta nu e austero é também já muito significativo.

Existe assim uma boca que não precisa de palavras para significar: é uma boca que não tem como primeira função falar; caso contrário, a linguagem reduzir-se-ia ao discurso coerente e universal, mas estéril. No segundo momento, a boca tem uma função explícita: a linguagem propriamente dita. Sua função consiste em dar significação aos utensílios, às coisas do mundo fenomênico, as quais só por si seriam privadas de significado. Pela palavra que está ainda presente no rosto é que a palavra articulada pode significar e transformar coisas em símbolos e não vice-versa.

2.6 A linguagem da pele envelhecida

A pesquisadora Etelvina Pires Lopes Nunes, em sua obra *O outro e o rosto* (1993), afirma que o significado que emana do rosto não se esgota nos olhos que me olham, nem na boca muda ou falante. A palavra que emana do rosto está também nele inscrita como pele envelhecida. Na manifestação do rosto, o aparecer está trespassado pela jovem epifania – pela beleza – ainda essencial – do rosto, mas também pela juventude já passada nesta juventude: pele com rugas, vestígio dela mesma. A pele revela-me o não-dito inscrito no rosto do Outro. As rugas são o sinal de uma juventude que já se ausentou, que já passou.

A pele enrugada apresenta a expressão mais radical do imperativo do Outro; as rugas exprimem uma miséria como juventude, já passada, mas ao mesmo tempo como um abandono que, na expressão acima citada, é expresso como um vazio possivelmente nada ou forma pura de sensibilidade. Esse vazio representa algo que é impossível de ser atingido ou alcançado; existe como já somente vestígio perdido no vestígio.

O rosto desprovido e sofrido, marcado pelo tempo de espera, aguarda a chegada de um Messias, alguém que traga libertação e possibilite a realização do infinito. Essa existência, abandonada por todos e por ela mesma, é um resquício de sua própria realidade, que me é imposta, levando-me ao meu último refúgio por meio de uma entrega incomparável, que não se converte em forma, mas que logo me concederia uma nova capacidade. Essa existência abandonada me atrai, entregando-me de forma total a ela, num gesto de responsabilidade pelo seu estado penoso, quase como se eu fosse levado a sentir culpa por meu próprio bem-estar em

relação a essa situação. O rosto, como uma presença imediata e anacrônica, ultrapassa a mera imagem oferecida à pureza da intenção intuitiva, representando um vestígio de ausência, como uma pele enrugada; nessa dualidade da beleza estranha, revela-se o excesso de uma presença que é, ao mesmo tempo, uma sombra de si mesma, uma sombra e um ser que, anacronicamente, se confunde com seu próprio vestígio (Lévinas, 2011, p. 108-109).

Neste contexto, Nunes argumenta que a linguagem das rugas é uma linguagem que ultrapassa o momento presente, o qual remove sempre para um passado que é sempre um atraso meu em relação à necessidade do Outro – ou seja, estamos aqui em presença de um excedente.

O Outro, por sua miséria, é mais que ele próprio: reenvia a um para além de si, ao mesmo tempo em que me chama a ele para o servir. A análise da boca e dos lábios como órgãos da palavra na qual se insere o não-dito, como palavra não pronunciada, criou a possibilidade de fundamentar o problema da origem da linguagem como fonte de significação; e, por fim, da linguagem da pele envelhecida, que para Nunes (1993) é como sinal de uma miséria que perdura no tempo. Tal miséria é sinal de Outro que me chama e me ordena, em relação ao qual estou sempre em atraso irre recuperável.

2.7 Mão: realização da origem e concretização do sentido

Lévinas introduz a mão como a realização da origem e concretização do sentido. O ser que se dá à consciência o faz em doação. Esta permite falar do importante papel da mão, a qual completa essa doação, como a mão que agarra. É então na penhora que a presença é presença em carne e osso, e não só em imagem. A presença produz-se como “*main-tenant*”. Deste modo, a mão e os dedos seriam a própria encarnação da consciência. Estamos assim em presença de uma situação que é uma representação da intencionalidade; o momento “*main-tenant*” é como que uma retenção, ou seja, a firmação de um presente dado como encarnação de um acontecimento que, para Lévinas, não será possível.

Como sabemos, a origem do sentido não reside na intencionalidade, nem na consciência, nem na encarnação desta. Para o filósofo francês, uma tal encarnação seria uma coincidência falhada. A mão é aqui considerada como mão tátil, como órgão que faz parte do conhecimento e que está a seu serviço. A mão que toca

assemelha-se à teoria da visão. Para Lévinas (2002), o aproximar-se do Outro é algo que vai além da representação: o Outro é próximo graças a um pôr em questão moral, como intriga da alteridade de caráter ético.

Para Nunes (1993), se tivéssemos de ajuizar se mão é ou não rosto, seríamos levados, só por estas expressões, a admitir que não. Lévinas não vê que a mão ou o aperto de mão se possam tomar como presença total, mas sim como sinais de uma presença nunca alcançada.

Para Lévinas, se a mão pode ser expressiva e significar, não o é pelo aperto de mão, no qual quero tomar o Outro como meu colaborador, ou meu recíproco, mas num outro tipo de proximidade: aquele que é resposta ao apelo do Outro, uma resposta que é responsabilidade, em que “a carne se faz verbo e a carícia dizer” (Lévinas, 2011, p. 111). A palavra suplicante que vem do Outro e que se instaura num mundo abstrato supõe um eu egoísta, que se põe na outra margem, mas que é incapaz de abordar o Outro de mãos vazias. É neste sentido que a palavra é uma exortação, exportação essa que me chama a dar.

Para Nunes (1993), Lévinas, quando alude ao Outro, refere-se a ele como rosto miserável. O adjetivo ‘miserável’ é um dos que Lévinas mais frequentemente atribui ao rosto. Ora, a miséria do Outro, do pobre da rua, é muitas vezes expressa por todo o seu conjunto: modo de vestir, de ser e, muitas vezes, pela mão estendida, que é o gesto mais comum de pedir e de suplicar, modo mais direto de chamar atenção para sua miséria. Muitas vezes, o Outro está silencioso, mas de mão estendida.

A posse realiza-se pela tomada de posse ou pelo trabalho, que é o destino próprio da mão. A mão é o órgão de captação e de tomada, de primeira e cega tomada no meio do bulício: põe em relação comigo, com meus fins egoístas, coisas arrancadas ao elemento que, não tendo começo nem fim, mergulha e afoga o ser separado. Mas a mão que liga o elemental à finalidade das necessidades só constitui as coisas separando sua apreensão da fruição imediata, depositando-a na morada, conferindo-lhe o estatuto de um haver. O trabalho é a própria *en-ergia* da aquisição. Seria impossível a um ser sem morada. A mão realiza sua função própria anteriormente a toda execução de plano, a toda projeção de projeto, a toda finalidade que levaria para fora de sua casa. O movimento da mão, rigorosamente econômico, de captação e de aquisição, é dissimulado pelos vestígios e pelos

“restos” e “obras” que a aquisição deixa em seu movimento de retorno à interioridade da casa. As obras, como cidade, como campo, como jardim, como paisagem, recomeçam sua existência elemental. O trabalho, em sua intenção primeira, é aquisição, movimento para si. Não é uma transcendência (Lévinas, 1980).

2.8 Rosto em sua relação com o transcendente

Na perspectiva de Lévinas (1997a), o Infinito manifesta-se como exterioridade e como resistência absoluta à objetivação do conhecimento. A exterioridade do Infinito manifesta-se em sua própria epifania, mas é na resistência que ele manifesta sua face. A resistência ética que dele emana abre a dimensão do Infinito. Chamamos de rosto à epifania do que se pode apresentar assim tão diretamente a um eu e, por isso mesmo, assim tão exteriormente.

Para Lévinas (1980), a ideia de Infinito e o próprio Infinito vêm-me do exterior; a ideia de Infinito surge numa relação que é pura exterioridade. A ideia de Infinito, o infinitamente mais contido no menos, produz-se concretamente sob a espécie de uma relação com o rosto. E só a ideia de Infinito mantém a exterioridade do Outro em relação ao Mesmo, apesar desta relação. A ideia de Infinito vem-me do rosto do Outro e o rosto apresenta-se como exterioridade total.

A relação com o rosto não é uma relação que se produz no âmbito de um gênero. Não se joga na totalidade, A exterioridade que se manifesta na relação com o rosto articula uma relação entre seres separados, mas essa separação não é a separação na qual o ser se fecha em si próprio, ou em seu egoísmo, num isolamento total, esquecendo a transcendência de Outrem.

A divisão necessária e pressuposta para preservar a transcendência do Infinito, como exterioridade, evidencia a carência do ser que está apartado. Contudo, essa carência não pode ser plenamente satisfeita, pois é independente das necessidades, manifestando-se em uma distância valiosa que não se resolve com o simples contato. Essa distância e separação equivalem a uma sede que se alimenta de sua própria falta, situando-se além da satisfação e da insatisfação. Trata-se de um desejo sem limites, um desejo metafísico. O anseio metafísico pelo

absolutamente Outro gera uma energia à vista de um rosto, a qual se relaciona à noção de Infinito.

A relação com o rosto, com o Outro absolutamente Outro que eu não posso conter, com o Outro nesse sentido infinito, é, no entanto, minha ideia. O estatuto do Infinito é dado nessa presença que ultrapassa a própria presença. O rosto de Outrem apresenta um transbordamento que não é semelhante à imagem de um líquido transbordando de um vaso. O transbordamento do rosto efetua-se como uma posição em face do Mesmo. Essa posição, ou oposição, não seria possível se não fosse, ao mesmo tempo que oposição, uma questão moral posta ao “eu” em face do qual o rosto de opõe.

O transbordamento do rosto é para Lévinas a “própria transcendência” (1980, p. 36), e é nesse sentido que o rosto manifesta o Infinito. “O transcendente é o único, do qual apenas pode haver uma ideia em nós, está infinitamente separado da sua ideia – quer dizer, exterior – porque é infinito” (Lévinas, 1980, p. 36). Ter a ideia do Infinito significa ser ensinado pelo Outro, isto é, receber um ensinamento, não através de uma maiêutica, mas por meio de uma transitividade não violenta, na epifania do rosto.

Na filosofia lévinasiana do rosto, a transcendência apresenta-se como uma exterioridade imediata na relação face a face. Nesse sentido, a ideia de Infinito enquanto relação com Outrem é relação social, mas o rosto apresenta-me sua verdadeira transcendência e exterioridade na resistência pacífica, com a qual se opõe a meus poderes. O rosto não é da ordem sensível nem fenomênica; no entanto, sua epifania manifesta-se no sensível.

Ele é como que uma abertura na caricatura de sua forma, abertura pela qual o rosto apresenta-me sua profundidade— profundidade que se abre na sensibilidade e modifica a própria natureza do poder, o qual já não pode apoderar-se, mas pode matar. O que impede meu poder é a resistência do Outro, uma resistência não violenta. Ela não age negativamente porque tem uma estrutura ética.

A resistência que o rosto me oferece é uma resistência que se manifesta como proibição, mas uma proibição não violenta. É o Infinito que é presente em seu rosto que se torna ele próprio proibição. É mais forte que o homicídio e, por isso, opõe-lhe uma resistência infinita. Essa resistência, que é impedimento de poder, é ainda poder, porque o rosto manifesta-se no sensível e, enquanto tal, está sujeito a

meus poderes. O assassino exerce poder sobre aquilo que escapa ao poder (Lévinas, 1980).

A alteridade que se exprime no rosto fornece a única matéria possível à negação total. Embora o rosto se exprima no sensível, de alteridade que se subtrai ao meu poder, é enquanto tal que surge a tentação de aniquilar. Para Lévinas, a relação com o rosto é relação face a face. É uma experiência que se realiza como resistência ética. Portanto, em Lévinas (1997a), é pela resistência ética que o rosto me oferece que se manifesta o Infinito. A resistência pacífica é a própria presença do Infinito.

Lévinas utiliza o método fenomenológico como parte da própria realidade e não da ideia ou de um conceito, impedindo que ele próprio, embora fenomenólogo, reduza sua filosofia a uma pura fenomenologia, graças ao fato de ter escolhido como centro de seu pensar, do seu filosofar, uma realidade como o rosto (Lévinas, 1997a). Descobriu que o rosto não se dá no modo do fenômeno indiscreto; não é uma realidade puramente empírica, nem é possível ter com ele uma relação intencional: o rosto escapa a nossa percepção. O que mais conta no rosto não é o fenomênico, mas a significação que dele emana. É por todo este conjunto que não se poderia definir que Lévinas lhe dá o atributo de Enigma. Enquanto o conhecimento repousa no fenômeno, a significação é fruto de um Enigma que ultrapassa todo e qualquer conhecimento.

A ambiguidade e a originalidade do rosto consistem no excesso de significação que nele se manifesta e que não se reduz a um simples sinal que indica outra realidade que não está nele. Tal realidade é apenas indicada, e não explicitada. É por sua ambivalência que permanece sempre Enigma, que o transcendente ou o Infinito não se deixam reunir nem enquadrar em nenhum presente. Ele é passado que nunca foi presente. Apenas deixa o vestígio de sua encarnação e de sua desmedida.

Está na presença, ou melhor, uma presença que já é ausência, levando Lévinas a classificar o rosto como abstrato, mas tal abstração não é semelhante à que se opera a partir do dado sensível dos empiristas, nem tão pouco significa um instante no tempo, em que o tempo se cruzaria com a eternidade. A abstração do rosto consiste em ser visita e vinda. A realidade que o fundamenta não está presente; sua abstração não se obtém por um processo lógico partindo da

substância dos seres, indo do particular ao geral. Pelo contrário, vai num sentido contrário, porque vai para junto desses seres, embora sem comprometer-se com eles: retira-se deles. Sua maravilha está em outro lugar, do qual ele vem e do qual já se retira.

Em Lévinas, essa vinda e, ao mesmo tempo, esse retirar-se constituem a ambiguidade do rosto. O significado que se manifesta nessa vinda, que simultaneamente já se retira, decompõe a ordem dos fenômenos. Tal significado vem enigmaticamente a partir do Infinito e de seu passado imemorial: o desarranjo que o rosto provoca na harmonia dos fenômenos. É um movimento que não sugere uma ordem fixa ou um estado de conflito, nem se alinha com uma ordem preexistente, mas constitui movimento que já traz consigo sua própria significação. A desorganização altera a ordem sem causar perturbação significativa. Ele se insere na ordem de maneira tão sutil que, ao mesmo tempo, já se desvincula dela: sentido que surge da expressão facial na ordem sem realmente se fundir a ela ou, se preferirmos, que se insere para intervir, enquanto simultaneamente se distancia.

Mas para que tal afastamento não seja ele próprio participação na ordem, é necessário que esse afastamento, essa abstração, preceda – por um supremo anacronismo – sua entrada na ordem em que o passado do Outro nunca tenha estado presente. É necessário que esse passado se apresente como uma possibilidade e uma abertura.

A significação do rosto, embora se apresente num presente, vem de um além, de um passado, e retira-se também para lá. A alteridade que desarranja a ordem não se pode reduzir à diferença que se acusa sob o olhar que compara e que, por isso mesmo, sincroniza o Mesmo e o Outro. A alteridade faz-se como um afastamento e um passado que nenhuma memória poderia ressuscitar em presente.

Para Lévinas (1982), o humano não pode ser pensado do mesmo modo e nos mesmos termos que o ser. O humano – e muito concretamente o rosto – é como que uma abertura na qual o ser irrompe. O ser permite pensar a realidade em termos de presente; a literatura é já prenúncio deste para além do ser. Em sua expressão, a literatura luta com a caricatura da realidade, tende a sair da historicidade e, sobretudo, do mundo fechado do ser, mas não vai além da caricatura, ao passo que o rosto humano diz uma profundidade que é anterior ao

presente e também à própria realidade que ele manifesta. Lévinas vê no rosto uma eminência que é expressa pela literatura grega e hebraica.

Constata que o pensamento do Infinito é mais profundo que o pensamento do ser. O Infinito é mais antigo que o finito; o Infinito é a própria diacronia do tempo, a não coincidência. O Infinito manifesta-se por um modo de ser disponível antes de quaisquer atos de consciência (Lévinas, 2002).

Discute o desarranjo e o transtorno provocado pelo Outro que vem pôr em causa a ordem e a comodidade de minha boa consciência. O desarranjo é o impacto destas duas ordens, mas a nova ordem deve levar a uma integração, ou seja, ao acatamento da nova ordem, fazendo-a tornar-se parte em meu universo, deixando que o universo que eu para mim tinha criado seja perfurado por esta ordem nova. A ruptura de meu universo deve-se a que uma nova ordem lhe veio. A nova ordem teve origem na surpresa do rosto do Outro, do estrangeiro, por detrás da porta; esta surpresa apresenta-se de modo enigmático (Lévinas, 1997a).

Para Lévinas, é no rosto de Outrem que Outro continuamente tenta aproximar-se, intervir, mas sempre pronto a retirar-se como quem se sente indesejado, sempre pronto a retirar-se para o lugar de onde veio – ou melhor, quando me apercebo de sua presença, ele já não está, a não ser que se aponham os ouvidos alertas para os passos que se afastam; tais passos são a própria transcendência, a proximidade do Outro enquanto Outro.

É uma proximidade misteriosa, proximidade que nunca chega a ser totalmente presença. É neste sentido que a proximidade se pode chamar enigmática, ou Enigma. O significado do Enigma vem de um passado irreversível, irrecuperável. Este modo de significar, que não consiste em desvelar-se nem em velar-se, absolutamente estrangeiro ao esconder-se do conhecimento, este modo de sair das alternativas do ser, entendemo-lo pelo pronome pessoal da terceira pessoa, pela palavra Ele. O Enigma vem-nos da *lleidade*.

Sendo assim, para Lévinas (1997a), a relação com o rosto é uma relação com o passado, com um além; é algo que já não está presente no presente que o manifesta. Ora, o além de onde provém a significação do rosto significa somente como um vestígio de algo que é absolutamente passado.

O além de onde vem o rosto, para Lévinas (1997a), significa como vestígio. O rosto está no vestígio do ausente, absolutamente envolvido, absolutamente

passado e que nenhuma introspecção conseguiria descobrir em si. O rosto é precisamente a única abertura onde o significado do transcendente não anula a transcendência para fazer entrar uma ordem imanente, mas onde, pelo contrário, a transcendência se mantém como transcendência sempre envolvida do transcendente. O significado do vestígio coloca-nos numa relação lateral, impossível de converter em retidão, que responde a um passado irreversível.

Na perspectiva lévinasiana, o vestígio do rosto não pode remontar à origem simplesmente através da memória; pelo contrário, ele provém de uma profundidade de passado que não é memorável. Mesmo que o vestígio se percepcione na proximidade com o Outro, refere-se a um passado irreversível. Nessa altura, Lévinas pergunta: como podemos referir-nos a um passado irreversível, ou seja, a um passado cuja própria referência não poderia fazê-lo voltar, contrariamente à memória, que faz voltar ao passado; e contrariamente ao sinal, que recupera o significado? Seria necessária uma indicação acusando a retirada do indicado, em lugar de uma referência que o atinge. Tal é o vestígio, pelo vazio e desolação.

O vestígio, em sua forma mais clara, é representação de vazio e desolação. De acordo com Lévinas (1997a), o vestígio representa a junção do espaço com o tempo, o momento em que o mundo se curva em direção a um passado e a uma temporalidade. Esse tempo é um afastamento do Outro e, assim, não se trata de uma degradação da duração, mas sim de uma integral na memória. A verdadeira dignidade não é encontrada em uma presença no mundo, mas em uma transcendência que é irreversível. O vestígio é a marca do que nunca esteve ali, representando o que é eternamente passado. Para entendermos como esse vestígio se revela na face, é crucial questionar o vazio e a desolação que o caracterizam. A nudez sutil, de certa maneira, quebra a ordem natural dos acontecimentos. Essa interrupção significa penetrar na ordem para dar a ela um novo sentido. Se essa interrupção não acontece, indica que a nudez, carregando sua mensagem, foi desfeita antes de conseguir significar; é como se um jogo fosse interrompido antes mesmo de começar, ou seja, antes de ter significado. Nunes (1993) acredita que é por causa dessa característica que podemos compreender a declaração de Lévinas sobre o rosto, onde algo se manifesta, mas, ao nos darmos conta, já se afastou.

É nesse contexto que Lévinas interpreta o rosto como algo delicado e desprotegido, não provocando agressões a uma ordem que não recebeu, ou que

não abrigou, sua mensagem, que se revela como a de alguém que pede ajuda. A essência do rosto não se insere na ordem; ao fazê-lo, imediatamente se afasta. Por essa razão, a presença do rosto aparece de forma enigmática, pois, mesmo sem a intenção de causar desconforto, o rosto cria uma proximidade que perturba completamente.

O vestígio desenha-se e apaga-se no rosto como o equívoco de um dizer e modula assim a modalidade transcendente, mas o vestígio não é somente o sinal de uma distância ou de um afastamento, embora se possa tornar sinal. No rosto, ele é o próprio vazio de uma ausência. Assemelha-se ao rastro que alguém deixou na areia: não é o elemento de um caminho, mas somente o vazio de uma passagem. Este exemplo quer significar que o elemento deixado pelo rastro já se retirou e não é evocado, não se torna presente, nem sequer como presença indicada.

“O desvelamento do rosto é nudez – não forma-abandono de si, envelhecimento, morrer, mais nu do que a nudez: pobreza, pele enrugada: rastro de si mesmo” (Lévinas, 2011, p. 106). Parece-nos que esta passagem é de certo modo capital para entender a problemática do vestígio. Dela depreende-se que o desvelamento do rosto se opera como nudez, pobreza, envelhecimento e pele com rugas. A pele enrugada é vestígio de si Mesmo.

Para Lévinas (1997a), o vestígio significa para além do ser, porque alude a uma ordem pessoal que está para além deste. Mas esse além do ser não se pode definir a partir de Eu-Mesmo, nem pela ipseidade. O para além do ser é a possibilidade de ir numa terceira direção. O para além do ser que no vestígio se manifesta é uma terceira pessoa que escapa ao jogo bipolar da imanência/transcendência – próprio da teoria do ser. Lévinas atribui à terceira pessoa o modo de significar que não consiste nem em se velar nem em se desvelar. A terceira pessoa é um modo de sair das alternativas do ser. A terceira pessoa, em relação ao mundo em que entra o rosto, é toda a imensidão, toda a desmedida do Infinito, do absolutamente Outro, escapando à ontologia.

Lévinas (1993), baseando-se no pronome pessoal *il* ou *elle* criou o neologismo francês *Il/éité*. Esta relação é um modo de me concernir sem entrar em relação comigo. O movimento do encontro, para Lévinas (1997a), encontra-se já no próprio rosto que é, por si próprio, visitaçã e transcendência. Porém o rosto não é abertamente visitaçã, não é Identidade; apenas se encontra no vestígio da *lleidade*.

Essa Identidade em relação ao mundo em que penetra o rosto, “é a toda a enormidade toda a desmedida do infinito, do absolutamente Outro, que escapa à ontologia” (Lévinas, 1997a, p. 241). A suprema presença do rosto é inseparável dessa suprema e irreversível ausência, que funda a própria eminência da visitação. A Identidade manifesta-se em seu vestígio como algo que passa à parte e se dissolve.

Para Lévinas (1997a), a absoluta presença do Outro, que justificou a interpretação de sua epifania, não é uma simples presença do mesmo modo como está presente nas coisas. A luz que vem do rosto é a luz que está no vestígio; a realidade que se apresenta nessa luz acabou de se dissolver em minha vida e visita-me já como absoluto: alguém que já passou, cujo vestígio não significa seu passado, como não significa seu trabalho, ou seu gozo do mundo; é o próprio desarranjo imprimindo-se de irrecusável gravidade.

Ainda no mesmo raciocínio, parte do pressuposto que, dado o desarranjo que é impressão do absoluto no rosto – que é, por outras palavras, o vestígio da Illeidade –, o sincronismo desacorda-se, a totalidade transcende-se num outro tempo. Ao movimento extravagante de exceder o ser ou da transcendência em direção a uma imemorial ancianidade, chamamos a ideia de Infinito. Do ponto de vista de Lévinas, estamos assim na presença de uma realidade que tem origens num além, num outro tempo, embora tal realidade faça irrupção no mundo dos fenômenos no mundo das coisas: não entra em meu tempo, nem no tempo do mundo fenomênico. A superioridade da Identidade não está em sua presença, mas em sua transcendência irreversível. Para que o rosto possa de fato interromper a série de fenômenos, Lévinas considera como condição essencial o fato de que seu significado lhe venha enigmaticamente a partir do Infinito e de seu passado Imemorial.

Em Lévinas, a temporização não pode ser pensada como escoamento ou fluxo temporal. Na atitude fenomenológica, existe uma simultaneidade entre o processo subjetivo da constituição do objeto e o próprio objeto que se constitui na imanência. O ser no mundo diz já em si “transcendência” (Lévinas, 2002, p. 209), pois manifesta uma ambiguidade de sentido que marca a fronteira entre a imanência e a transcendência. Por tal motivo, é necessário que a diacronia rompa a unidade da percepção transcendental porque incapaz de reunir o tempo da humanidade

moderna, passando de cada vez da profecia à filosofia, porque incapaz de renegar a fraternidade dos homens, rumo a uma significação profética.

Corroboro a perspectiva de Nunes (1993) quando afirma que Lévinas propõe-nos uma concepção de tempo como essencialmente passado e futuro, e onde o presente não é mais que um ponto de passagem, em contraposição a certas teorias que consideram a temporização como um eterno presente ou como um eterno separado do tempo. O filósofo lituano interroga-se sobre o modo como se temporiza o tempo: ainda que o tempo não seja concebido a partir do presente é, no entanto, apercebido em referência a um enigma que, sem ser o início, é o ponto de referência das dimensões temporais a partir do qual se produz uma relação singular com o passado.

Lévinas começa sua filosofia pelo humano, mas o humano não é simplesmente o ser que habita o mundo, e sim o ser que envelhece no mundo e que, ao mesmo tempo, se retira do mundo pelo envelhecimento.

O desvelamento do rosto dá-se quando me encontro com sua nudez e sua miséria, como abandono de si próprio enquanto envelhecimento e caminho para a morte. A pobreza e o envelhecimento manifestam-se como pele enrugada. Em meu encontro com o Outro, existe a falta de uma presença, de um presente que é lapso de tempo que se manifesta como frase retida, como passado deste presente.

Essa situação é caracterizada pelo envelhecimento, que é em parte provocado por meu atraso em relação ao Outro. Ele chamava-me antes que eu tivesse chegado – atraso irreversível: abri e ele tinha desaparecido.

Neste capítulo, o rosto apresenta um enigma que anuncia outra realidade que o ultrapassa, ou seja, está para além dele, mas ainda assim nele se manifesta. Há no rosto um vestígio de algo que passa por ele e que nele se passa. A significação do rosto acontece por intermédio do fenômeno sem o reduzir a ele. Portanto, é algo de não fenomênico que dá o caráter enigmático ao rosto. O enigma como intervenção de um sentido desarranja, ou melhor, descompõe o fenômeno.

O relacionamento estabelecido pelo rosto propicia também um relacionamento com algo que é anterior ao próprio rosto, que não se deixa englobar por um presente. É uma relação com algo que já não se encontra no próprio rosto. Essa relação convida-nos a um pensamento diferente no tocante à relação com o tempo. Esse convite favorecido pelo rosto me dispõe a pensar um tempo inicial, ou a

Eternidade tem a viabilidade de se inserir em nosso tempo, dando abertura a uma nova significação e a uma nova ordem.

Enfim, o rosto é uma realidade que não é propriamente uma ideia ou um conceito: é uma realidade empírica que é o que é, que escapa à percepção e que emana uma significação própria. Não sendo fenômeno, não é qualquer coisa que se dá, nem é possível de ser visado. O rosto se manifesta como vestígio, como mistério. Sua manifestação desconcerta, pondo em questão a soberania de minha consciência; por isso, trata-se da epifania do totalmente Outro.

A vida e obra de Lévinas são sinônimos de apelo a outro modo de ser, e abertura, caminho e compromisso que se concretizam em sua filosofia do Outro, ou seja, outro modo de pensar, oposto ao que foi constituído e estabelecido pela racionalidade filosófica ocidental. Lévinas propõe algo extremamente interessante: que não é necessário ser grego ou ocidental para entender o Infinito, categoria fundamental para levantar o edifício da filosofia do Outro.

Coutinho (2008) apresenta alguns conceitos centrais na filosofia da alteridade, tais como Rosto, Ética e Infinito, transpondo-os do universo educativo e contribuindo para acentuar o componente ético e alongar os horizontes da educação. A proposta apresentada para a formação humana parte da presença irredutível do Outro. O Outro é condição pela qual se compreende o eu e também o eu educativo.

Para a autora, somente a presença do rosto que me interpela permite a construção de relações genuinamente éticas, que se abrem ao acolhimento do Outro. Coutinho apresenta esse empreendimento de extrema relevância para o debate contemporâneo e aponta a dura realidade e nos depararmos com muitos rostos dilacerados e violentados de mulheres, imigrantes, negros, homossexuais, jovens desempregados e drogados submetidos a tráfico de toda ordem, que estão a se mostrar e exigem providências também dos agentes da educação.

Por esse motivo é que o tema do encantamento e da idolatria é fundamental para desencantar processos formativos que dão continuidade ao princípio do eu com referência irradiadora de sentido, portanto, produzindo propostas redentoras do humano e a reprodução de um paradigma egológico preponderante na filosofia ocidental.

O conceito de rosto, aliado às questões do sentido, da alteridade, ética e subjetividade, é crucial para a compreensão das relações entre encantamento e

suas vinculações com as lógicas que permeiam o campo da educação. A inserção de Dussel neste capítulo nos auxilia na compreensão dos processos de encobrimento do Outro, assim como do anúncio do rosto do latino-americano enquanto critério ético.

2.9 Dussel e a provocação do Outro

Nascido na Argentina em 1934, o filósofo Enrique Dussel faleceu em 2023, aos 88 anos, na Cidade do México, onde residia desde 1975. Foi uma figura proeminente na filosofia latino-americana, no movimento decolonial e na crítica ao eurocentrismo, além de combater diversas formas de redução do Outro. Dussel sempre defendeu o compromisso com a alteridade oprimida, impactando várias gerações engajadas nas lutas populares, tornando-se um autor fundamental nas discussões sobre a pedagogia latino-americana.

A escolha de Enrique Dussel para participar dessa reflexão sobre o potencial da categoria do rosto em Lévinas se deve na importância que Lévinas teve para seu desenvolvimento, permitindo um avanço incomensurável que supera as limitações do modelo heideggeriano sobre a compreensão da condição humana.

O encontro de Dussel com a obra *Totalidade e infinito* revelou-se uma ferramenta essencial e determinante para a construção da ética da libertação, o reconhecimento do Outro como verdadeiro Outro, assumindo a proposta de Lévinas no sentido de ultrapassar as limitações perpetuadas pela ideia de ser. O núcleo das discussões de Dussel permeia as noções de alteridade, abrindo espaço para o reconhecimento e valorização do Outro em busca de um processo de libertação.

2.9.1 A provocação do Outro

Ao se referir à fenomenologia da libertação, Dussel afirma que a fenomenologia, como seu nome indica, ocupa-se do que aparece e de como aparece a partir do horizonte do mundo, do “sistema do ser” (Dussel, 1977, p. 22). No entanto, quando se refere à epifania, coloca-a como revelação do oprimido, do

pobre, do Outro, que nunca é aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica. Enfatiza que aquele que se revela transcende o sistema, põe continuamente em questão o dado. A epifania é o começo da libertação real.

Para Dussel (1977), cada homem, todo homem, nasce no útero de alguém, Mas não é mera diferença da identidade da espécie ou da identidade originária da mulher. O homem nasce separado, distinto, desde sua origem, desde sempre. A constituição da cadeia genética no óvulo fecundado humano é diferente de todo outro processo genético. O pai intervém e igualmente a mãe. Todavia, o novo ser, o filho, é um ser que estabelecerá um mundo próprio, um projeto único: será livre.

A nota de liberdade o constitui como distinto desde a origem. Não se diferencia da mãe como um ramo pode diferenciar-se da árvore antes de ser plantada para que germine e cresça uma nova árvore (a nova árvore é somente diferida da identidade de vida). O homem, ao contrário, separado desde sempre, nunca unido essencialmente, desde o momento que é real é outro; sua alteridade irá crescendo até o dia de seu fim, sua morte histórica e não meramente biológica (Dussel, 1977, p. 48-49).

O Outro, segundo Dussel (1977) é a noção precisa com a qual denominará o termo 'exterioridade' enquanto tal: a histórica e não meramente cósmica ou físico-vivente. Nesse contexto, o Outro é alteridade e todo sistema possível, além do "Mesmo", que a totalidade sempre é. O ser é e o não ser é ainda ou pode ser o Outro. Aqui, Dussel faz uma crítica a Parmênides e à ontologia clássica. O Outro se revela como Outro, em toda acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido, aquele que, à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor e, contudo, confiante:

"Estou com fome!, tenho direito de comer!" O direito do outro, forma do sistema, não é um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre, sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana. Quando avança no mundo, o pobre comove os próprios pilares do sistema que o explora. Seu rosto, pessoa, é provação e juízo por sua simples revelação (Dussel, 1977, p. 49).

Na compreensão de Dussel (1977) o Outro, o pobre, em sua extrema exterioridade do sistema, provoca a justiça; ou seja, chama (-voca) de frente (pro-). Para o sistema de injustiça, o Outro é o inferno, se por inferno se entende o fim do sistema, o caos agônico. Dussel afirma que, ao contrário, para o justo, o Outro é a ordem utópica sem contradições. Trata-se do começo do advento de um mundo

novo, distinto, mais justo. A simples presença do oprimido como tal é o fim da “boa consciência do opressor”. Quem for capaz de descobrir onde se encontra o Outro, o pobre, poderá, a partir dele, fazer o diagnóstico da patologia do Estado. O Outro, como rosto interpelante, relevante, provocante, somente nesse caso é pessoa. O Outro: história de um povo antes que biografia singular. O rosto do Outro, primeiramente como pobre e oprimido, revela realmente um povo, mais do que a mera pessoa singular. O rosto mestiço sulcado pelas rugas do trabalho centenário do índio, o rosto do ébano do escravo africano, o rosto moreno do hindu. O rosto amarelo do chinês é a irrupção de uma história, de um povo, de grupos humanos antes de ser a biografia de Tupac Amaru, Lumumba, Neru e Mao Tsé-Tung.

Dussel ressalta que descrever a experiência da proximidade como experiência individual, ou a experiência metafísica do rosto a rosto como uma vivência entre duas pessoas, é simplesmente esquecer que o mistério pessoal se verifica sempre na exterioridade da história popular. A individualização dessa experiência pessoal-coletiva é uma das deformações europeias dependentes da revolução burguesa. Cada rosto, único, mistério insondável de decisões ainda não tomadas, é rosto de um sexo, de uma geração, de uma classe social, de uma nação, de um grupo cultural, de uma idade da história.

O Outro, a alteridade metafísica, a exterioridade no nível antropológico, é primeiramente social, histórico-popular. É por isso que o rosto cuidado esteticamente e rejuvenescido pelos enfeites e cosméticos das oligarquias, aristocracias e burguesias, sejam do centro ou da periferia, são rostos que, como as múmias, pretendem subtrair-se à contingência do tempo. Eternizar o presente, com terror ao futuro, é o *pathos* de todo grupo dominador. Pelo contrário, o maltratado rosto do beduíno do deserto, a sulcada e escurecida pele do camponês, o intoxicado pulmão do mineiro, em cujo rosto o sol está ausente, estes rostos “aparentemente” feios, quase horríveis para o sistema, são a beleza primeira, beleza futura, beleza popular.

Nesta concepção que aplica Lévinas, Dussel afirma que o Outro é exterioridade de toda totalidade porque é livre. Aqui explica-se que a liberdade não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que dependem do projeto cotidiano, mas é a intencionalidade do Outro com relação ao mundo no qual sempre sou outro.

O outro como outro, isto é, como centro de seu próprio mundo (embora seja um dominado ou oprimido), pode dizer o impossível, o inesperado, o inédito

em meu mundo, no sistema. Todo homem, cada homem, enquanto outro é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro (Dussel, 1977, p. 50-51).

Enfatiza Dussel (1977) que é-se Outro na medida em que é-se exterior à totalidade, e neste mesmo sentido é-se rosto (pessoa) humano interpelante. Sem exterioridade, não há liberdade nem pessoa. Dussel é enfático quando afirma que somente na incondicionalidade da conduta do Outro descobre-se o fato da liberdade e do livre arbítrio. Os exemplos veiculados no corpo do texto são de máxima possibilidade de reflexão. Cabe lembrar que, ao trazer a figura de Robinson Crusóé, explicita-se que, houvesse ele nascido só, não teria sido livre, mas espontâneo; além disso, não teria sido homem, porque o homem só se reconhece e se constitui como homem na proximidade, jamais na pura distância solipsista. Se assim o fosse, seria um animal cuja racionalidade seria puramente potencial. Não teria mundo porque simplesmente ninguém teria dado o sentido aos entes. Enquanto Outro incondicionado, exterior, o outro como Outro consiste num não-ser. Além do horizonte do ser, o Outro é o bárbaro (que não é homem para Aristóteles), ou a mulher na sociedade machista (que é castrada para Freud), ou o órfão que nada é e deve aprender tudo (como o Emílio de Rousseau). Alerta que, visto que não é, enquanto alteridade da totalidade, pode-se também dizer que é nada. É do nada que aparecem os novos sistemas; novos sem sentido metafísico, radical. Desde o outro como Outro, o pobre, à liberdade incondicionada, porquanto se despreze sua exterioridade como nada (como incultura, analfabetismo, barbárie), como o nulo, é que surge na história o novo. Todo sistema futuro realmente resultante de uma revolução subversiva em seu sentido metafísico é analógica: semelhante em algo à totalidade anterior, mas realmente distinta.

A razão é a habilidade humana de especular, permitindo perceber ou descobrir a verdadeira essência dos seres e a constituição do mundo, do sistema ou da totalidade. Para Dussel (1977), é a capacidade de abarcar o fundamento e a diferença. É a capacidade contemplativa que ilumina o âmbito que o poder político e militar controla. Parece que além da razão está o irracional. Além do horizonte que abarca a razão, mesmo ontológica, reside a realidade do Outro. Quando o Outro fala a partir de si, não pela compulsão da tortura que na desesperança o inclina a delatar, revela sua exterioridade, sua alteridade que a razão nunca poderá perscrutar desde si mesma. O Outro não pode ser interpretado, analisado, estudado desde o sistema

como o fazemos com as pedras, com os vegetais ou animais, como fazemos com uma barata a partir daquilo que sua realidade me manifesta. Nunca nos ocorreria perguntar-lhe: Que és? Como estás passando? Pelo contrário, somente ao Outro se pergunta, não só por seu nome, mas também por sua biografia, sua atitude atual; e no entanto, até o fim, o homem poderá mentir. De fato, Dussel (1977) alude que a hipocrisia é o sinal de sua exterioridade. Pode guardar zelosamente o mistério de seu segredo. Pode morrer e não o revelar.

Nesse contexto, o fato fundamental e relevante em Dussel é que, diante daquilo que a razão não poderá abarcar – o mistério do outro como Outro –, somente a fé pode adentrar-se. Na proximidade, no face a face, alguém pode ouvir a voz do Outro e acolhê-la com sagrado respeito. Aceitar a palavra do Outro porque ela o revela sem outro motivo senão porque ele a pronuncia é a fé. O que me revela não tem outro critério de certeza a não ser a própria realidade do outro como Outro. Não aceito o que me revela nem pela evidência de seu conteúdo, nem por ser certo; aceito porque atrás de sua palavra se encontra a própria realidade de alguém, imediatamente, aberto e exposto a uma abertura metafísica em relação à qual a abertura ontológica ao mundo é uma longínqua imitação. Revelar é expor-se ao traumatismo, como aquele que abre a camisa diante do pelotão de fuzilamento. Crer é lançar-se no vazio porque o Outro diz que, no fundo do abismo, há água e não se corre perigo. Relação metafísica por excelência, proximidade, revelação, fé, racionalidade histórica suprema, humana.

Aqui, cabe a reflexão proposta por Coelho (2020) sobre o ato de crer no conhecimento, partindo do pressuposto de que o conhecimento social, evento crítico que afeta o cotidiano de um grupo social, provoca uma inflexão no modo como a vítima conhece a realidade. Coelho se ancora em Enrique Dussel e Franz Hinkelammert para esclarecer que a vítima é uma realidade empírica. A vítima é alguém a quem um ato de opressão, seja a exploração, a dominação ou a exclusão, inflige um sofrimento que nega sua dignidade de sujeito. Na busca pelas possibilidades de viver, a vítima emerge como novo sujeito (Dussel, 2000).

Ao se refletir sobre as maneiras como a dor do sofrer socialmente constituído e sobre sua relação com o conhecimento fora do marco tradicional da razão instrumental – isso é, como o sofrimento modifica o conhecimento –, procura-se vislumbrar de que modo uma concepção alternativa de epistemologia pode estar

a serviço da vítima ao explicitar os marcos categoriais da legitimação da violência irracional imposta como plausível.

O conhecimento que vem da solidariedade e da compaixão, com metodologia distinta da tradicional racionalidade positivista, precisa ser aprofundado. Quando perspectivado, ressalta a agência do sujeito da dor, que reivindica, a seu modo, sua dignidade, mais do que questionar se é possível encontrar relações entre o sofrimento e o conhecimento. É refletir de que maneira o sofrimento social modifica as formas de pensar, de compreender e de projetar o modo humano de ser.

Para Coelho (2020), é na experiência da dor, do sofrimento e da compassividade que as ciências humanas são desafiadas a construir um lócus de verdade, sem se tornar mais um dos discursos normalizadores em um horizonte de plausibilidade da teodiceia vigente. Da experiência de uma situação-limite surge a produção de um conhecimento. A perspectiva do sofrimento social questiona a razão de ser do conhecimento acadêmico e indaga como o conhecimento da dor do Outro pode modificar o lugar institucional do produtor do conhecimento. Conhecer a dor alheira, ao ser interpelado, leva necessariamente a modificar o nível de reflexão em que se situam as opções fundamentais de cada um, exigindo o reconhecimento da dor do Outro ou conduzindo à dúvida dessa experiência de sofrimento.

Enfim, Coelho afirma que conhecer a dor alheira, ao ser interpelado, leva necessariamente a modificar o nível de reflexão em que se situam as opções fundamentais de cada um, exigindo o reconhecimento da dor do Outro ou conduzindo à dúvida dessa experiência de sofrimento. Cita Veena Das, que propõe uma profunda modificação também na compreensão do engajamento do pesquisador social e do intelectual na academia em busca das formas do conhecer.

No homem, segundo Dussel (1977), a ontologia se move na luz do mundo, sob o império da razão. A razão se tornou a arte de prever e ganhar a guerra. A filosofia como ontologia é um refletir-se, um olhar-se no espelho; é procurar a identidade como origem do Mesmo que já se é. A metafísica é o saber pensar o mundo desde a exterioridade alterativa do Outro. É saber pensar não só a negatividade do ente que dá lugar à novidade ôntica em seu remontar à origem do mundo, ao fundamento do ser. É saber pensar o mesmo ser desde a exterioridade que o julga; como a periferia mundial julga hoje o centro denominador e possuidor da filosofia da dominação.

Metafísica é saber pensar o sistema do mundo, a partir da negatividade ontológica. Para Lévinas, a relação com o ente que se realiza na ética precede a compreensão do ser e sobrevive à ontologia. Aponta para uma metafísica como possibilidade de um distanciamento da ontologia por meio das relações éticas, que promovem a passagem do ser geral para a questão do sentido humano. Aqui, a transcendência não está situada em além-mundo, mas ocorre no mundo vivido, na intersubjetividade, no contexto das relações verdadeiramente humanas. Lévinas traz um novo sentido para a palavra 'metafísica', afastando-se da ontologia, em favor da ética e da transcendência.

Dussel afirma negar o próprio ser e sua utopia presente: os povos periféricos, as classes oprimidas, a mulher e o filho. A tensão ontológica do mundano ao ser denomina-se preocupação. A tensão metafísica de um momento do sistema é lançada para a exterioridade, para o outro como Outro, ou seja, pulsão de alteridade. Essa pulsão, desejo, amor de justiça real, é como o furacão que destrói os muros, abre brecha na fronteira ontológica e se volta torrencialmente à exterioridade. A metafísica não só está em jogo na fé diante da palavra interpelante, mas na pulsão que mobiliza, transforma, subverte a própria realidade.

O discurso sobre o Outro teria encantado os dominadores por ser pacífico, e desencantado os oprimidos por não ser conflitivo. Dussel enfatiza que é necessário ir da fonte aos arroios das montanhas, até que lentamente se percorram os rios torrenciais que, por fim, se precipitem no mar bravio, pois a totalidade, o sistema, tende a totalizar-se, a autocentrar-se, e a pretender, temporalmente, enraizar sua estrutura presente; espacialmente, a incluir infrassistematicamente toda exterioridade possível. Análogo a um portador de uma fome infinita, o fetiche come sua mãe, seus filhos, seus irmãos.

A totalidade totalizada, ciclope ou Leviathan na terra, mata todos os rostos alheios que o interpelam até que, por fim, depois de longa e espantosa agonia, desaparecerá tristemente na história, não sem antes selar com injustiças sem número seus últimos dias (Dussel, 1977, p. 55).

Vê-se que para Dussel (1977) o sistema, o Outro, aparece como algo diferente (na realidade, distinto). Como tal, põe em perigo a unidade do Mesmo. O sábio é o encarregado em sua ontologia de mostrar o perigo que o Outro significa para o todo, a totalidade. Deixa patente o inimigo do sistema: o diferente, o Outro. Uma vez declarado o mal, o diferente, o Outro, a ontologia descansa em paz.

O Outro, que não é diferente (como afirma a totalidade), mas distinto (sempre Outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser Outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como Outro é a alienação. Alienação de um povo ou indivíduo singular é fazê-lo perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de Outro.

O Outro, em tempo de perigo, é transformado graças às ideologias em inimigo em tempo de paz, embora sempre seja tido como perigoso em potencial. O rosto do Outro é manipulado como mera coisa, sem transcendência nem mistério, e é constituído como instrumento. O rosto é trocado por uma máscara, feia, rústica.

A apropriação filosófica de Lévinas deu-se sobretudo pelo impacto da filosofia da libertação. Dussel, ao refletir sobre a questão do rosto, segue linhas defendidas por Lévinas, mas as leva às últimas consequências. Questiona o primado da alteridade radicalmente no âmbito da história. Afirma que o Outro é alteridade de um sistema possível, além do Mesmo que a totalidade sempre é, promove a ruptura com o sentimento monológico do Ser, ampliando os espaços para as vozes dos excluídos.

Nos espaços permeados pela razão instrumental, impera a coisificação do homem; a ontologia se move na luz do mundo sob o império da razão, ampliando posturas subjetivantes e desumanas e seus efeitos na educação. Permite um processo de reflexão sobre o Outro e a educação em Dussel, e suas possibilidades sobre o encanto, que reduzem o Outro aos círculos do eu.

2.10 O Outro e a educação em Dussel

A construção do conhecimento sob a perspectiva das alteridades expressa-se na busca desse Outro que é o vitimado pelo processo – no caso, processo educativo – em curso, seja por padecer de condições materiais ou subjetivas adequadas para acompanhar o processo educativo, seja por estar dele privado. Essa busca deverá ser marcada por um processo de reflexão que leve em conta aspectos sobre o Outro que ainda se encontram excluídos dos currículos oficiais, e sobre as outras, renegadas, metodologias possíveis para se aprender e se ensinar.

Em todos os casos, o método proposto permanece: pensar o fenômeno em questão na perspectiva da alteridade.

O exercício de pensar a história numa perspectiva outra, latino-americana, exemplifica a riqueza interpretativa revelada pela analética, movimento de superação, expansão e emancipação dos métodos dialéticos, que se apresenta como o mais adequado para a reestruturação de uma filosofia da libertação na América Latina. Essa abordagem é resultado de um método que é capaz de ouvir a voz do Outro e desafiar o conceito de totalidade fechada, permitindo a abertura para o Outro como um ser distinto, levando o interpelado a um compromisso ético em responder à provocação da palavra que lhe é dirigida. A analética se basearia na perspectiva dos oprimidos, viabilizando a criação de novos saberes, novos direitos e uma nova visão de mundo a partir da perspectiva das vítimas de um sistema global que até então ficaram em silêncio, fundamentada na alteridade do Outro e na exterioridade do sistema.

Se for válida a busca pelo direito de interpretar a realidade de modos mais condizentes com nosso contexto latino-americano em geral e brasileiro em particular, considerar a alteridade no processo de construção do conhecimento como um todo e nos processos educativos em especial parece ser uma ferramenta a constar dos projetos e planejamentos da educação.

Há, porém, na verdadeira dialética, um terceiro momento, que é a percepção de um ente “que é irreduzível a uma dedução ou demonstração a partir do fundamento [ontológico]: o ‘rostos’ ôntico do Outro que, em sua visibilidade, permanece presente como transontológico” (Dussel, 1986, p. 198). O rosto do Outro é algo que não podemos simplesmente objetivar, transformar em mero ente de um ser.

Consubstanciando o caminho que permitirá a defesa da tese, consideram-se louváveis as contribuições de Enrique Dussel, pois elas abrem espaço para pensarmos um processo educativo que não esteja a serviço da transformação do rosto em máscara como produto do encantamento moderno capitalista, inviabilizando seu relevar histórico biográfico, não permitindo também que se manifeste o rosto interpelante.

O que este capítulo procura mostrar é a compreensão de Lévinas sobre as características do homem, que demonstram que ele não pertence ao mundo e muito

menos a si próprio. Seu pertencimento está na transcendência, ou seja, comporta a passividade, o envelhecimento antes do eu ativo e livre.

O homem pertence ao Outro, a eleição an-árqui, o acolhimento da revelação e o face a face, a linguagem como dizer e temporalização, o tempo como a Deus, tudo indica a pertença do homem a sua significância “além”. A estrutura do pensamento lévinasiano tem como fundamento o signo de transcendência no âmbito de sua antropologia.

A premissa é mostrar que nessa perspectiva teórica o homem pertence ao Outro, o além pertence a uma transcendência, que não é nada impessoal, pois a transcendência é Outro. Aqui, o encontro ou o despertar face a face é de máxima importância, pois consubstancia o pessoal, como prioridade ou movimento pelo qual o impessoal pode ser marcado por seu sentido.

Para Lévinas, o primado da alteridade está carregado da categoria do tempo e do evento, graças à dissimetria e à irreciprocidade. A proposta foi mostrar que o rosto em Lévinas é realidade imediata, para exterioridade e significação. Comporta uma dimensão que promove um caminho que vai para além de si, da pura sensibilidade, e se abre para a alteridade da transcendência, que é inapreensível e se perpetua como linguagem.

O rosto intervém no real de modo diferente, pois não faz referência à ontologia e nem se consubstancia como fenômeno. É fundamentalmente um outramente que ser: bondade, acolhimento, a substituição do ser pelo Outro.

A busca de vários pensadores foi motivada pelo desejo de conhecer os esforços contemporâneos, para a inserção da filosofia do Outro no âmbito da educação, uma vez que é tema de máxima urgência. Segundo os autores pesquisados, podemos perceber que a filosofia do rosto entra no âmbito da educação, apresentando uma possibilidade de pensar nossa existência imbuída de bondade, acolhimento, humanismo e paz.

As possibilidades encontradas vão desde a importância de Lévinas como crítico da “Pedagogia do Mesmo”, discutida por Alves e Ghiggi (2011), como condição totalizante e anônima do saber, como também a necessidade de práticas de alteridade por meio de exercícios diários de atenção e olhar com o Outro, principalmente na educação. Outro ponto fundamental é conhecer a educação como redenção a partir de uma perspectiva ética construída pela narrativa do testemunho.

Um aspecto importante colhido nesta pesquisa foi a reflexão sobre educação, alteridade e violência a partir da concepção de constituição subjetiva, em Lévinas, e a partir daí refletir sobre as contribuições da educação para uma coerência mais pacífica, por meio da sensibilidade para conceber a educação, para que o autêntico encontro humano aconteça.

Nesse caminho, também encontramos a orientação para a efetivação de uma educação sob os princípios da alteridade ética, como um conceito interdisciplinar para a compreensão da educação, adversidade e alteridade no espaço escolar. A presença da moralidade enquanto educação humana mesma assimila o percurso do eu moral e humano como a sua educação, permitindo revelar um percurso educativo como um caminho em movimento e vida pelo qual qualquer eu pode vir a ser moral.

A alteridade e o diálogo também consubstanciam uma crítica arqueológica da educação. Aqui também, o conjunto de categorias lévinasianas tem a alteridade como categoria central e articuladora com outros, ou seja, ética e filosofia primeira, linguagem, subjetividade.

As possibilidades acima encontradas fundamentam nossa hipótese de que o rosto lévinasiano é um potencial para promover a crítica do desencantamento da educação, hoje encantada pela razão instrumental, pela cultura da subjetividade, pela oferta de um mundo matematizado, despoetizado e encantado pela ideia, em que as emoções, os sentidos, a imaginação, os mitos e a intuição foram considerados entraves para o pensamento, permitindo que os novos encantos favoreçam a fragilidade dos laços humanos e o empobrecimento das relações de solidariedade e cooperação. Em consequência disso, o ser humano foge de sua dimensão crítica e reflexiva.

A redução do horizonte dos pensamentos e da atividade humana e a constante valorização dos fins pelos meios recaem na fetichização do objeto, que por sua vez derroga a existência de um coletivo coisificado e propício ao nascimento de discursos totalizantes.

No próximo capítulo, refletiremos sobre o processo de desencantamento do mundo e suas articulações com os novos encantos da educação e, para fundamentar esse percurso, recorreremos a Wolfgang Schluchter (2014), Zigmunt

Bauman (2005), Franklin Leopoldo Silva (2017), Ricardo Timm de Souza (2021) e Jung Mo Sung (2006).

CAPÍTULO 3. DESENCANTO, ENCANTO E IDOLATRIA

Neste capítulo, abordaremos as relações entre encanto e desencanto, que não são temas diretamente desenvolvidos por Lévinas, mas que estão articulados com a crítica que ele faz ao pensamento ocidental e a seu ímpeto de totalidade que se derroga em totalitarismo do eu e da razão, sob o lema de converter tudo em propriedade sua, abrindo espaços para uma filosofia egoísta que privilegia a competição e a individualidade absoluta, tornando-se um grande impedimento para o fluir da alteridade.

Nesse âmbito, também incluímos as reflexões sobre idolatria que estão presentes em Lévinas ao abordar os processos de idolatria do indivíduo e do Mesmo. Para fundamentar esse percurso e estabelecer articulações sobre encantos e idolatrias na educação, recorreremos a Schluchter (2014), Bauman (2005), Silva (2017), Souza (2021) e Sung (2006).

3.1 Desencanto e encanto

Max Weber marcou as discussões sobre o desencantamento do mundo moderno (Coelho, 2021). Tornou-se referência para o assunto e o tema foi mobilizado para discutir a educação, como podemos verificar no livro *Educar para reencantar a vida*, de Jung Mo Sung (2006), e na tese de Amália Fonte Basso (2014) intitulada *Relações entre o conceito de encantamento de mundo e capitalismo para pensar a educação*.

Aqui em nosso trabalho, começaremos por visitar o tema a partir de Wolfgang Schluchter, professor da Universidade de Heidelberg, considerado o maior especialista internacional na obra de Weber. Analisando o desencantamento do mundo sob a ótica de seis estudos sobre Weber, Schluchter nos oferece uma visão aprofundada e atualizada dos principais tópicos desse pensamento.

O significado de encantamento do mundo, na visão de Schluchter (2014), tem a ver em primeiro lugar com o círculo de representações mágico-religiosas e com o modo como ele está institucionalizado. Aqui, o mundo é como um jardim

mágico cujo relacionamento com o além-mundo se faz por via de coerção e manipulação. Ao tratar de algumas seitas asiáticas e sua religiosidade de salvação, Schluchter mostra que Weber descreve esse estado de maneira bastante plástica:

Esse imenso mundo antirracional do universo mágico não pertence ao universo econômico cotidiano e não conduz de maneira nenhuma a uma conduta de vida racional intramundana. Magia não apenas como meio terapêutico, como meio de nascimento, especialmente de poderes de nascimento, dos concorrentes eróticos e econômicos, magia para os advogados vencerem os processos, espíritos mágicos dos crentes contra os culpados, magia para a efetivação do favor divino para o sucesso empresarial – tudo isso, seja na forma mais grosseira da coerção, seja na forma de mais refinada produção de um deus funcional ou demônio por meio de oferendas –, com tais meios domina a grande massa dos iletrados e mesmo os letrados asiáticos em seu cotidiano (Weber², *apud* Schluchter, 2014, p. 53).

Para Schluchter (2014), isso não se aplica unicamente ao caso mencionado acima, mas também a diferentes contextos e períodos. Fundamentalmente, trata-se de uma crença que proporciona libertação da magia e, de acordo com as condições, pode converter magia em um milagre. No entendimento de Weber, a magia tem significados completamente diversos:

O milagre deve seu sentido como um ato de direção de alguma maneira sempre racional do mundo, considerado um dom da graça divina; depois se mantém internamente mais motivado que a magia, que deve o surgimento do seu sentido a isso de que toda a realidade mundana experimental é o efeito de potências mágicas irracionais e dos carismaticamente qualificados, que é acumulada, porém, na sua própria natureza, de ação eficaz, humana ou sobre-humana, por meio da orientação ascética ou contemplativa (Weber¹, *apud* Schluchter, 2014, p. 53).

O milagre, segundo Schluchter, rompe a causalidade natural e seu efeito não pode, como na magia, ser compreendido de modo naturalista. Jesus não enfeitiça, mas faz milagres, e é por meio deles que mostra, igualmente, que é o enviado por Deus. Ajuíza que, se encantamento quer dizer magicização do mundo, então desencantamento significa desmagicização. Esse é o entendimento histórico-religioso sobre o desencantamento do mundo.

Esse é o entendimento histórico-religioso sobre o desencantamento do mundo. É a partir desse entendimento que o desencantamento foi retomado por Weber na edição da revista de seu estudo sobre o protestantismo ascético, na qual, em 1920, inseriu a seguinte frase:

² Weber, Max. *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen: Hinduismus und Buddhismus: 1916-1920* [A ética econômica das religiões universais: hinduísmo e budismo: 1916-1920]. Tübingen: Mohr Siebeck, 1996.

Aquele grande processo histórico-religioso de desencantamento do mundo, que se inicia com a profecia do judaísmo antigo e, em associação com o pensamento científico helênico, descarta todos os meios mágicos de buscas de salvação como superstição e sacrilégio, encontra aqui seu término (Weber³, *apud* Schluchter, 2014, p. 40).

Weber, segundo Schluchter (2014), enxergaria nesse desencantamento do caminho da salvação um processo de racionalização religiosa. Ele também diz, de modo geral, que podemos medir o grau de racionalização de uma religião a partir de dois critérios: pelo grau de unidade sistemática que ela introduz na relação entre Deus e o mundo e suas demais relações éticas para com o mundo e pelo grau em que ela elimina a magia.

No segundo aspecto, o protestantismo ascético figura como o estágio máximo. Aqui, a magia alcançou sua plena eliminação. Segue-se, então, o seguinte julgamento: somente aqui o inteiro processo de desencantamento do mundo foi levado até as últimas consequências. Todavia, para Schluchter, a história do desencantamento do mundo não termina, de maneira alguma, com o protestantismo ascético. O assim denominado lugar do homem no mundo tem ainda uma segunda fonte, que é ativa antes mesmo que o processo de desencantamento religioso do protestantismo ascético chegue a seu ponto culminante.

Ao lado da religião, há uma segunda potência cultural que impulsiona o processo de desencantamento. Nas citações anteriormente mencionadas, ao lado da antiga profecia judaica comparece também o pensamento científico helênico. Realmente, para Schluchter (2014), Weber vê, ao lado do processo de desencantamento histórico-religioso do mundo, um segundo processo, com o qual está diversamente entrelaçado: o desencantamento do mundo pela via do conhecimento racional, em particular por meio da origem da ciência moderna.

Afirma Schluchter que os referidos processos estão longamente ligados e reforçam-se mutuamente: Jerusalém e Atenas – o que seria a cristandade ocidental sem conexão entre a apropriação da tradição judaica e a da filosofia grega? Como observou Weber em sua famosa conferência *Ciência como profissão*, de novembro de 1917, não podemos subestimar o significado histórico dessa ligação, pois ela tornou possível uma teologia extremamente elaborada que não tem similar em outras religiões. Contudo, essa combinação, já desde o início, também criou tensões.

³ Weber, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* [Ensaio reunidos de teoria da ciência]. Tübingen: Mohr Siebeck, 1920.

A fé cristã contra o conhecimento filosófico combinou-se com a questão de qual deles é superior – e tais problemas sempre acompanharam o cristianismo ocidental. Enquanto o círculo ético-religioso das representações religiosas foi dominante, em última análise ele sempre foi bem-sucedido ao impor um limite muito claro para a discussão racional, de modo que a fé pudesse continuar a conservar sua primazia.

Presumivelmente, seguindo Adolf von Harnack, Weber localiza os fundamentos desse problema no século IV, na luta de Anastácio de Alexandria contra o arianismo e contra o predomínio dos filósofos helênicos daquele período. Sua teoria da consubstancialidade divina não só preparou o caminho para o dogma trinitário, mas principalmente para que a fé cristã conservasse sua primazia e evitasse sua dissolução na filosofia.

A tensão entre a esfera de valor da salvação religiosa e a do conhecimento racional, segundo Schluchter (2014), fundamenta-se em última instância, para Weber, na disparidade existente entre as visões últimas das concepções religiosas e científicas do mundo. Quanto mais o pensamento racional se desliga da religião, tornando-se mais autônomo frente a ela, maior será essa tensão, com o resultado de que, ao final, essas tensões serão insuperáveis. Isso será tanto mais provável quanto mais a ciência estiver ligada ao conceito lógico, ao experimento racional e à matematização.

O resultado é que a ciência monopoliza o reino do racional, acabando por deslocar dele a religião. Conforme a perspectiva racional, agora guiada pela ciência, a religião vê-se rotulada como força impessoal, irracional ou antirracional por excelência. De acordo com o uso que Weber faz do conceito de desencantamento do mundo:

Ali onde o conhecimento racional empírico realizou de maneira conseqüente o desencantamento do mundo e sua transformação em um mecanismo causal, instala-se de uma vez por todas a tensão contra uma exigência de um postulado ético: que o mundo seja um cosmos ordenado por Deus e, portanto, orientado eticamente de modo significativo, em caráter definitivo daí para a frente (Weber⁴ *apud* Schluchter, 2014, p. 45).

Uma vez que a ciência moderna está estabelecida, para Schluchter não se trata mais da separação entre a natureza e a causalidade compensatória, porém, de

⁴ Weber, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* [Ensaio reunidos de teoria da ciência]. Tübingen: Mohr Siebeck, 1920.

modo mais radical ainda, de um conflito fundamental entre o conhecimento empírico-racional e a tradição religiosa, pois para o conhecimento empírico racional não existe nem magia nem milagres. Mas ainda: Weber repele a questão do sentido como tal.

A compensação ético-religiosa e os mecanismos causais operam sob condições que não podem ser unificadas. Weber chega até a dizer: “o ponto de vista da observação empírica e finalmente matemática do mundo desenvolve, em princípio, a rejeição de qualquer abordagem que, em geral, se pergunta sobre o sentido intramundano dos acontecimentos” (Weber² *apud* Schluchter, 2014, p. 46).

Não que isso tenha sido sempre assim, pois, segundo as reflexões de Schluchter (2014), mesmo após o conhecimento científico desvencilhar-se de seus liames religiosos, a consciência sobre as fronteiras do conhecimento racional ainda não esteve clara. A ciência moderna acreditou-se capaz de dar uma resposta satisfatória sobre o sentido dos acontecimentos mundanos.

É dessa forma que, em parte, ela entende-se ainda hoje, ou melhor, novamente hoje. Por isso, Schluchter afirma que Weber denomina certos cientistas de crianças crescidas e apresenta a questão de se, atualmente, ou seja, em seu tempo, ainda seria possível acreditar seriamente que “o conhecimento da astronomia ou da biologia ou da física ou da química pode ensinar-nos alguma coisa a respeito do sentido do mundo ou poderia ajudar-nos a encontrar pistas de tal sentido, se é que ele existe” (Weber⁵ *apud* Schluchter, 2014, p. 46). Pelo modo como a questão é formulada, Schluchter alude que a resposta já se torna clara para o próprio Weber, que a responde negativamente.

Um sóbrio olhar sobre a história da ciência mostra que, conforme podemos ler em Weber, toda busca que, com os meios da ciência, quer alcançar o verdadeiro Ser, a verdadeira arte, a verdadeira natureza, o verdadeiro Deus ou mesmo a verdadeira felicidade, fracassa miseravelmente.

A questão sobre o que devemos fazer, ou como devemos viver, não encontra nenhuma resposta na descoberta cientificamente bem-sucedida de correlações causais. Mas isso não significa, de modo algum, que para Weber o processo histórico de desencantamento científico esteja autorizado a retirar da religião seu direito de existência. Isso não significa, por outro lado, que ela possa

⁵ Weber, Max. *Wissenschaft als Beruf 1917-1919 – Politik als Beruf 1919* [Ciência como profissão 1917-1919 – Política como profissão 1919]. Organização de W. Schluchter, com colaboração de B. Morgenbrod. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1992.

viver em harmonia com a religião, pois esta é, segundo Weber, um poder especificamente alheio ao divino.

O desencantamento do mundo por meio da ciência moderna, segundo Schluchter, também não significa, para Weber, que se possa superar ou subsumir a religião pela ciência moderna, como ainda exigia a crítica da religião do século XIX, pois para ela, como formulou o jovem Marx na esteira de Ludwig Feuerbach, a religião era apenas “a realização fantástica da natureza humana (sob as condições do moderno capitalismo, devemos acrescentar), apenas porque a verdadeira natureza humana carece de realidade concreta” (Marx, 1962, p. 488); por isso ela necessita da religião como consolação.

O desencantamento do mundo por meio da ciência também não significa, para Weber, que o homem moderno, ao contrário de seus antepassados, conhece melhor suas condições de vida. Ele significa apenas que nós sabemos que, ou pelo menos acreditamos saber que, apenas desejando, poderíamos experimentar a qualquer momento que, a princípio, não existe nenhum poder misterioso e imprevisível que aí interfere e que, em princípio, podemos dominar todas as coisas pelo cálculo. Isso significa: renúncia a qualquer forma de magia.

Com isso, não se afirma, naturalmente, que todos os homens sejam “esclarecidos” e que paulatinamente tenderão a renunciar ao uso de meios mágicos para conduzir sua existência. Muito ao contrário: de modo algum se contradiz a tese weberiana do desencantamento quando se constata que esses meios ainda exercem um enorme papel tanto no interior como até mesmo fora do contexto religioso. Aparentemente, o desencantamento do mundo produz consigo a necessidade de novos encantos.

Para Schluchter (2014), as considerações de Weber a esse respeito vão ainda um passo adiante. O processo de desencantamento do mundo também interfere na relação existente entre esferas de valor, ordens de vida e formas de condução da vida. A visão weberiana da modernidade leva-nos em direção a uma teoria dos conflitos crescentes entre as esferas de valor e suas correspondentes ordens e condutas de vida. Quanto mais o desencantamento do mundo progride, mais nítidas tornam-se as diferenças entre essas esferas de valor em suas distintas legalidades específicas e suas diferentes formas institucionais.

Quanto mais ela progride, mais difícil se torna para o indivíduo desenvolver uma conduta de vida intramundana de caráter racional, uma “personalidade ética”, referida no livro *Economia e sociedade* (Weber, 2000). Weber expõe esse ponto de vista de maneira marcante em sua conhecida *Condição intermediária*, um dos capítulos do livro *Ensaio de sociologia da religião* (de 1920-1921). Ela está situada entre seus estudos sobre “Confucionismo e taoísmo” e “Hinduísmo e budismo” e deu-lhe a oportunidade de interpretar esse potencial conflito na perspectiva de uma ética religiosa da fraternidade. Os mandamentos de uma religião de salvação entram em conflito antes de tudo com a legalidade própria do moderno Estado burocrático, do moderno capitalismo, da moderna ciência, mas também, por exemplo, da arte pós-aurática.

No entendimento de Schluchter (2014), as religiões de salvação entram em conflito com o intelecto “autossuficiente”, mas, em compensação, também são atacadas por ele. O mesmo acontece em sua relação com as demais esferas de valor e ordens de vida. Por isso, Weber fala de um novo politeísmo, um politeísmo desencantado, no qual apenas a luta entre os valores abstratos e as exigências que eles formulam para a vida humana é o que resta.

Ocorre na modernidade o mesmo que na antiguidade, como entre os gregos, “onde uma vez se ofereciam sacrifícios a Afrodite, então a Apolo e acima de tudo para os deuses da cidade”, ainda que atualmente isso ocorra de maneira “desencantada e despida daquela plasticidade mítica, mas interiormente genuína”. Afinal, como diz Friedrich Schiller na poesia *Os deuses da Grécia*, o admirável mundo grego já se dissipou e a natureza foi desdivinizada.

No entanto, diferentemente de Schluchter, para Weber o anseio por seu retorno é obsoleto. Nesse politeísmo desencantado, o decisivo é, acima de tudo, encontrar seu próprio caminho. Sobre ele, quem governa pode até ser o destino, mas, “certamente, nenhuma ciência”.

Neste ponto da discussão, Jung Mo Sung pode oferecer uma profunda reflexão, quando afirma que a questão prioritária não é o desencantamento do mundo na modernidade, mas sim a afirmação de Weber de que:

Tudo se passa, portanto, exatamente como se passava no mundo antigo, que se encontrava sob o encanto dos deuses e demônios, mas assume sentido diverso. Os gregos ofereciam sacrifícios [...] aos deuses das cidades; nós continuamos a proceder de maneira semelhante, embora nosso

comportamento haja rompido o encanto e se haja despojado do mito que ainda vive em nós (Weber⁶ *apud* Sung, 2019, p. 203).

A insistência de Jung Mo Sung em analisar esta afirmação deixa claro que os “deuses” modernos não são mais como são os da antiguidade, marcados pelo encantamento e ritos sacrificiais, mas continuam sendo deuses que, sob a forma de poderes impessoais, “exigem sacrifícios” (Sung, 2019, p. 203). Esta reflexão nos insere no campo de estudos do capitalismo como religião (Coelho, 2021), ao qual se associa esta pesquisa.

3.2 O encanto: capacidade de consumir mercadorias

Para Sung (2006), parece estranho começar o assunto do encantamento do consumo com a premissa de que muitos que estão acostumados à ideia de que o mundo moderno é um mundo secularizado e desencantado e que, por isso, a ciência e a razão substituíram a religião e os mitos na função de explicar o mundo e dar sentido à vida.

Mesmo aqueles que assumem a tese de que vivemos em um mundo pós-moderno, um mundo que se desencantou das promessas da modernidade e de sua razão e ciência moderna, podem ter dificuldades em aceitar nossa análise, porque nossa hipótese é que vivemos em um mundo encantado, regido por mitos, e não em um mundo desencantado. Isso não significa, porém, que não haja nenhum tipo de desencantamento. No livro *Educar na esperança em tempos de desencanto*, Pablo Gentili e Chico Alencar afirmam que: “Desencanto, como toda a sua densidade trágica, talvez seja uma boa palavra para definir o tempo que nos cabe viver” (Gentili; Alencar, 2001, p. 11). E definem o desencanto como “desilusão, perda de expectativa, decepção e, de uma certa maneira, crise do pensamento utópico”. “O desencanto é, por assim dizer, um subproduto do pragmatismo que, por sua vez, costuma ser o eufemismo usado para definir o conformismo, o ceticismo, a aceitação anestesiante das circunstâncias que temos a sorte (ou a desgraça) de enfrentar” (Gentili; Alencar, 2001 *apud* Sung, 2006, p. 81). Desencanto significa sempre, de uma outra forma, tristeza.

⁶ WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1984.

Essa concepção de desencantamento, na percepção de Sung (2006), coloca ênfase ou foco no aspecto mais subjetivo do processo: os efeitos sobre o ser humano e seu estado emocional, e contrapõe o pensamento utópico, que seria encantado, ao pragmatismo, que é identificado com o conformismo e o ceticismo. Vivemos em um mundo desencantado, em que existe um desencantamento com uma proposta ou uma visão da vida e da história, mas a sociedade continua oferecendo outro tipo de encantamento. Afinal, não gostamos de viver em um mundo totalmente frio, sem encanto nenhum – se é que é possível um grupo social viver por longo período sem nenhum tipo de encantamento.

O desencanto também se expressa na perda do sentido próprio do processo educacional, que vai sendo reduzido cada vez mais ao critério econômico-financeiro. Muitas escolas privadas fazem da atividade educacional um empreendimento comercial sem diferenças em relação a outros tipos de negócios, e implantam, na tentativa de não perder seus “clientes”, a famosa máxima: “Clientes sempre têm razão”.

A crítica aos mitos e ao caráter encantador da cultura de consumo e do neoliberalismo não pode ser entendida como uma crítica absoluta ou metafísica, ou seja, como negação de todos os tipos de mitos, religiões, espiritualidade ou “encantamentos”. Aqui, Sung apoia-se a Edgar Morin, quando menciona que:

[...] sempre há, por toda parte no planeta, a força motriz dos mitos e das religiões. [...] O ser humano não pode viver sem mitos e será novamente possuído por antigos ou inéditos. Esperemos que não sejam utilizados a serviço de novas opressões e de novas mentiras (Sung, 2006, p. 216).

Sung (2006) compartilha a ideia de Flávio Pierucci (2003), renomado estudioso do tema, de que as escolas modernas também não serviam para essa nova tarefa porque a estrutura curricular para cumprir sua tarefa de equipar os jovens com os conhecimentos e informações necessários ao mundo do trabalho estava baseada nas ciências modernas, e estas pretendiam ser eticamente neutras e não tratar de questões como o sentido da vida.

Afinal, uma das tarefas assumidas pelas ciências modernas foi a de desencantar o mundo, isto é, de nos oferecer uma visão de universo, da natureza e da vida despida de todo e qualquer tipo de metafísica religiosa ou racional que tivesse a pretensão de dar um sentido uno e objetivo para o mundo; “um universo

reduzido a mecanismo causal”, totalmente analisável e explicável, incapaz de qualquer sentido objetivo.

Uma mudança tão radical no comportamento, nos valores e no sentido de vida não é resultado de uma exposição teórica, mas sim de um complexo processo de sedução e convencimento, que passa pela substituição de velhos símbolos e mitos tradicionais pelos novos, e principalmente pela introdução de novos modelos do que é ser humano: pessoas que são apresentadas como portadoras desse “ser” que almejamos e que vão nos indicar o que desejaremos e faremos para nos realizarmos como seres humanos.

Sung concorda com Lasch (1983) sobre a importância da propaganda na “educação” das massas para o consumo. Segundo ele, a propaganda promove o consumo como um modo de vida, educa as massas para que tenham um apetite inesgotável não só por bens, mas também por novas experiências e satisfação pessoal; e defende o consumo como resposta aos antigos dissabores da solidão, da doença, da fadiga, da insatisfação sexual, criando ao mesmo tempo novas formas e descontentamentos peculiares à era moderna.

Sung afirma que:

Nesse processo “educacional” participam também filmes. Novelas, revistas, etc., todos os meios de comunicação de massa. No capitalismo atual, os grandes conglomerados empresariais de comunicação, informação e entretenimento e as grandes agências e campanhas de publicidade produzem e disseminam o sentido da vida, a visão do mundo, os valores e comportamentos a serem seguidos. Essas produções culturais são absorvidas pelos consumidores que vão assimilando e assumindo esses valores, comportamentos estéticos, internalizando modelos de pessoas felizes e promessas de realização como ser humano (Sung, 2006, p.88).

Se não enfrentarmos esse desafio, será muito difícil, segundo Sung, reencontrar um sentido para a educação que não seja um mero meio para reproduzir a cultura de consumo e a lógica da acumulação que dominam nossa sociedade.

O problema seria que nem a religião (na verdade, uma determinada religião) nem a razão (uma determinada corrente filosófica) são autoridades aceitas por todas as correntes de pensamento. Primeiro, é preciso provar que existe essa verdade objetiva e depois mostrar que a versão apresentada por essa corrente religiosa ou filosófica tem a verdadeira interpretação dessa verdade objetiva – tarefa quase impossível hoje, diante do pluralismo religioso e cultural em que vivemos e diante da

crítica pós-moderna às pretensões de se obter pela razão humana a verdade definitiva sobre a “essência” das coisas ou do ser humano.

Jung Mo Sung argumenta que, com a vitória das ciências modernas na sociedade ocidental, não somente a natureza foi submetida aos cálculos científicos econômicos, mas também quase todos os aspectos da vida. A natureza passou a ser explicada pelas causas mecânicas; a sociedade, pelas forças sociais; e o ser humano, pelas motivações redutíveis ao cálculo de custo-benefício – situação que tem feito os seres humanos resistirem a viver em um mundo totalmente frio, reduzido ao cálculo de números e a explicações matemáticas, buscando por isso um novo tipo de encanto: o mundo do consumo.

Esse diálogo com Pierucci é muito importante, pois se trata de um dos grandes especialistas na temática weberiana do desencantamento. Pierucci (2003, p. 160-161) diz que, “na cultura do consumo, o acesso ao encanto não se dá mais pela magia e nem pelas práticas espirituais ou éticas, mas pela capacidade de consumo de mercadorias”. Sung, nesse diálogo, destaca a relevância da reflexão de Pierucci para confirmar a tese da categoria do rosto como crítica ao desencantamento da educação, apontando que o “paradoxal é que o acesso ao mundo encantado se dá pelo cálculo financeiro, o cálculo que como os cálculos científicos desvaloriza dos incalculáveis mistérios da vida” (Pierucci, 2003, p. 161).

Para Sung, fica claro que, antes, o encanto podia ser experimentado em todas ou quase todas as esferas da vida, porque a vida como tal era considerada fonte de mistérios. Agora, o espaço do encanto ficou reduzido à esfera do consumo. Assim, todas as demais atividades são valorizadas na medida em que fornecem dinheiro para o consumo – ou seja, são mediações para o mundo encantado do consumo – ou são oportunidades para gozar o encanto do consumo ou para ostentar os bens de consumo desejados pelas outras pessoas. Sung é enfático quando afirma que as profissões, as pessoas, as relações humanas perderam seu encanto, perderam significados e valores que estão, ou estavam, além de seus preços ou de sua utilidade como instrumentos. Em certo sentido, perderam seu valor intrínseco.

Todo esse referencial também se enraíza no campo educacional e torna-se visível com a substituição da noção de educador como pessoa importante na e para a sociedade pela noção de professor entendido como profissional que atende as

demandas do mercado e é remunerado conforme as leis deste, no caso das escolas privadas, e de acordo com o que sobra no orçamento, no caso das estatais, segundo Sung (2006). O valor da profissão e do profissional é medido pela remuneração, como tudo mais em nossa sociedade. Como o salário dos professores está muito baixo, é uma profissão sem valor social ou sem reconhecimento da sociedade, mesmo que todos estejam de acordo que nenhuma sociedade pode melhorar sem acesso a uma boa educação.

Sung conclama a superamos essa cultura do consumo que subordina a vida ao cálculo financeiro e que absolutiza as leis do mercado em todas as esferas da vida e da sociedade. Reflete sobre a dificuldade de reencontrar um sentido mais humano para nossa vida sem superar o encantamento das mercadorias e a fé no mercado. Aqui podemos refletir com Sung que sem desencantar esse ato de viver e educar, encontrando para ele um novo sentido, não poderemos superar a crise que se abate não somente sobre a educação, mas também sobre toda a sociedade.

A contemporaneidade é marcada não só pela magnitude da produção de artigos bélicos, mas também pela abundância na criação de objetos oriundos do progresso científico e do desenvolvimento tecnológico trazidos ao consumo.

O ideal do consumo, como mais uma das ideias totalitárias, reproduz no indivíduo o desejo – ou mesmo o fascínio – pelo consumo e, num plano mais profundo, a vontade de controlar o mundo e outros seres humanos, embora os detentores do poderio econômico é que ditem as regras. Nesse âmbito, o homem se torna individualista, negando o humanismo que tanto almejou, e se transforma em brinquedo de suas próprias obras, frágil, subjugado, fechado em si, egoísta e dominado, bem como produtor de uma barbárie que, por meio de uma razão, reforça a ideia de que o Outro é diferente (não igual).

Lévinas e Dussel são fundamentais para a saída desse império fundado na perspectiva do eu, e o fazem por meio do reconhecimento do Outro como cerne da relação humana, para que venhamos a ter acesso à fraternidade, à justiça do eu para com o Outro.

Para aprofundamento das questões até aqui tratadas, contaremos com a reflexão de Zygmunt Bauman, autor de produções significativas na área da cultura do consumo.

3.3 Sociedade de consumidores e cultura do lixo

Zygmunt Bauman (1925-2017) foi um filósofo e sociólogo polonês, reconhecido como influentes pensadores do século XX. É famoso por desenvolver a noção de “modernidade líquida”, que analisa as interações sociais nas sociedades capitalistas do século XX. Apesar de seu amplo repertório no âmbito da modernidade líquida, usaremos aqui somente seu conceito de cultura do lixo, que ajuda a entender a antropologia da sociedade de consumidores e seus encantos, individualista e subjetivista, assim como a produção de refugo humano e a repugnância pelo diferente, aspectos que de alguma forma estão presentes nos processos educativos. A necessidade de entender a sociedade de consumidores nos leva a refletir sobre as críticas lévinasianas que mostram um caminho de saída do ser e da ontologia, propondo a ética como filosofia primeira.

De acordo com Bauman (2004, p. 148), “a modernidade produziu e continua a produzir enormes quantidades de lixo humano”. A produção se dá em dois ramos da indústria moderna. A função manifesta do primeiro deles era a produção e reprodução da ordem social. Todo modelo de ordem é seletivo e exige que se cortem, aparem, agreguem, separem ou extirpem as partes da matéria-prima humana que se mostrem inadequadas para a nova ordem, incapazes ou desprezadas para o preenchimento de qualquer de seus nichos.

Na outra ponta do processo de construção da ordem, essas partes emergem como “lixo”, distintas do produto pretendido, considerado útil.

A geração contínua de resíduos humanos tem se avolumado em decorrência do avanço econômico. Este, por sua natureza, demanda a eliminação, desmantelamento e destruição de diversas formas e meios que possibilitam a subsistência dos indivíduos — modos de vida que não se adaptam aos crescentes padrões de produtividade e lucratividade. Geralmente, aqueles que se utilizam dessas maneiras de viver marginalizadas não conseguem ser integrados em larga escala nas novas configurações da atividade econômica, que se tornaram mais enxutas e eficientes na consecução de seus objetivos. O acesso a essas novas formas de subsistência foi negado à medida que elas se tornaram necessárias, adquirindo status de únicas legítimas, enquanto os métodos tradicionais, agora

vistos como sem valor, já não garantem a sobrevivência. Assim, “eles são, por este motivo, o lixo do progresso econômico” (Bauman, 2004, p. 148).

Para Bauman (2005), ser aceito na cultura do cassino da modernidade líquida, em que cada produto cultural é projetado para maximizar seu impacto (ou seja, para eliminar e afastar as manifestações culturais do passado) e sua obsolescência instantânea (ou seja, encurtar o intervalo entre a inovação e o lixo, com cautela em não ocupar excessivamente o espaço disponível e liberar rapidamente o palco para nada obstruir os produtos culturais do futuro) requer adotar uma postura aberta e receptiva, evitando estabelecer preferências rígidas e apegar-se a elas por períodos prolongados. É importante estar disposto a explorar e aproveitar tudo o que está disponível, sendo flexível e até mesmo inconsistente nas preferências. Rejeitar o que é novo é uma atitude negativa, e quem evita riscos pode ser excluído. Da mesma forma, a fidelidade ao que é antigo pode ser igualmente problemática e arriscada. O processo de envelhecimento do que é novo, antes demorado, agora ocorre de forma cada vez mais rápida. O novo tende a se tornar obsoleto e ser superado quase que instantaneamente.

O mercado de consumo e o padrão de conduta que ele exige e cultiva são adaptados à “cultura do cassino” líquido-moderna, que por sua vez, é adaptada às pressões e seduções do mercado. Os dois se dão bem entre si, se abastecem e se reforçam mutuamente. Para não desperdiçar o tempo dos seus clientes, nem prejudicar e impedir as suas futuras mas imprevisíveis alegrias, o mercado de consumo oferece produtos destinados ao consumo imediato, de preferência para um único uso, seguido de rápida remoção e substituição de modo que os espaços da vida não fiquem congestionados quando os objetos hoje admirados e cobiçados saírem da moda (Bauman, 2005, p. 146).

Os clientes confusos pelo turbilhão da moda, pela atordoante variedade de ofertas e pelo ritmo vertiginoso de sua mudança não podem mais recorrer à capacidade de aprender e gravar – e assim precisam (e o fazem com gratidão) aceitar as garantias de que o produto altamente em oferta é “a coisa”, “a coisa mais quente”, “o *must*”, aquilo “com/em que devem ser vistos”.

Essa cultura, na qual o padrão do consumo ocupa lugar central para a “identidade pessoal” (Sung, 2006, p. 69), relações sociais e sentido da vida, seria a chamada cultura do consumo. Sung dialoga com a teoria de Featherstone (1995, p. 121), para quem “usar a expressão cultura do consumo significa enfatizar que o mundo das mercadorias e seus princípios de estruturação são centrais para a compreensão da sociedade contemporânea”.

A reflexão de Bauman (2005) apresenta a afirmação de que somos consumidores numa sociedade de consumidores. A sociedade de consumidores é uma sociedade de mercado. Todos nos encontramos totalmente dentro dele, e ora somos consumidores, ora mercadoria. Não admira que o uso/consumo de relacionamentos se aproxime, e com rapidez, do padrão de consumo do uso de carros, repetindo o ciclo que começa na compra e termina na remoção do lixo. Como sempre, os mercados de consumo estão ávidos por nos ajudarem a nos livrar de nossos apuros.

Bauman (2005, p. 160) diz que “as emoções são extraídas desse mundo faminto de tempo das relações enfraquecidas, sendo reinvestidas em coisas consumíveis. A publicidade associa os automóveis à paixão e ao desejo e os celulares à inspiração e à sensualidade”. Mas não importa quanto os comerciantes possam tentar: a fome que prometem saciar não vai embora. As pessoas talvez tenham sido recicladas em mercadorias de consumo, mas estas não podem ser transformadas em pessoas – não no tipo de pessoas que inspiram nossa busca latente por raízes, parentesco, amizade e amor.

Entendemos que as pontuações trazidas nas discussões realizadas por Bauman permitem diálogo com Lévinas, conseguindo produzir uma torção dos princípios da ética moderna ao conceder ao Outro um lugar prioritário a partir de sua condição de fragilidade frente a um eu potencialmente destrutivo em sua capacidade de categorização do que dele difere.

Em uma relação pautada pela reciprocidade, o cuidado como expressão do amor ao diferente torna-se traço importante a ser desenvolvido pela comunidade humana. Por essa razão, a aposta na transposição da distância (separação sujeito-objetivo) para a proximidade (própria das relações face a face) torna-se mais que uma proposição: torna-se um desafio nos tempos atuais, atravessados pelas tecnologias e por relações a distância nas quais, ao menor sinal de insatisfação com o Outro, basta desligar o *smartphone*.

O contexto acima, permeado pela noção de rosto, possibilita-nos pensar, com base em Lévinas (2002), na relação de um eu a Outro, de mim a Outrem: reunião que não é a síntese entre entes constituindo um mundo tal como se mostra na representação ou na sincronização que o saber instaura. A alteridade nos “indiscerníveis” não faz apelo ao gênero comum, nem ao tempo sincronizável em re-

apresentação pela memória ou pela história – reunião totalmente diferente daquela da síntese, por abranger proximidade, face a face e sociedade. Face a face: a noção de rosto vem se impor aqui. Ele não é um dado qualitativo que se acrescenta empiricamente à pluralidade prévia dos eus ou de psiquismos ou de interioridades, de conteúdos adicionáveis e adicionados em totalidade.

O rosto, que comanda aqui a composição, instaura uma proximidade diferente daquela que regula a síntese, unindo dados “em” mundo a partes “em um todo”. Ele comanda um pensamento mais antigo e mais desperto que o saber ou que a experiência. Posso seguramente ter experiência do outro homem, mas sem discernir nele sua diferença de indiscernível. Já o pensamento desperto para o rosto ou pelo rosto é o pensamento comandado por uma irreduzível diferença: pensamento que não é pensamento “de...”, mas imediatamente pensamento “para...”, pensamento que não é tematização, mas não indiferença para com o Outro.

Bauman e Sung destacam que as relações sociais estão permeadas pelo ato de consumir, ressaltando o processo de transformação dos indivíduos em mercadorias. Existe um entendimento comum de que as pessoas buscam adquirir mercadorias-símbolos, visando o reconhecimento por parte de membros de seu grupo. Aqui, Lévinas e Dussel permitem alertar para os riscos do fascínio pelo consumo, perpetrados pela lógica idolátrica, que está amplamente enraizada na sociedade, na educação e nos processos de formação.

3.4 Alteridade e a cultura da subjetividade

Para embasar este assunto, voltamos nossa atenção ao pesquisador Franklin Leopoldo Silva, professor titular na Universidade de São Paulo, que se dedica aos temas da ética, da existência e do conhecimento. A análise se apoiará em sua investigação sobre Lévinas, *Ego e distanciamento* (Silva, 2017).

Na concepção de Silva, a alteridade faz parte de uma das categorias que foram desprezadas ao longo da história da filosofia. A cultura moderna é uma cultura do eu, do ego, ou seja, da subjetividade: cultura enraizada na racionalidade do mundo, fundamento este que nos leva a ver as coisas com base no subjetivo. Essa

subjetividade é entendida como uma espécie de egoísmo ou narcisismo, uma característica que tem a ver com a exacerbação e o privilégio do sujeito.

Silva (2017) expõe que, ao enfrentarmos a cultura do ódio, e para além desta, temos outro traço eleito para definir nosso modo de relação com o Outro, principalmente na virada do século XXI: a indiferença. Nos dias atuais, parece comum sentir e interpretar a cultura, cada vez mais, com um olhar indiferente para certas modalidades, como quando se trata de diferença, estranhamento e alteridade.

Desse modo, tudo aquilo que não se parece com o sujeito que sente e interpreta pode estar fora de sua zona de gosto, fora de sua vida, porque as coisas parecem não combinar muito com o sujeito que tenta dar significado ao apreendido, podendo, inclusive, causar-lhe embaraço e não se integrarem com seus valores, colocando-o em situação de anestesia moral ou psíquica, que pode se caracterizar como indiferença.

Tal situação, segundo Silva (2017), pode ser uma espécie de defesa frente àquilo que o Outro evoca, por não consegue admitir nem reconhecer o que lhe foi evocado, e tampouco com isso lidar. Trata-se de um constante perigo, de um eu insuflado, e disso advém uma redução do tamanho do mundo e da produção de uma cultura, que está baseada em uma indiferença crescente, que inclui a indiferença ao sofrimento do Outro, indiferença àquilo que gera demanda ao Outro, indiferença às opiniões políticas do Outro e indiferença a outros valores morais.

Essa cultura incita uma espécie de moralismo e crença, autossustentando-se fortemente nos valores da identidade do sujeito. Cria-se, com isso, uma bolha de agregações de identidade e, quanto mais pessoas, valores e discursos iguais houver aos do sujeito transformado em mercadoria no capitalismo, mais chances se têm de viver uma situação equivocadamente considerada “confortável”.

Esse tipo de situação pode gerar dúvida e criar um estado de patologia social (Silva, 2017), uma forma de compensar todas as recusas da diversidade, da identificação ao Outro, levando ao erguimento de mais instrumentos, muros simbólicos, muros discursivos e silenciamentos do Outro. Criam-se espaços cada vez menores para a obtenção de conforto e o mesmo registro de identidade, propiciando uma multidão de seres humanos solitários. Nesse contexto, Lévinas ensina-nos:

No mundo em que as coisas estão em seu lugar, em que os olhos, as mãos e os pés sabem encontrá-las, verificamos que, no seio desta realidade “correta”, vemos brotar o contrassenso dos vastos empreendimentos frustrados – em que a política e a técnica resultam na negação dos projetos que os norteiam – e mostra a inconsistência do homem, joguete de suas obras (Lévinas, 1993, p. 71).

É fundamental que o sujeito possa resistir aos projetos que o colocam como joguete de sua própria obra por uma espécie de cegueira espiritual, na qual não enxerga nessa realidade o contrassenso que o coloca nessa posição.

Para Silva (2017), “tudo isso leva a um distanciamento do Outro e certa dificuldade em perceber o Outro e a entender a possibilidade da sua existência. A subjetividade é tão voltada para si mesma que o Outro aparece como um horizonte longínquo”.

Parece então fundamental reavaliar criticamente o sentido da vida dominante em nossa sociedade, a fim de se poderem apontar caminhos em busca de um sentido mais humano. Para tanto, Sung (2006) considera que a educação tem uma parte importante no desafio de analisar os encantos da vida, dando-lhe um sentido que não seja meramente o de apenas trabalhar freneticamente para consumir desenfreadamente e viver sob a égide das *fake news* ou numa cultura da violência e da indiferença.

Sung (2006, p. 11) argumenta que, na ausência de um sentido último, “nós não conseguimos estabelecer uma certa direção para a nossa vida”, e sem essa direção não logramos ter um horizonte de compreensão que nos dê sentido das coisas, fatos e pessoas e determine os valores de cada um.

Buscando articular as reflexões de Silva (2017) à noção de rosto como crítica ao desencantamento da educação, podemos afirmar que, de acordo com Lévinas (1997b), a subjetividade não é da ordem da consciência do que quer que seja, pois se configura como sentinte, ou seja, sente antes de se dar conta e tomar a cargo. Nessa linha de raciocínio, a sensação e a sensibilidade constituem a subjetividade, anteriormente ao problema gnoseológico de valorização epistemológica da sensação no conhecimento.

Lévinas entende que, para o sujeito que conhece, ele é sujeito porque conhece e é subjetividade porque é sujeito: o significado é sempre significado do aprendido, do representado, do objetivado e do expresso no horizonte do mundo como totalidade. Lévinas insiste que a significação não é gnoseológica nem

ontológica: é anterior, pré-originária. Talvez seja um passo atrás em relação ao paradigma da consciência e dois passos atrás em relação ao paradigma da linguagem para descobrir o paradigma da sensibilidade, e nesse sentido está no nascimento do sujeito ético, do sujeito capaz de acolher o estranho em sua alteridade e responder responsabilmente ao apelo de seu rosto.

A sensibilidade é aqui entendida como exposição ao Outro e como vulnerabilidade diante dele – exposição constitutiva e anterior à decisão de sair ou não da guarida para expor-se; vulnerabilidade constitutiva e anterior a toda integridade, golpe, ofensa e vingança. A sensibilidade ser exposição ao Outro pressupõe corpo, gozo e matéria como fatores de singularização da subjetividade anterior ao cogito, à consciência e à existência que individualizam. A subjetividade humana é originariamente uma consciência individuada que toma o fardo de si mesma e de seu mundo, e sendo assim é a origem de si e do mundo – sujeito que se subjetiva e que estabelece a objetividade do objeto.

3.5 Para além das tentações idolátricas

Neste trabalho, a questão da idolatria coloca-se como pilar para desmistificar a educação idolátrica, bem como a subjetividade e a idolatria do mercado. Para aprofundar a análise deste tema, baseamo-nos na obra do professor brasileiro Ricardo Timm de Souza, doutorado em filosofia em 1994 pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Alemanha). É especialista nos temas da filosofia política, e as ideias que colaboram diretamente com nossa reflexão estão presentes em seu livro *Crítica da razão idolátrica: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência*.

Na senda dos diversos encantamentos que vivenciamos no experienciar nossa existência, concordamos com Souza (2021), que em seu artigo *A lei de Lévinas* afirma que habitamos um universo encantado pela indústria cultural a serviço de Mamon e de seus fantoches, não havendo como estabelecer um modelo de insurgência produtiva contra a lógica idolátrica onipresente se não for dedicada atenção muito cuidadosa à magia específica que habita a presente sociedade da pós-verdade, cuja dimensão fabulosa intervém exatamente nos pontos em que a

racionalidade se oculta de seu mister interpretativo e se converte, arditamente, em artifício de convencimento.

Souza parte do pressuposto de que há que se demarcar a sintática da geração das feitiçarias mentais que embriagam o intelecto e o convencem a seguir a trilha do absoluto de uma “imagem” que se apresenta na condição de não ser compreendida.

Lembra a definição de idolatria de V. Flusser: “Idolatria: incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem” (Souza, 2021, p. 361). Tal incapacidade não se deve necessariamente à parvoíce, mas, muitas vezes, à rede mágica montada em torno a conceitos e enunciações exatamente para que não sejam compreendidos. Tal rede mágica, é importante ressaltar, constitui-se em elemento fundamental de todas as formas de idolatria.

Dos modelos seculares de adoração de imagens à adoração de Mamon no tardo-capitalismo, algo não muda: a fé na magia como tal. Em outros termos, a fé na capacidade de saltar a instância crítico-avaliativa da coisa ou situação para assumir, imediatamente, a crença na identificação dessa coisa ou situação com a ideia de realidade que o indivíduo (ou as multidões) valida como tal – em termos lévinasianos, trofismos do Mesmo.

E entramos aqui numa capciosa circularidade, pois se a ideia, digamos “inconsciente”, de magia necessariamente habita todas as formas de idolatria, a idolatria configurada como tal é, sempre, uma profissão de fé hipnótica na magia. Souza cita que Theodor Adorno expressa bem tal complexo em um conhecido aforismo de *Mínima moralia*:

A regressão ao pensamento mágico à época do capitalismo avançado assimila-o a formas típicas deste capitalismo. Os fenômenos periféricos, obscuramente sociais, do sistema, as pobres tentativas de olhar pelas fendas de suas muralhas, decerto nada revelam do que estaria fora dele, mas tanto mais revelam sobre as forças da decadência em seu interior. Aquelas miniaturas de sábios que aterrorizam seus clientes diante de uma bola de cristal são modelos de brinquedo grandes, que detêm em suas mãos o destino da humanidade. Tão hostil e conspiratória quanto os obscurantistas da Psychic Research é a própria sociedade. O poder hipnótico exercido pelas coisas ocultas assemelha-se ao terror totalitário: nos processos atuais ambas as coisas se interpenetram. O risco dos áugures transformou-se, amplificado, na gargalhada sardônica da sociedade a respeito de si mesma: ela se deleita com a imediata exploração material das almas. O horóscopo corresponde às diretrizes dos bureaux às populações, e a mística dos números prepara para as estatísticas administrativas e os preços impostos pelos cartéis. A própria integração

mostra-se no fim das contas como ideologia para a desintegração em grupos de poder que se exterminam reciprocamente. Quem cai aí dentro está perdido (Adorno⁷ *apud* Souza, 2021, p. 361).

Acena Souza que o poder hipnótico exercido pelas coisas ocultas se assemelha ao terror totalitário: “nos processos atuais ambas as coisas se interpenetram” (Souza, 2021, p. 361). Em outros termos, o poder hipnótico exercido pelo líder fascista, por exemplo, e o exercido pela lógica impessoal dos “mercados”, bem elaboradas por seus ideólogos, é o mesmo.

A sustentação de estruturas mentais de crença que não sobreviveriam a nenhum tipo de análise minimamente séria de seus constitutivos depende completamente da magia funcionalizada procedimentalmente, exatamente com a intenção de que o âmago do existente esteja protegido da visão daquilo que se pode designar como “pensamento filosófico”, ou, se quisermos, do pensamento desencantado propriamente dito em geral.

O mundo contemporâneo, para Souza, é sabidamente uma usina imparável de fabricação de ideias-imagens, mais conhecidas como “aparências” (Souza, 2021, p. 367). “Aparência” não é senão, e apenas, o que aparece; sua essência não corresponde a alguma realidade, a não ser à paradoxal aparência de si mesma. Todavia, ainda mais paradoxal é que as aparências, sob o signo de Thanatos, dirigem o mundo contemporâneo: o vital é degradado em aparência falhada. Isso torna possível que a máxima coagulação de sangue vertido, por exemplo numa guerra, corresponda de algum modo mágico à assepsia completa de um mundo virtual-plastificado – o que preside, por exemplo, à dronificação do mundo.

Para Souza, nenhuma coisa é tão idêntica a si própria. A feitiçaria é isso: o mundo moderno, nada é idêntico a ele. Ninguém é idêntico a ele; nada se diz, porque nenhuma palavra tem sentido próprio; toda palavra é um sopro mágico; ninguém escuta o que você diz; todo mundo supõe, por trás de suas palavras não ditas, um condicionamento, uma ideologia.

O mundo atual, na argumentação de Souza (2021), é, como se constata muito facilmente, um mundo de aparências e ilusões. Uma enorme quantidade de energia é gasta continuamente em publicidade e disseminação de informações que não têm outro objetivo senão vender produtos ou justificar sua compra, por exemplo. Inverdades que parecem verdades, estupidez que parece inteligência, construtos

⁷ Adorno, Theodor W. *Minima moralia*, São Paulo: Ática, 1993.

artificiais que parecem expressões naturais das coisas, linguagens ressecadas que parecem linguagem vigorosa, desejos doentes que parecem expressões de saúde psíquica, Thanatos que parece Eros – a lista é infinda.

Podemos dizer que a urgência em desencantar a educação é clara, já que a lógica das aparências e ilusões retira do indivíduo sua individualidade, tornando-o mais um entre a multidão. Isso reforça o totalitarismo a quem se entrega totalmente em busca de sobrevivência. É importante destacar que o rosto confronta a lógica do mercado que incentiva a coisificação do Outro em uma relação de dominação.

Todas estas aparências são consequência do exercício de uma só lógica: a lógica sacralizadora do poder do Mesmo que se exerce no mundo da vida, usurpando, através de suas próprias projeções, o lugar do Outro.

E, se assim é, uma sociedade humana e vital consistiria em uma sociedade verdadeiramente dessacralizada, onde a enganação e o embuste fossem compreendidos como tal e não como outra coisa completamente diferente deles (Souza, 2021, p. 363).

Mas tudo começa, segundo Souza (2021), com a análise da feitiçaria e da magia, mães de todas as ilusões. A saúde intelectual – a distinção entre Thanatos e Eros e, tanto quanto possível, o desejo erótico em contrapartida à tentação tanática – depende da temporalidade, que permite à consciência apoderar-se de si mesma.

E é fundamental a despossessão narcisista do saber que se sabe, pois há sempre risco de transformação do saber novamente em magia, ou, como classicamente descrito por Adorno e Horkheimer, em mito. Hoje em dia, conhecer as lógicas da magia é uma necessidade anterior ao conhecimento das coisas, de tal modo as coisas estão envoltas por magia. Isso explica o nível inédito de ecossistema idolátrico que o mundo alcançou globalmente na atualidade, por exemplo na adoração idolátrica da mercadoria, na condição promulgada de que tudo, de algum modo, mercadoria é.

Lévinas (2001, p. 98) nos ajuda nessa questão com sua distinção entre a noção de “sagrado” e a de “santo”. Ele frequentemente critica os autores da sociologia e da filosofia da religião por não diferenciarem a noção de santidade (*la sainteté*) da categoria de sagrado (*le sacré*). Aqui não estamos tratando de distinguir e avaliar diferentes experiências religiosas, mas de estabelecer uma diferença conceitual entre o sagrado e o santo, ou a santidade.

Para ele, o termo “sagrado” se refere criticamente a uma experiência religiosa primitiva que suprime nossa capacidade de discernimento racional, com a tentação de uma união ostensivamente direta com o sobrenatural e, em particular, a evasão da responsabilidade ética. Analisando o pensamento de Lévinas sobre a noção de santidade, Caruana diz:

[...] em contraste com a experiência do sagrado, a santidade desperta o eu para sua individuação, e com essa consciência vem a possibilidade de reconhecer a santidade do outro ser humano – uma consciência que simultaneamente sugere o mistério mais profundo do Totalmente Outro (Caruana, 2006, p.580).

Ao fazer essa diferenciação entre o sagrado e o santo, Lévinas (2001) faz uma crítica a Rudolf Otto por ter focado quase que exclusivamente o caráter “irracional” ou “além da razão” do sagrado/santo e ter subestimado, ainda que não de forma completa, o vínculo indissolúvel entre a santidade de Deus e a justiça, especialmente na tradição profética.

Um aspecto importante que diferencia o sagrado do santo é a ligação entre a irresponsabilidade ética frente aos problemas econômico-sociais e a lógica do sagrado, com suas práticas ritualistas e mágicas. Nesse sentido, Juan Luis Segundo nos lembra que o rito, não importa se primitivo mecanicista ou mais civilizado e espiritual, “responde sempre a uma concepção dualista do mundo, no qual a eficácia histórica e a eficácia a-histórica disputam a resposta ao desejo mais radical do homem: a segurança” (Segundo, 1987, p. 36).

Neste tempo de aliança entre religiosos negacionistas, que negam o caráter humano e histórico dos nossos problemas, e neoliberais, que creem no “poder” sobrenatural do mercado livre’, cabe destacar que as religiões centradas no sagrado e nos sacrifícios que “salvam” estão fundadas, em última instância, na magia, e “a magia é, em última análise, a ausência do realismo histórico, e consiste em invocar poderes a-históricos para solucionar os problemas da história” (Segundo, 1987, p. 69).

A crítica dos profetas de Israel contra a magia e feitiçarias como solução para os problemas históricos é no fundo o discernimento da diferença entre o santo e o sagrado. Esse erro de cair na tentação do sagrado é, para Lévinas, uma questão de idolatria. Para ele, o problema da idolatria não advém de erro doutrinário ou de mistura com membros de outras religiões, mas o fato de que as práticas sagradas

contribuem para um clima de “indiferença moral” frente ao sofrimento alheio (Sung, 2021, p. 80).

Em Sung, no processo de discernir, no interior do que se chama de forma indeterminada o “sagrado”, encontramos pelos menos duas lógicas conflitantes, que chamamos aqui de o sagrado e de o santo. O sagrado é a força “espiritual” que funda e move um sistema social e as relações sociais que exigem e justificam sacrifícios de vidas humanas, enquanto o santo se refere à força que leva ao encontro das pessoas que sofrem e às lutas contra a opressão e dominação. Paralelamente a esse binômio, encontramos a luta entre o ídolo, um deus que exige sacrifícios de vidas humanas, e uma noção de Deus, ou outra expressão cultural de “valor positivo absoluto”, que não exige sacrifícios, mas justiça e misericórdia.

Por causa das limitações de nossa condição humana, nunca poderemos comprovar a existência ou não do que muitas culturas chamam de Deus e descrever suas qualidades. Esse é um âmbito da fé, sempre cultural. No entanto, podemos e devemos desvelar e criticar instituições e sistemas sociais que se pretendem absolutos, sagrados ou divinos. Como dizia Horkheimer (1976, p. 103), “não podemos representar o absoluto, não podemos, quando falamos do absoluto, afirmar muito mais que isto: o mundo em que vivemos é algo relativo”, e que:

[...] qualquer ser limitado – e a humanidade é limitada – que se considera como o último, o mais elevado e o único, se converte em um ídolo faminto de sacrifícios sanguinários (Horkheimer, 1976, p. 68).

Frente à lógica da exclusão social da globalização capitalista atual, estudar as experiências, movimentos e instituições religiões exige um posicionamento teórico-ético para além da postura da “indiferença” ou da pretensa neutralidade ética, pois não vivemos em um mundo secularizado, mas em um marcado pela idolatria.

Como dizem Assmann e Hinkelammert:

[...] o conceito de ídolo e idolatria está diretamente vinculado à manipulação de símbolos religiosos para criar sujeições, legitimar opressões e apoiar poderes dominadores na organização do convívio humano. [...] se falamos em idolatria e “perversas teologias” presentes na economia é porque nos preocupa o sacrifício de vidas humanas legitimado por concepções idolátricas dos processos econômicos (Assmann; Hinkelammert, 1989, p.12).

Em resumo, seres humanos e sociedades experimentam e produzem deuses e religiões e cabe a nós discernir sob que tipo de religião e deuses vivemos e criticar os ídolos que exigem sacrifícios de vidas humanas e negam a dignidade humana de uma grande parte da humanidade.

Aproximando as reflexões de Sung à categoria do rosto em Lévinas (1982), podemos notar que o Infinito vem à ideia na significância do rosto. O rosto significa o Infinito. Este não aparece como tema, mas nessa significação ética mesma, ou seja, no fato de que quanto mais sou justo, mais sou responsável. Há um Infinito na exigência ética por ela ser insaciável. Ela é exigência de santidade. Ninguém pode dizer em momento algum: cumpri todo o meu dever. Exceto o hipócrita.

Para Lévinas, há santidade, decerto, em preocupar-se com algum Outro antes de ocupar-se de si, em velar por algum Outro, em responder a algum Outro antes de responder a si. O humano é essa possibilidade de santidade (Poirié, 2007). Lévinas esclarece que aquele que consegue ver no inimigo o Outro conseguiu atingir a “santidade”, que é uma possibilidade no ser humano: “A possibilidade de entender a língua original do rosto de Outrem em sua miséria e em seu mandamento ético, essa maneira de ultrapassar em seu próprio ser seu esforço de ser, esse desinteresse é o bem” (Poirié, 2007, p. 94). E o mal se materializa justamente quando o Mesmo desvia sua atenção do rosto do Outro, recusando-lhe responsabilidade.

Santidade quer dizer “separado”: indica total transcendência do Outro em relação ao Eu. O Outro é mistério para mim: “o outro enquanto pessoa é terra santa, é sacralidade e, para aproximar-se dele, é necessário tirar as sandálias, despojar-se de si mesmo, escutá-lo, olhá-lo, senti-lo próximo; mas a sua santidade é, também nudez” (Melo, 2003, p. 270). A santidade insere-se na dinâmica da fraternidade, pois entre membros de uma comunidade pluralista é inevitável e irrevogável a responsabilidade mútua de uns pelos outros. Ao Outro, enquanto totalmente Outro, ou o acolhemos ou não, mas é impossível eliminá-lo. Diante do Outro é impossível permanecer indiferente.

Para Susin, “o homem é santo porque Deus é Santo” (Susin, 1984, p. 184). A santidade se articula com a ideia do Infinito, da positividade e da perfeição, irrompendo “como mais no menos”: dizer inquieto no dito. Lévinas, em todos esses esquemas de representações, une transcendência e não indiferença, alteridade e subjetividade, sem decair no bipolarismo porque há Ele.

Refletir sobre a idolatria e fomentar o debate acerca da sacralidade e santidade é crucial para escaparmos da lógica idolátrica e das teologias perversas presentes na economia que demandam o sacrifício de vidas humanas. Aqui, prevalece o humanismo do Outro, pois o ato de se preocupar com o próximo antes

de si fomenta a fraternidade e culmina na responsabilidade compartilhada. No Outro, totalmente diferente, mais uma vez enfatiza-se que o rosto não permite o encanto do eu, do sujeito solipsista que nega tudo que não seja eu. Ao negar tudo que não seja eu, o ser humano se torna vítima de seu próprio egoísmo, sofrendo diariamente a angústia da concorrência desenfreada e da sede insaciável por consumo.

Em seu ciclo de *Leituras talmúdicas*, Lévinas dedica uma delas ao estudo da inter-relação entre magia e sagrado. Esse estudo leva o nome *Dessacralização e desencantamento*. Trata-se de um texto fundamental para que se compreenda a necessidade estrita de exposição dos verdadeiros mecanismos de magia, encantamento, sacralização e idolatria, bem como o modo em que todos esses conceitos se entrelaçam, uma vez que constituem, no fundo, aspectos ou estágios de um mesmo fenômeno.

O assunto aqui abordado é de máxima importância quando pensamos nos encantos pertinentes ao campo da educação, que se mostram recobertos de magias que são vendidas como promessas de felicidade, sucesso e conquistas, mas na verdade são aparências, sob o signo de Thanatos, que dirigem o mundo contemporâneo.

A santidade, para Souza (2021), não é uma categoria teológica ou religiosa, mas eminentemente ética: é a capacidade de não ceder, em nenhuma hipótese, à tentação de que o ato a exercer seja relegado a algo diferente de uma consciência capaz de antever ao máximo as consequências que deste ato advêm ou podem advir. Eis, portanto, para Souza, o que chamamos no presente contexto de Lei de Lévinas: combater de todas as formas a racionalidade idolátrica – sempre expressões da violência do Mesmo – em todas as suas manifestações e em todos os momentos.

3.6 Políticas neoliberais e os novos encantos na educação

Prosseguindo com as considerações sobre os encantos gerados pela modernidade que ainda permanecem no cenário atual, dedicamos este espaço para explorar as nuances da subjetividade e do consumo sob a perspectiva neoliberal,

que intensificam a primazia da razão instrumental, a ontologia do ser e suas relações egoicas nas práticas educacionais.

Segundo Galvão (1997), o cerne de todo o projeto neoliberal é única e exclusivamente o mercado, e por conseguinte o consumo. Aponta em sua reflexão que esse projeto nasceu na chamada Escola de Chicago, por meio dos postulados de dois economicistas – Milton Friedmann e Frederic Hayek –, no desenrolar da crise econômica dos anos 60, com base na acusação de ser o Estado o único responsável pela crise. Para Galvão, a tônica do discurso neoliberal parte do pressuposto de que a educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar à semelhança deste.

O discurso neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação a incumbência de uma educação voltada a preparar para o trabalho e submeteu o processo de pesquisa acadêmica aos imperativos categóricos do mercado ou consubstanciados às necessidades da livre iniciativa. Alega com veemência que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

Outra insistente defesa desse discurso, segundo Marrach (1996) reside na tendência em transformar a escola em veículo de propagação de seus princípios doutrinários. O que está em jogo é a submissão da escola aos princípios dessa ideologia dominante. Outra premissa pertencente a esse universo estratégico é transformar a escola em um mercado para o manancial de produtos da indústria cultural e da informática. Portanto, para atendimento dessa transformação, a escola tem que funcionar de forma semelhante ao mercado.

Efetivamente, tudo isso não passa de um processo contraditório que esconde a base do discurso neoliberal, que é a veemente condenação da participação direta do Estado no financiamento da educação, mas na prática seus adeptos não hesitam em aproveitar subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Para essa lógica, Sung nos alerta que:

O duelo não é entre esperança e desencanto, mas sim um encantamento desumanizador e um outro humanizador. O encanto do consumo e a fé no mercado liberal geram também as suas esperanças: a esperança da acumulação ilimitada de riqueza e do consumo “absoluto”. Contra essa esperança, precisamos propor uma esperança na realização de um sentido mais humano para as nossas vidas, para a nossa educação e, assim, em uma sociedade mais justa, solidária e humana (Sung, 2006, p. 85).

No contexto das políticas neoliberais, as motivações relacionadas ao crescimento econômico ficam evidentes por meio da execução de iniciativas educacionais que se inserem no sistema de ensino. Muitas dessas iniciativas, no entanto, apresentam estratégias que se contradizem em relação ao compromisso com o desenvolvimento e à visão de uma formação completa que, sem dúvida, demanda a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Refletindo a questão crucial sobre o avanço e inserção ideológica no âmbito da rede de ensino, podemos verificar que o trabalho de análise proposto por Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2017) aprofunda a questão na medida em que afirma que os indivíduos são determinados por conhecimentos socialmente herdados e sofrem influência de elementos externos, como o capital cultural e social, passando a incorporá-los subjetivamente. Essa relação é o ponto crucial de interferência, podendo ser determinante para o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem e seus atores.

A questão relevante nesse contexto diz respeito a classe social, que se configura como um meio poderosíssimo e influente na consolidação e inserção do neoliberalismo, surgindo nessa teia com um novo aspecto, uma nova roupagem, angariando mercado paulatinamente em um eixo competitivo e com tendência ao controle social.

Vale ressaltar que em meio às estratégias neoliberais a valorização da formação do indivíduo para suprir as necessidades do mercado acaba por suscitar, porém, questionamentos quanto à função da escola e da educação.

Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2017) afirma que a formação humana que agrega o conhecimento intelectual pela via do desinteresse veiculará o protagonismo dos sujeitos na construção de um novo referencial de educação, rompendo com a perpetuação da indiferença política com possibilidade de um direcionamento à autonomia moral. Gramsci (2002) já apontava a necessidade de construção de uma escola unitária com dimensão política e histórica, ressaltando que a dimensão política indubitavelmente assume a dimensão educativa.

Na teia das estratégias implementadas pelas políticas neoliberais para a educação, encontramos novos encantos extremamente complicados no âmbito educacional e, para corroborarmos nossa tese, que preconiza a urgência em estabelecer um processo de desencantamento desse modelo de educação, por

acreditarmos que o imperativo ético que emana do rosto – ou seja, a responsabilidade, o acolhimento, a socialidade e a sensibilidade – é primordial para outro modo de pensar a educação –, buscamos o estudo efetuado por Freitas (2012), intitulado *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. O primeiro movimento neoliberal que aqui chamamos de encanto vem pela via do estreitamento curricular. Aqui, Freitas afirma que a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e radicalmente esquece outras dimensões que comportam uma matriz formativa: a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal, a cultura. Aponta uma visão crítica a respeito do projeto neoliberal de implementar o básico na formação, e a reforçar esse engodo recorre a Saviani (1980), que contribui significativamente ao trazer para esta reflexão a premissa de que todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se sua passagem pela escola for limitada às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação.

Um segundo momento que caracteriza outro encanto neoliberal é a competição entre os profissionais das escolas. Freitas aponta que esse ato de colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola (Freitas, 2012).

O terceiro movimento abrange pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes. As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos. Freitas (2012) recorre a Nichols e Berliner (2007) para expor que há um nefasto efeito, pois associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premiados pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre os docentes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como quarto movimento, Freitas cita a fraude, alegando que quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto estará a distorcer e corromper os processos sociais que se destina a monitorar.

Freitas (2012), exemplificando o fracasso dessas políticas neoliberais nos Estados Unidos, ouvindo muitas vozes, afirma que o pagamento por meio de bônus definidos pelo desempenho dos alunos contribui para agravar essas fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não contribui para a melhoria do ensino. Contraditoriamente, tais ideias estão sendo aceitas no Brasil pelas secretarias de educação dos estados.

O quinto movimento está vinculado ao aumento da segregação socioeconômica no território. Freitas (2012) recorre a estudo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011) para esclarecer que as escolas vão travando a entrada de alunos de risco e dirigindo-os a outras escolas. Como advertem os autores, essas políticas têm consequências vão além do impacto das medidas na própria escola, individualmente.

O sexto movimento é o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola. Quando a seleção não ocorre na entrada, estas são levadas a fazer turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que segurem a média da escola e o acesso a benefícios. Os alunos com dificuldades vão sendo segregados em turmas separadas.

O sétimo movimento provoca a precarização da formação do professor. O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, que dele retiram a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica requerida para cada aluno.

Neste campo relacionado a precarização, é fundamental inserirmos a reflexão de Teixeira (2022), que traz uma visão mais ampla ao afirmar que a precarização, intensificação e informalização do trabalho são os efeitos mais visíveis das reformas que o capital emprega no intuito de tornar o trabalhador mais barato para aquele que compra a força de trabalho, aumentando ou simplesmente mantendo os níveis de lucratividade, mesmo em contextos de crise capitalista. Considerando o espectro de elementos que compõem o quadro de reconfigurações do trabalho docente – a saber: proletarização, intensificação, precarização,

desintelectualização, *accountability* e informalização –, Melo afirma que a categoria uberização toma lugar de destaque por representar hoje o que se tem de mais novo em termos de reconfiguração do trabalho, por exemplo na forma de contratação de professores temporários via plataformas como a PROF-E. A questão central da uberização do trabalho docente é, de fato, a desregulamentação do trabalho, mas elementos gerencialistas trazidos do toyotismo, como o enxugamento do número de trabalhadores, sempre visando aumento da produtividade, podem ser observados na uberização do trabalho docente, que coloca esses profissionais a lecionar em modo *online*, com turmas enormes, sem que se leve em conta a qualidade do acompanhamento pedagógico que resultará.

O oitavo movimento provoca a destruição moral do professor. Aqui, a crítica formulada por Freitas (2012) recai sobre os processos de avaliação de professores, que cada vez mais os estão individualizando. No Brasil, tal individualização ainda é feita tomando-se por base a escola, mas em outros países chega-se a divulgar a avaliação individual dos professores em jornais locais, com grande desgaste para esses profissionais (Ravitch, 2012).

O nono movimento provoca a destruição do sistema público de ensino. Para Freitas (2012), o processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada, e com a distribuição de *vouchers* (equivalentes ao Pronatec no Brasil). A linha central é a adoção da ideia das escolas *charters* americanas (concessão da gestão da escola à iniciativa privada) e a quebra da estabilidade de trabalho do professor.

Essas formas de negação do Outro representam um apelo de responsabilidade pela vida e marcam veementemente o império do eu sobre o Outro como produto de todo esse processo que é composto de rostos desconfigurados, violentados, de mulheres, migrantes, desempregados e vítimas de ações totalizantes, sem nos esquecermos das diversas formas de crimes raciais, de gênero e de etnias, que sofrem negros, homossexuais e povos originários. Para além desse quadro de violência do eu para com o Outro, temos ainda a grave constatação de crianças em situação de segurança alimentar. Esses rostos representam um apelo irrecusável de responsabilidade por eles, que saindo do anonimato, apresentam-se como chamamento irrecusável à sociedade e em especial aos protagonistas do processo educativo.

Nesse contexto, acreditamos que a filosofia do rosto traz elementos para outro modo de pensar que inclua um processo sobre os produtos promovidos pelos novos encantamentos da educação, e que permita repensar a dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber; compreendendo a partir dos autores estudados que, num contexto de totalidade, os desafios são hercúleos e requerem uma educação que seja instrumento indispensável à humanidade, na construção da paz, da liberdade e da justiça social: uma educação que propicie o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade, e promova reflexões quanto ao processo de recuo da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras.

Se nos ocuparmos em refletir sobre possíveis contribuições da educação para uma convivência mais pacífica, então poderíamos recorrer à sensibilidade lévinasiana e pensarmos o quanto à educação cabe permitir que o autêntico encontro humano aconteça. E aqui parece já ser coerente afirmar que se espera de um espaço destinado a promover a formação humana que o encontro com o rosto do outro seja mais valorizado do que a resolução individual de um teorema ou qualquer outra expressão de devoção a um saber, ou a uma autoridade constituída (Carbonara, 2018, p. 525).

Pactuamos com o proposto por Aranha (2011) quando concebe que a educação na sociedade não é um fim em si mesma, mas sim um meio de manter ou transformar a ordem social. Portanto, é essencial reconsiderar que a reflexão filosófica sobre a educação tem papel fundamental na definição de seus propósitos, ligada a determinado momento e local da existência humana, isto é, contextualizar a educação na sociedade em que se situa, destacando os caminhos libertadores, tanto para educadores quanto para educandos.

É importante ressaltar que a ação educativa sempre está ligada a uma reflexão filosófica, pois do contrário corre-se o risco de ficar preso a paradigmas culturais enraizados e ao desenvolvimento de posturas que nos levem a acreditar que não há mais espaço para a interpretação do mundo, restando apenas a reprodução dos modos de produção.

Nos dias atuais, a ciência e a tecnologia têm papel dominante, trazendo mudanças significativas na forma de pensar e agir nas mais diversas áreas da vida, seja na valorização da individualidade, na liberdade do indivíduo, na tolerância religiosa, na ética secular e na priorização da ciência como principal forma de conhecimento, quanto nas indagações sobre um o estado de direito e uma economia de mercado livre de obstáculos.

Em meio a todas essas mudanças, a crise do paradigma da modernidade é analisada por diferentes correntes teóricas que tentam entender as fragilidades dessa realidade, marcada por um alto grau de vulnerabilidade. A ciência e a tecnologia passaram a ser os principais pilares da sociedade, levando à exclusão de abordagens que não alijem campos como o mítico e o religioso.

A razão instrumental, prevalente na ciência e na tecnologia, atém-se a questões práticas, como o que fazer e como fazer, buscando dominar a natureza para benefícios imediatos e lucrativos, em prol do capital e do poder. Isso segue a lógica da eficiência, do sucesso e do progresso, introduzindo uma irracionalidade na forma de viver contemporânea, devido à intensificação e velocidade desse processo. Nesse cenário, os objetivos humanos são esquecidos ou relegados a segundo plano, havendo uma inversão na qual o que deveria ser meio torna-se fim.

Para Aranha (2011), o universo da razão instrumental é expresso em termos matemáticos, sem poesia, desencantado, onde os sentimentos, a percepção, a criatividade, os mitos e a intuição são vistos como obstáculos ao pensamento. Isso leva o ser humano a se afastar de sua capacidade crítica e reflexiva, mostrando a fragilidade dos laços entre as pessoas e a pobreza das relações de solidariedade e cooperação.

A substituição da imaginação pelo conhecimento, pela falta de capacidade de questionamento que garantiria o desejo de duvidar, abriu caminho para a produção de conhecimentos parciais, arrogantes e vazios, bem como destacou fortemente o avanço da razão instrumental, que se expandiu rapidamente, reduzindo o horizonte do pensamento e da atividade humana, assim como sua capacidade de resistir à crescente influência da manipulação em massa. A constante valorização dos meios em relação aos fins leva à fetichização do objeto, que por sua vez conduz à existência de um coletivo objetificado e propício ao surgimento de discursos totalizantes.

O engajamento com a educação é essencial para cultivarmos posturas de proteção frente à onda de teorias que favorecem encantamentos desumanizantes na área educacional, desvalorizando-a e colocando a culpa em docentes e estudantes pelos resultados que não se alinham à lógica de mercado e consumo.

Aqui podemos pensar na noção de responsabilidade moral lévinasiana, que parece insistir em abrir uma fenda em um modelo social marcado por uma ética de

sujeitos centrados em si mesmos, totalitários, competitivos, desejosos de um espírito de competitividade, racionalistas, individualistas, engendrados e submetidos ao império do mercado, que os subjuga e os reduz à condição de consumidores – e, para além dessa condição, transformando-lhes os sentidos, os valores constitutivos e tudo o que permeia seu espaço cultural.

Hoje, vivemos cercados de mitos travestidos de leis naturais, que ofuscam o sentido último da vida. Não conseguimos nos desvencilhar da promessa capitalista de ir para além da nossa condição humana e dos limites da natureza, nos impulsionando a um movimento frenético de produção de riquezas que tem por finalidade a conquista de estima social, honra, mérito e autoestima – daí a ânsia em não somente acumular, mas em mostra essa acumulação e ostentá-la, submetidos ao padrão cultural em que as leis do consumo determinam nossa identidade social, relações sociais e efetivamente o sentido da vida.

O sentido da vida não está mais na vida mesma, mas em consumir mercadorias que encantam as nossas vidas. Quando o sentido da vida não está nela mesma, a educação também perde o sentido original de possibilitar uma vida boa e formar uma pessoa de bem e se concentra em capacitar tecnicamente os jovens para o sucesso econômico (Sung, 2006, p. 11).

No mundo da mercadoria, os sujeitos são transformados em mercadorias: bens simbólicos que são comunicadores de identidade, sentimentos de pertença e vida social. O imperativo deste contexto resume-se na premissa: “somos o que consumimos e consumir encanta a vida”, ainda que isso propicie a geração de derrotas e de excluídos da lógica do mercado.

Isso dispõe o culto da educação por toda a vida, ao menos parcialmente, à necessidade de constante atualização do “estado de arte” da informação profissional, cada vez mais associada à regra da competitividade, das múltiplas competências e da alta criatividade, sendo seu argumento principal dotar o mercado de trabalho das mobilidades e habilidades básicas relacionadas ao emprego (Bauman, 2007, p. 154).

É fundamental que neste contexto encontremos uma saída mais humana que propicie uma construção que não reduza a vida a mero juguete da lógica consumista, mas que de fato nos instrumentalize para que possamos discernir os mais diversos símbolos e sentidos da vida presente em nossa sociedade.

Aqui, como uma possível saída, recorreremos à noção de rosto e desejo metafísico na filosofia de Emmanuel Lévinas, que viabiliza um tipo de relação com o Outro enquanto tal, sem violar sua identidade e, principalmente, sem apelar ao

processo de identificação. A cultura do consumo atrelada aos fundamentos neoliberais tem propiciado um parâmetro insidioso para impor seu próprio sentido à vida. Imersos em um contexto social em que o sentido último se configura na premissa de ganhar mais para consumir mais, indubitavelmente o ato de viver bem é identificado com o consumir mais. Nessa rede de encantamentos, o sentido da vida não está na vida mesma, no encontro, na amizade e gratuidade, mas no ato de consumir.

CAPÍTULO 4. ROSTO E O DESENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO

A reflexão acerca da educação se torna cada vez mais urgente, especialmente diante do contexto atual. Vivemos em uma sociedade que prima pela competitividade e relações opressivas, além de reproduzir o conhecimento sob uma perspectiva neoliberal.

É condição emergente entender a educação e as práticas educativas como uma responsabilidade em relação ao Outro/diferente, alicerçada na noção de alteridade como caminho para a construção de relações de respeito e justiça que desafiem e promovam o desencantamento de práticas que apequenam a vida e têm como horizonte princípios individualistas e consumistas, perpetuando uma constante negação do Outro.

A educação na perspectiva do Outro tem poder transformador, abrindo espaços para abordagens mais equitativas e humanizadas. O caminho apontado por Lévinas é prioritariamente uma educação voltada ao Outro.

4.1 Rosto, sentido e educação

Uma via que se acredita ser de máxima importância para o desencantamento de um processo educativo calcado na razão instrumental, no primado da subjetividade e do consumo, será a noção de sentido na educação. Toda ação humana para Sung (2006) é compreendida como humana porque se dá em um horizonte de sentido e é, por isso, carregada de sentido. Mesmo que uma pessoa se comporte ou aja de determinada maneira por hábito ou impulso, sem ter previamente refletido sobre o sentido de sua ação, esta é carregada de sentido, podendo ser interpretada pelo próprio agente da ação ou por outras pessoas.

Uma determinada educação tem sentido porque se dá dentro de um horizonte de sentido, mas o conhecimento deste sentido não se dá fora da própria ação de ensino/aprendizagem. O modo como se ensina/aprende vai revelando progressivamente o sentido que ele mesmo pressupõe. Sung (2006) é contundente quando afirma que, se um processo educacional não ajuda o educando a conhecer

ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse processo acaba por não oferecer o sentido de sua própria ação educativa. Estabelece-se assim uma circularidade dialética: educação tem sentido dentro de um horizonte de sentido que deve ser aprendido e/ou construído pelo processo educacional.

Para Lévinas, a construção do sentido só é possível em um processo educativo que privilegie o relacionamento face a face e abra espaço para o acontecer da linguagem ética, fonte de sentido humano que privilegia a alteridade intersubjetiva que se origina do rosto do Outro e que não permite a redução do humano, abrindo espaço para um processo educativo voltado ao Outro, portanto ético, justo e propiciador de uma cultura de paz.

Para que a educação revele ao educando o próprio sentido do ato de ensinar-aprender, é preciso criar uma situação em que o aprender seja um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando. Quando a educação perde a capacidade de desenvolver nos educandos uma nova maneira de ser e estar no mundo, um novo modo de pensar a partir da vida cotidiana e da prática, ela se burocratiza e se torna sem sentido – sem sentido porque não abre novas possibilidades, novos sentidos (direção e significado) para a vida que está a nossa frente.

Neil Postman, em *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*, diz:

Para que a escola tenha algum sentido, os jovens, seus pais e professores precisam ter um deus a quem servir, ou ainda melhor, vários deuses. Se não têm nenhum, a escola é inútil. O famoso aforismo de Nietzsche é pertinente aqui: “Quem tem um *porquê* para viver pode suportar bem qualquer *como*.” Isto se aplica tanto à aprendizagem como à vida (Postman, 2002, p. 12).

O processo educativo que se pauta pelo sentido humano não cai nas armadilhas dos encantos do mercado e suas idolatrias e não se afina aos arroubos de um sujeito solipsista. Lévinas pensa o sentido do humano não medido ou englobado pela presença, seja ela presença a ele mesmo. Aqui, os limites ontológicos são ultrapassados pela significância da proximidade. Significa transcendência e a-Deus em mim, que é a colocação em questão de mim. O sentido da palavra Deus vem à ideia; é mais imperiosamente que uma presença.

A significação do a-Deus, o para o Outro – concreto na proximidade do próximo – responde por toda intencionalidade e toda visada. Esta perspectiva, assim

como a de Sung, não é a de defender religiões ou deuses, mas mostrar que somos “criadores de deuses”, porque não podemos viver sem eles.

Postman (2002) afirma que a veracidade ou falsidade desses deuses não deve ser verificada através de métodos científicos, mas pela capacidade de proporcionar um sentimento de identidade pessoal, uma identidade comunitária e uma base para a conduta moral e explicações daquilo que não pode ser conhecido. A partir desses pressupostos, afirma: “Sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção, não de estudo” (Postman, 2002, p. 15). Após a crise dos anos 70, o capitalismo conseguiu impor um novo sentido à sociedade, bem como ao sistema educacional. Esse sentido tem a ver com a complexa relação entre o neoliberalismo, o fim do bloco socialista, a cultura de consumo, a cultura midiática, as filosofias e artes pós-modernas, a globalização econômica e a mundialização da cultura (Sung, 2006).

A velocidade com que o mundo e a sociedade estão mudando exige uma demanda de novidades para satisfazer o mercado educacional, que, como todo mercado em competição, anseia por novidades, não importando a qualidade do novo. Buscam-se novos métodos com forma de diferenciação em um mercado cada vez mais sedento por novidades pelo mero fato de serem novidades. Mas é importante frisar: buscam-se somente novos métodos, mas não novos sentidos.

De fato, o mercado educacional é permeado por encantos neoliberais que requerem esforços para o estabelecimento de uma saída por meio de compreensões sobre esse estado de magia com ininterrupta fabricação de ideais-imagens, ou seja, de aparências sob o signo de Thanatos que parece Eros. Aqui pensa-se em uma saída mais humana, que propicie uma construção que não reduza a vida a um joguete da lógica consumista, mas que de fato instrumentalize as pessoas para que possam discernir os mais diversos símbolos e sentidos da vida presentes em nossa sociedade e nos espaços educacionais.

Sung (2006) é assertivo quando afirma que essa busca de novos métodos sem novos sentidos não significa que se possa adotar um método desprovido de relação com algum sentido de vida e de educação. Significa que se já aceitou um sentido dado como inquestionável e só se busca um método apropriado para realizar esse sentido em novas condições econômicas e sociais. Poderíamos propor como

exemplo a demanda por métodos didáticos que advoguem o uso eficiente de novas tecnologias para formar alunos mais competitivos para o mundo globalizado.

A busca de um sentido para a vida se faz indubitavelmente na perspectiva de uma educação metafísica que desencante em relação ao homem sua fé no deus do mercado, em que os sujeitos são transformados em mercadorias, em bens simbólicos, tal como os comunicadores de identidade que expressam sentimentos de pertença e vida cultura.

A vida humana e tudo o que a cerca, segundo esta linha de argumentação, preservam seu mistério e seu encanto. Com a vitória das ciências modernas na sociedade ocidental, não somente a natureza foi submetida aos cálculos científicos e econômicos, mas também quase todos os aspectos da vida. A natureza foi explicada pelas “causas mecânicas”; a sociedade, pelas forças sociais; e o ser humano, pelas motivações redutíveis ao cálculo de custo e benefício.

No entanto, como vimos, os seres humanos resistem a viver em um mundo totalmente frio, reduzido ao cálculo numérico e a explicações mecânicas, e por isso buscou um novo tipo de encanto: o do mundo do consumo. Na cultura de consumo, o acesso ao encanto não se dá mais pela magia e nem pelas práticas espirituais ou éticas, mas pela capacidade de consumo de mercadorias. Sung afirma que antes o encanto podia ser experimentado em todas ou quase todas as esferas da vida humana, porque a vida como tal era considerada uma fonte de mistérios.

Agora o espaço do encanto ficou reduzido à esfera do consumo. Assim, todas as outras atividades são valorizadas na medida em que fornecem o dinheiro para o consumo, isto é, são mediações para o mundo encantado do consumo ou são oportunidades para gozar o encanto do consumo ou para ostentar os bens de consumo desejados pelas outras pessoas.

Cabe aqui ressaltar que:

[...] o eu que se ocupa do mundo como posse e satisfação não está ainda em condições de perceber a presença de Outrem como alteridade, mas toma-o como ameaça à sua manutenção no mundo. Para derivar uma reflexão educacional sobre alteridade e violência, analisa-se, em especial, o potencial do conceito lévinasiano de sensibilidade, associado às concepções de acolhimento e Rosto (Carbonara, 2018, p. 509).

Vencer essa lógica de mercado requer a despossessão narcisista do saber que sabe, pois há sempre o risco de transformação do saber novamente em magia

ou em mito que leva à adoração idolátrica da mercadoria na condição estabelecida de que tudo, de algum modo, é mercadoria.

O dilema decorrente da teoria de Sung é que se não superarmos essa cultura de consumo, a subordinação da vida ao cálculo financeiro e a absolutização das leis do mercado em todas as esferas da vida e da sociedade, não poderemos reencontrar um sentido mais humano para a vida, nem superar a crise mais profunda da educação.

O encantamento das mercadorias e a fé no mercado fizeram da vida, da natureza e da educação meras variáveis do cálculo econômico. Para encontrar um novo sentido para a vida, é necessário desencantar o ato de viver e de educar, pois não poderemos superar a crise que se abate não somente sobre a educação, mas também sobre nossas sociedades e o meio ambiente (Sung, 2006).

O desencantamento aqui aparece nos mais diversos campos do saber e está ligado ao desejo e à necessidade de implementarmos outra maneira de compreender a natureza, a sociedade e a nós mesmos.

A responsabilidade moral lévinasiana parece insistir em abrir uma fenda em um modelo social marcado por uma ética de sujeitos centrados em si mesmos, totalitários, competitivos, desejosos de um espírito de competitividade, racionalistas, individualistas, engendrados e submetidos ao império do mercado que os subjuga e os reduz à condição de consumidores, transformando-lhes os sentidos, seus valores constitutivos e tudo o que permeia seu espaço cultural.

Aqui podemos recorrer a Lévinas (2002), extraindo de seu texto *Notas sobre o sentido* compreensões que nos levam para além dos recursos oferecidos pela ontologia e noções de sentido pela presença no mundo.

Lévinas afirma que o saber dos seres, aquele de sua presença, é o lugar natural do significado. Fazendo referência à filosofia husserliana sobre o movimento para encontrar a racionalidade daquilo que é pensado, procura o modo pelo qual o pensado pensa o pensamento em uma concretude nova, radical, em relação à aquela do pensado e notadamente do ser – em sua exibição e na fundação ontológica de suas quididades ou de suas essências.

Esse remontar radical de todo pensado à sua significância no pensamento pensante e, por consequência, a redução de todo pensado à concretude íntima seria incontornável para o filósofo: ela desligaria o pensamento de sua pertença à reunião

de todos os seres e das coisas e o libertaria do papel que, já submetido às influências, ele exerce como alma humana entre os seres, as coisas e as forças do mundo – redução a um pensamento absoluto.

Em seu emaranhado de pensamentos atuais ou potenciais, sempre entendido em um grau qualquer como saber, o pensamento absoluto, ou a consciência absoluta, é segundo a expressão do filósofo, doação ou prestação de sentido. A redução seria um modo de atingir esse pensamento em seu psiquismo puro, não dissimulado, enquanto puro elemento em que se desdobra, segundo seu próprio modo, e no qual ser quer, em suas intenções primeiras, uma semântica originária. Segundo Lévinas:

Nela deixar-se-ia compreender o sentido do significativo, e até o sentido desse elemento puro no qual essa semântica se desobra, no qual de algum modo ela se põe em cena, desenrolando-se, nessa atuação, considerada como intriga concreta, segundo as articulações que já se esquecem ou se deformam ou se confundem na retórica objetivista (Lévinas, 2002, p. 205).

A compreensão de Lévinas é que ainda que tudo acabe por ser saber, nós pensamos que o saber seja o sentido e o fim de tudo. A prestação de sentido se produz em um pensamento, entendido como um pensamento “de...”, pensamento disto ou daquilo – isto ou aquilo presentes ao pensamento enquanto pensado, a ponto de não se poder determinar ou reconhecer, na reflexão, nenhum dentre eles sem nomear isto ou aquilo, de que eles são os pensamentos.

O pensamento prestador de sentido é constituído de tematização explícita ou implícita, disto ou daquilo precisamente como saber. O sopro mesmo do espírito no pensamento seria saber. Exprime-se isso dizendo que a consciência prestadora de sentido é intencionalmente articulada com a noese de um noema em que o noema é concreto na intenção da noese.

Existe aí uma correspondência profunda entre o ser o pensamento. Nada desborda a intenção: o querido não burla o saber e nem o surpreende. Nada entra no pensamento de contrabando, sem se declarar. Tudo se mantém na abertura da alma: presença: a presença é fraqueza mesma. A distância intencional do ser ao pensamento é também extrema acessibilidade do ser. A admiração, desproporção entre *cogitatio* e *cogitatum* em que a verdade se busca reabsorve-se na verdade reencontrada.

Nesse psiquismo cognitivo da presença, o sujeito, ou o eu, seria precisamente o agente ou lugar comum da representação, a possibilidade da

reunião do disperso. O espírito seria a presença e relação ao ser. Nada daquilo que o concerne seria estranho à verdade, à aparição do ser.

O saber em que o pensamento se mostra é pensamento pensado à saciedade sempre a seu nível. A consciência como intencionalidade é precisamente o fato de que o sentido do significativo compete ao aparecer, que a persistência mesma do ente em seu ser é manifestação e que, assim, o ser enquanto “aparente” é englobado, igualado e, de modo algum, levado pelo pensamento (Lévinas, 2002).

A esse psiquismo englobante Lévinas propõe a alteridade da qual procura descrever a aproximação além da representação, sublinhando no ser e na presença que a representação lhe confere – para além de sua contingência ontológica – sua colocação em questão moral, seu apelo à justificação, ou seja, sua pertença à intriga da alteridade imediatamente ética.

O humano se identifica, independentemente de uma qualidade característica qualquer que distinguiria um eu de outro e na qual ele se reconheceria. Enquanto puros eus, os diversos eus são logicamente indiscerníveis. A alteridade do indiscernível não se reduz à simples diferença em “conteúdo”. De um eu ao Outro, de mim a Outrem, a reunião não é a síntese entre eles constituindo um mundo tal como se mostra na representação ou na sincronização que o saber instaura. A alteridade dos discerníveis não faz apelo ao gênero comum nem ao tempo sincronizável em representação pela memória ou pela história – reunião totalmente diferente daquela da síntese: proximidade, face a face e sociedade. Face a face: a noção de rosto vem impor-se aqui. Ele não é dado qualitativo que se acrescenta empiricamente à pluralidade prévia de eus ou de psiquismos ou de interioridades, de conteúdo adicionados em totalidade (Lévinas, 2002).

O rosto comanda a composição, instaura a proximidade diferente daquela que regula a síntese, unindo dados em mundo, as partes em um todo. Ele comanda um pensamento mais antigo e mais desperto que o saber ou que a experiência, pensamento comandado por uma irreduzível diferença: pensamento que não é pensamento “de...”, mas imediatamente pensamento “para...”, pensamento que não é tematização, mas não indiferença para com o Outro, rompendo com o equilíbrio da alma igual e impassível do conhecer. Alteridade irreduzível do outro homem, em seu rosto, suficientemente forte para resistir à sincronização da correlação nética-

noemática e para significar o imemorial Infinito que não cabem em uma presença nem na representação.

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. O seu sentido último tem a ver com a permanência no Mesmo, que é Razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade (Lévinas, 1990, p. 34).

Aqui estamos de volta à reflexão proposta por Alves e Ghiggi (2012), de que na abordagem pedagógica centrada no Eu, o Outro é engolido e absorvido pela própria identidade, através da atividade consciente do pensamento, que é impelido por um impulso interior (força, desejo), ou seja, por uma necessidade que busca realização e completude. O conhecimento gerado por esse tipo de interação manifesta-se como uma experiência de prazer, satisfação e ampliação da subjetividade, que se revela e se reconhece como poder e liberdade. O processo de aprendizagem, que fundamenta a filosofia moderna em sua busca pela verdade, evidencia esse prazer e o narcisismo teórico inerente. Para além de uma pedagogia do Mesmo, nossa próxima reflexão permeará a relação entre rosto, alteridade e educação.

4.2 Rosto, alteridade e educação

As relações entre educação e alteridade implicam uma abertura de compromisso de um para Outro pela via ética, que permita processos educativos mais humanos e partam da concepção de rosto do Outro que não é o que eu sou, não se configurando como um *alter ego*, mas um *alter do ego*.

Em seu livro *Emmanuel Lévinas: ensaios e entrevistas*, Poirié (2007), ao enfatizar debates sobre a reinstalação da ética como quintessência do humano muito humano em ruptura frontal com o egoísmo ontológico, aponta que Lévinas pensa em uma alteridade que não se resume no fato de que o Outro, que se parece comigo, tem outro atributo em sua característica.

Comumente, dizemos que uma coisa é outra por ter outras propriedades. Ali está um papel branco, ao lado um papel preto – alteridade? Eles são outros também pelo fato de que um está em um lugar do espaço e o outro em um outro lugar do espaço – mas isto não é a alteridade que distingue você de mim. Não é, de modo

algum, porque seus cabelos não sejam como os meus e porque você ocupe outro espaço que não o meu – isso seria apenas uma diferença de propriedade ou de disposição no espaço, diferença de atributos.

Pensar sobre a alteridade envolve um risco, pois implica examinar, questionar o *status* da ontologia como filosofia primeira para além das concepções que fundamentam a primazia do conceito de ser. Como já dissemos, aqui cabe o que Lévinas escreveu em *Totalidade e infinito*, quando afirma enfaticamente que a melhor maneira de encontrar Outrem é nem sequer atentar à cor dos olhos, pois se isso fizermos não estaremos mais no âmbito de uma relação social com Outro, ou seja, uma relação com o rosto.

Em 1983, Lévinas pronuncia na Universidade de Genebra a conferência intitulada *Transcendência e inteligibilidade* (Lévinas, 1991), publicada no ano seguinte pela editora Labor et Fides. A questão proposta foi a do Mesmo e o Outro. Enquanto saber, o pensamento é o modo pelo qual uma exterioridade se encontra no interior de uma consciência que não cessa de se identificar, sem ter que recorrer para tal a nenhum signo distintivo, e é Eu: o Próprio. O saber é uma relação do Próprio com o Outro, onde o Outro se reduz ao Próprio e se despoja de sua alienidade, onde o pensamento se refere ao Outro, mas onde o Outro já não é Outro enquanto tal: onde ele é já o Próprio, já meu. Ele é doravante desprovido de segredos ou aberto a pesquisa: é mundo. É imanência – imanência que é também um modo temporal. Impõe como privilegiado: presença que é também o fato de ser; presença como como exposição na franqueza absoluta do Ser.

Para Lévinas a transcendência só pode ser a alteridade absoluta, algo que rompe com o círculo do saber e da imanência e, ao mesmo tempo, faz explodir o tempo enquanto presença. A racionalidade, dada por uma fenomenologia da imanência, não aceita que haja um pensamento para além da consciência, um pensamento que não é construído como relação e que, por isso, não mais considera legítima a metáfora da visão e do visar.

A educação e a sociedade primam pelo círculo do saber e da imanência, mas, sem instrumentos para rompê-lo, não apresentam uma concepção de homem que traga uma verdadeira elevação da condição humana, uma vez que estão apenas voltadas ao atendimento das necessidades do eu. Nesse contexto de utilidade do mundo, as identidades são moldadas e tornadas “consumíveis” pelo Eu.

Pode-se afirmar que essa energia convertida do Outro para o Eu, isto é, essa apropriação do mundo como objeto, tende a se voltar ao mundo. Entretanto, a experiência desse retorno se dá por meio de um círculo vicioso de autoafirmação. Nesse processo de autovalorização, motivado pela necessidade, o Eu se comporta de maneira egoísta e violenta, desconsiderando a singularidade do Outro e reduzindo-o a algo meramente objetificado.

O sujeito cognoscente, como afirmam Alves e Ghiggi (2011), é um sujeito que sofre de amnésia. Esqueceu dos Outros, de sua corporeidade, de sua morada, e do conjunto das necessidades e fadigas que compõem seu mundo. Nessa situação, o domínio totalizante do Mesmo negligenciou a presença da alteridade em três níveis: no objeto, no sujeito e no Outro. No objeto, a alteridade foi negada no momento em que no processo do conhecimento deixou de ser um objeto externo ao sujeito para apresentar-se como objeto à consciência, passando-se a lidar com o objeto intencional como se ele fosse a própria expressão do objeto empírico, existente. No sujeito, a alteridade aparece empobrecida no conhecimento. Sua presença aí não tem a marca de sua individualidade – vimos seu anonimato nesse processo, ou seja, diante de sujeitos abstratos, teóricos, não temos responsabilidades. Sua idealidade não tem necessidades. Tudo se passa como se nos relacionássemos com sujeitos desencarnados, mentes que existissem independentes de seus corpos.

Para Alves e Ghiggi (2011), o homem não é apenas o sujeito do conhecimento; é corpo com suas exigências éticas concretas, sinalizando então outros processos capazes de redimensionar o humanismo e o sentido das coisas. A própria possibilidade de conhecer do sujeito procede de fatores que excedem a esfera do conhecimento e que ele mesmo não detém. Ou seja, existe um Outro em mim: Outro que me transcende e que suporta minha atuação de sujeito, capaz de sinalizar a injustiça que ocorre quando totalizamos o existir da subjetividade em sua função do sujeito cognoscente que se constitui diante do ser que se presentifica no conhecimento. A negligência da alteridade no conhecimento ocorre com mais intensidade com referência ao Outro. A totalidade egológica do Mesmo, sujeito hegemônico, desconsidera o Outro, Outro homem, como possibilidade e finalidade do conhecimento.

Aqui podemos refletir que o homem pertence à transcendência, pertence ao Outro. O encontro ou o despertar do homem no face a face determina o pessoal com prioridade e ultimidade, dentro do qual o impessoal pode ser marcado com um sentido. A transcendência não é o ser ou o não-ser: é o Outro. Com a alteridade está a fonte primordial do tempo e do evento, graças a dissimetria e à irreciprocidade.

A obra de Lévinas constitui uma crítica incisiva às filosofias e pedagogias da totalidade. Ela sugere uma abordagem pedagógica que inclua uma abertura à metafísica da alteridade, promovendo um olhar que conduza a uma concepção de educação que permita acolhimento e responsabilidade ética, buscando uma educação mais voltada à alteridade e mais comprometida com o cuidado do próximo.

Acredita-se que todos os esforços educativos devem culminar com a presença da metafísica da alteridade, permitindo-nos abrir uma fenda na cultura da imanência, descrita por Lévinas:

O mundo contemporâneo, científico, técnico e hedonista, se vê sem saída – quer dizer sem Deus – não porque tudo nele é permitido e, pela técnica, possível, mas porque tudo nele é igual. O desconhecido logo se faz familiar e o novo, costumeiro. Nada é novo sob o sol. A crise inscrita no Eclesiastes, não está no pecado, mas no fastio. Tudo se absorve, se afunda e se aprisiona no Mesmo. Encantamento das paisagens pitorescas, hipérbole dos conceitos metafísicos, artifício das artes, exaltação das cerimônias, magia das solenidades – por todos os lugares se suspeita e se denuncia um aparato teatral, uma transcendência de pura retórica, o jogo. Vaidade das vaidades: o eco de nossas próprias vozes tomado como resposta às poucas preces que ainda nos restam; em toda parte, recaída sobre nossos próprios pés, como após os êxtases de uma droga. Com exceção de outem que, em todo esse tédio, não se pode abandonar (Lévinas, 2002, p. 31).

A alteridade, segundo Lévinas, no contexto educacional requer que abracemos uma pedagogia do rosto que instaure uma proximidade diferente daquela que regula a síntese, reunindo dados em mundo, partes em um todo, que promova um pensamento desperto comandado por uma irreduzível diferença: pensamento que não é o pensamento “de...”, mas imediatamente pensamento “para...”, pensamento que não é tematização, e sim não-indiferença para com o Outro, trazendo toda possibilidade de rompimento do equilíbrio da alma igual e impassível do conhecedor.

Acredita-se que a noção de rosto levinasiana enquanto significação, nudez, olhar, mão e linguagem e abertura para transcendência nos permita trazer para encontro educativos a presença imediata do Outro, abrindo para todas as

possibilidades de acolher o Outro de maneira que vá além das imagens formadas por meio de conceitos e representações.

A noção de alteridade, no pensamento de Lévinas, propõe uma nova perspectiva sobre a educação: um desenvolvimento humano que permita efetivamente processos de humanização, desenvolva respeito às diferenças e proporcione ao ser humano processos formativos voltados a sua própria existência. Sem a passagem do eu ao Outro, estamos fadados a uma educação que não incentiva o pensamento, especialmente considerando a presença do Outro; educação submetida às cercanias do eu, portanto na égide do que já está estabelecido nas subjetividades abrangentes dos processos educacionais, resultando na redução do significado do humano, estabelecendo o império do eu e limitando a capacidade de reconhecer a alteridade.

A relação de alteridade é uma conexão ética fundamental que se manifesta pela epifania do rosto. O rosto se impõe de tal forma que não é possível permanecer indiferente àquele que se dirige a nós, que nos chama, ou seja, não podemos nos eximir da responsabilidade por sua condição. Aqui, a consciência perde sua preponderância. O pensamento de Lévinas revela uma clara intenção de substituir a autorreflexão e a autoconsciência, que fundamentam a ética individualista, pela interação com o Outro como proposta de uma ética alternativa. Isso representa um afastamento da visão ética centrada no amor-próprio e implica a construção de um novo significado a partir da relação com o Outro. Desse modo, o rosto se torna uma porta de entrada para a compreensão da alteridade humana.

4.3 Rosto, ética e educação

Lévinas visita a fenomenologia de Husserl com a finalidade de compreender a experiência metafísica. A fenomenologia husserliana tornou possível a passagem da ética à exterioridade metafísica. O que há de fundamental e inovador no pensamento de Lévinas é seu caráter ético. Seu humanismo se sustenta na interpelação ética do Outro, que se manifesta em sua alteridade sob vários aspectos, como por exemplo na experiência concreta existencial pela fenomenologia da corporeidade, da proximidade e da relação concreta. Entretanto, a revelação ou

epifania do Outro não é meramente fenomenológica, e sim manifestação de sua absoluta alteridade.

A tematização da alteridade quer dizer, antes de tudo, incluir a ética numa nova perspectiva filosófica. A relação com o Outro realiza-se na forma da bondade que se chama justiça e responsabilidade infinita para com Outro e se concretiza historicamente numa experiência de transcendência, solidariedade e responsabilidade pelo Outro. A alteridade é uma experiência de interpelação ética. Essa experiência manifesta-se pelo rosto do Outro.

Prefaciando o livro *Ética e infinito* (Lévinas, 1982), Phillippe Nemo aponta Lévinas como o filósofo da ética e o único moralista do pensamento contemporâneo. A ética é a filosofia primeira, a partir da qual os outros ramos da metafísica adquirem sentido. Trata-se da questão primeira pela qual o ser se dilacera e o humano se instaura como diversamente de ser e como transcendência relativamente ao mundo, aquela sem a qual, sem qualquer outra interrogação do pensamento, é apenas vaidade e corrida atrás do vento – é a questão de justiça.

Lévinas (1980) chama de ética a impugnação de minha espontaneidade pela presença de Outrem. A estranheza de Outrem – sua irredutibilidade a mim, a meus pensamentos e a minhas posses – realiza-se precisamente como um pôr em questão minha espontaneidade, como ética. A metafísica, a transcendência, o acolhimento do Outro pelo Mesmo, e de Outro por mim, produz-se concretamente com a impugnação do Mesmo pelo Outro, cumprindo a essência crítica do saber.

Subordinar a relação com alguém que é um ente (relação ética) a uma relação com o ser do ente que, impessoal como é, permite o sequestro, a dominação do ente (a uma relação de saber). Subordina a justiça à liberdade. Se a liberdade denota a maneira de permanecer o Mesmo no seio do Outro, o saber em que o ente, por intermédio do ser impessoal, se dá contém o sentido último da liberdade. Ela opor-se-ia à justiça que comporta obrigações em relação a um ente que se recusa a dar-se, em relação a Outrem que, neste sentido, seria ente por excelência. Para Lévinas:

A relação ética, aposta à filosofia primeira da identificação da liberdade e do poder, não contra a verdade, dirige-se ao ser na sua exterioridade absoluta e cumpre a própria intenção que acompanha e anima a caminhada para a verdade (Lévinas, 1980, p.34).

Analisando as contribuições de Márcio Luís Costa (2000), verifica-se que a ética lévinasiana é primeiridade em termos pré-originários, que se materializa na escritura por duas expressões que comparecem abundantemente: saber mais além e mais aquém. É filosofia primeira, anterior a toda filosofia possível. É anterior à aventura do saber e à truculência da tematização.

O sabido e o tematizado são posteriores e, postos à luz, não são mais que um recorte ontofenomenológico de uma verdade pré-originária, primeira, mais antiga e mais grave que a compreensão, a intelecção, a representação, especulação e a sistematização de um ente inteligente sobre o ser. A subjetividade não é razão temática; é sensibilidade. A intersubjetividade não é estratégia arrazoada – assim também a ética anterior à fenomenologia transcendental.

A ética é a óptica espiritual. Segundo Lévinas (1980), a relação sujeito-objeto não reflete; na relação impessoal, que lá conduz, o Deus invisível, mas pessoal, não é abordado fora de toda presença humana. O ideal não é apenas um ser superlativamente ser, sublimação do objetivo, ou uma solidão amorosa, sublimação de um Tu. Faz obra de justiça – a retidão do frente a frente – para que se produza a abertura que leva a Deus. A relação ética define-se contra toda relação com o sagrado, excluindo toda significação que ela tomaria sem o conhecimento daquele que a mantém.

O anseio por uma ética que reduza as faces da violência que habita os espaços educativos nos leva a pensar no acontecimento educativo – ou seja, relações egoicas marcadas pelo extremo processo de subjetivação e esquecimento do Outro; a lógica neoliberal e suas relações com a razão instrumental; e a lógica do consumo – e trilhar um caminho que nos conduza a um processo educativo permeado pelo encontro com o rosto do Outro, pois para Lévinas o Outro é o mestre por excelência, o único que ensina a transcendência.

Na obra *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*, de Luiz Carlos Susin (1984), a palavra original, o olhar nu e sincero que fala, que se autocomunica como palavra, inaugura o ensinamento – faz-se signo, sinal de si, da transcendência. Para Lévinas este é o ensinamento real, não maiêutico, que introduz novidade em meu mundo, que chega de além do horizonte traçado, em última análise, por minha própria luz: alteridade, exterioridade e magistério se equivalem.

Aqui há diferença entre ensinamento e processo de conhecimento: sobre a exterioridade do mundo, de um objeto, de um fato histórico, de uma ideia, de uma obra, eu estendo a luz da intencionalidade, apreendo, importo como conteúdo ao modo do continente que sou eu. Há interiorização, aumento de economia, erudição, mas eu permaneço o Mesmo, na identificação sem radical novidade e sem radical mudança.

O Outro, porém, vindo desde além e apresentando-se como olhar nu, transcendência imediata, tem palavra de mestre: é autor de sua própria palavra, capaz por isso de um ensinamento e de um sinal além de obras, de fatos, de ideias. O Outro poderá, expressando, justificar e aclarar a origem e, assim, o sentido real de suas obras, fatos e ideias, mas graças a seu ensinamento mais radical, no fato mesmo de sua palavra viva acima das obras: ensina a alteridade e a exterioridade. O ensinamento acontece na relação face a face que se forma na relação mestre-discípulo: paternidade e filiação de ensinamento e de transcendência. Termina com a solidão da consciência a absorver a realidade e, finalmente, a si mesma.

Para Susin, o mestre não é absorvido, não é superado, e não é um mestre inferior. E a verdade transcendente – à qual se dirige toda busca da verdade – não é uma busca solitária, nem revelação noemática, nem fruto de intencionalidade ou desvelamento, mas nasce e permanece na relação face a face da palavra.

Lévinas prefere acentuar um momento mais importante: o relacionamento ao mundo e a verdade como fruto do desvelamento só terão sentido real se permanecerem unidos e em obediência a uma verdade transcendente. Por isso, une estreitamente, segundo uma tradicional concepção bíblica, revelação, ensinamento e verdade. As três permanecem ligadas, em primeiro lugar, não a conteúdos, mas a quem se revela e ensina. O ensinamento se dá na relação entre nomes próprios; não se perde na abstração do universal. Graças ao mestre somente, a verdade permanece um ensinamento da transcendência.

O ensinamento do mestre, para Susin (1984), não aponta para uma dominação, uma hierarquia. Pelo contrário, assenta-se numa dimensão de altura na qual pode ser ouvido. A humanidade do homem se conquista a partir da possibilidade de receber algo de fora, de ouvir a voz, não de produzir uma verdade a partir de si mesmo, como na maiêutica socrática. Mas essa perspectiva deve ser compreendida como ruptura de toda função que se exerce no todo de um sistema

fechado, tal como o fazem professores e alunos. O caráter ético da relação impõe ao docente, o desejo de ser aprendiz, de acolher Outrem em seu ensinamento, o aluno em seu rosto, pessoalmente, sem intermediários.

Educar para a responsabilidade significa sair do estado de indiferença frente às injustiças sofridas pelo Outro, questionar a espontaneidade da liberdade como princípio primordial da consciência moral e escutar a palavra que vem do Outro (Alves, 2011, p. 144).

O rosto, como lugar central na ética e da verdade, é expressão da singularidade do indivíduo; portanto, é possível nele perceber a verdade ética e metafísica, como a recusa a qualquer processo de objetivação. A partir do encontro face a face, a educação é um acontecimento ético e, para além dos ataques provenientes da razão instrumental e dos encantos consumistas, ela se elege na esteira desse encontro e se consubstancia na primazia da alteridade, tendo na experiência educativa uma prática da destituição do império do Mesmo.

Alteridade e rosto são as categorias com as quais exploramos os fundamentos da educação a fim de potencializar a compreensão do Outro e a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Discutir a alteridade enfatiza a relevância de entender o conceito, assim como sua percepção e vivência nos processos educativos, especialmente em uma educação que prioriza a humanização. Nesse contexto, destaca-se uma abordagem pedagógica que propõe uma nova maneira de educar, fundamentada na recepção e na receptividade como princípios éticos do conhecimento proveniente da alteridade, como condição ético-crítica do saber. Ampliando nossas reflexões sobre o potencial do rosto para desencantar a educação, discutiremos a relação entre educação, rosto e subjetividade.

4.4 Rosto, educação e subjetividade

A grande novidade da filosofia moderna, para Sidekun (2013), é a descoberta da subjetividade como tal, dando-lhe inclusive primazia em toda reflexão filosófica. Contudo, a subjetividade era interpretada na forma imanente do “eu pensante”. Isso permitiu uma vasta exploração filosófica do fenômeno do pensamento humano, mas, por outro lado, reduziu a subjetividade ao pensamento abstrato e desencarnado, com todas as consequências para os sistemas filosóficos

que nasceram dessa concepção: filosofias abstratas, racionalistas e predominantemente idealistas, com pouco ou nenhum contato com os problemas concretos do homem concreto situado numa história concreta.

Na tradição da filosofia ocidental, a subjetividade é “*arche*” e “princípio” em que a identificação dos seres é de mim mesmo e se dá como consciência e consciência de si. Na relação com os seres que se chama consciência de nós, nos identificamos através das silhuetas em que aparecemos. Na consciência de si, nos identificamos através da multiplicidade de fases temporais, como se a vida subjetiva, sob as espécies das consciências, consistisse para o próprio ser em perder-se e encontrar-se para possuir-se ao mostrar-se como tema.

Para Costa (2000), a filosofia da alma decaída na finitude empírica da corporalidade material finita é que dá a essa alma o caráter subjetivo de existente, sujeito a erros e dores. A subjetividade se define como um modo de existência inferior, pelo fato de estar inscrita no devir pela imperfeição.

A subjetividade, segundo Sidekun, acontece como responsabilidade “para-com”:

Seguindo os passos da construção feita por Kant, o conceito de sujeito proporciona uma unidade das faculdades cognoscitivas, a qual se considera por sua parte como a base fundamental para a reconstrução racional da validade científica, e a liberdade é o necessário na concepção da subjetividade. Para Lévinas, liberdade e autonomia não são mais que secundárias e só aparecem no nível da fenomenalidade posteriormente (Sidekun, 2013, p. 92).

A constituição pré-originária da subjetividade está relacionada com o que se pode chamar de experiências humanas elementares, tais como ver, cheirar, ouvir, saborear, trocar, comer, vestir-se, cobrir-se, morar, trabalhar, relacionar-se, hospedar e hospedar-se. O ser humano, quando chega a ser consciente de sua consciência, já é previamente subjetividade sensível. O alimento, quando chega a ser objetivado, já é previamente conteúdo gozado na e para a via da subjetividade.

Acompanhando Sidekun, a subjetividade é constituída no modo pré-originário do receber-Outro e da passividade absoluta em relação ao Outro. A subjetividade humana está conformada para receber alimento ainda que não haja alimento ou ainda que este já tenha sido ativamente aprisionado pelas mãos para ser levado à boca ou aprisionado pela inteligência num dicionário. Para ser subjetividade, a vida deve pertence a um ser finito perdido e preso na caverna. “A intersubjetividade assimétrica é o lugar de uma transcendência que o sujeito,

conservando sua estrutura de sujeito, tem a possibilidade de não retornar fatalmente a si mesmo” (Costa, 2000, p. 93).

A subjetividade não é “consciência do que quer que seja”; é subjetividade “sentinte” que sente antes de se dar conta e tomar a cargo. A sensação e a sensibilidade constituem a subjetividade, anteriormente ao problema gnosiológico de valorização epistemológica da sensação no conhecimento. Mesmo a razão intelectualista se dá conta de estar atravessada por uma subjetividade que tem “razões” que a razão desconhece, e é por isso que as “luzes” filosóficas relegam esta sensibilidade às sombras. Trata-se do problema do irracional, em filosofia.

Pelo fato de a subjetividade ser sensibilidade-exposição aos outros, vulnerabilidade e responsabilidade na proximidade dos outros, um-para-o-outro, isto é, significação e pelo fato de a matéria ser o lugar próprio do para-o-outro, o modo como a significação significa antes de mostrar-se como Dito dentro do sistema do sincronismo, dentro do sistema linguístico, conseqüentemente o sujeito é de sangue e carne, homem que tem fome e que come, entranhas numa pele e, por isso, susceptível de dar o pão de sua boca ou de dar sua própria pele (Lévinas, 2011, p. 124-136).

Quando propõe a noção de subjetividade, Lévinas o faz mediante uma crítica às filosofias do ser e principalmente às questões suscitadas pelo pensamento moderno, profundamente marcado pela questão do “sujeito”, ou seja, o *cogito* cartesiano capaz de, por meio de uma autonomia da consciência, ser responsável pela ação do pensar no homem. O império do eu é profundamente marcado por uma relação entre uma coisa que pensa e uma coisa palpável, que se mensura, que se observa e que possui extensão. É possuído de uma consciência capaz de representar o mundo externo.

Essa consciência, portanto, permite ao homem a constituição do “eu”, pois enquanto sujeito ele pode manipular o mundo externo e representar os fenômenos. É a medida de todas as coisas, uma vez que é nessa dimensão do real que ele é tomado por aquilo que acredita representar. Seu eu é determinado por meio de seu pertencimento ao desvelamento do ente. É aquilo que se desvela, que aparece e se descobre do ente que o sujeito, por assim dizer, pode conhecer. Claramente, é um “sujeito” lançado a caminho do cálculo e da representação ilimitada do ente. Pensa que o pensamento parte de uma autonomia da consciência que decide o que pensar, como pensar e quando pensar. Sendo essencialmente “sujeito”, capaz de representar os entes enquanto objetos e compreendendo a “verdade” como certeza

derivada da ação calculadora, este mesmo homem passa a ter uma relação de conquista e de assenhoração com o mundo circundante.

O sujeito corresponde a um movimento do si, pronome reflexivo cuja semântica transborda a todos os pronomes gramaticais, pessoais e impessoais, sujeito que, percorrendo seus atos, experiências e objetivações, é capaz de se retomar e apropriar-se de sua identidade, submetido que está à eficácia da razão instrumental numa sociedade visivelmente tecnificada, em que a ciência e a técnica parecem ser as únicas vias de acesso à libertação humana, mas que têm revelado efeitos assustadores ao labirinto da ação humana, fria e calculista, para alcançar determinados fins pré-estabelecidos – cultura marcada pela indiferença, habitada pelo um eu insuflado acometido por uma espécie de cegueira espiritual na qual não enxerga nessa realidade o contrassenso que o coloca como joguete. Para Lévinas, é preciso sair dessa subjetividade inteligida e constituída como mônada solipsista e da intersubjetividade inteligida e constituída como espelhismo existencial e concretizada na forma de egoísmo monádico e alérgico.

Lévinas compreendeu a subjetividade de modo muito diferente da tradição da filosofia. Aos modelos mais eminentes da subjetividade, como o transcendental moderno e o constituinte de Husserl, contrapôs o modelo da hospitalidade. À subjetividade que se apresentou como atividade teórica e constituidora do sentido da realidade, apresentou a alternativa para ela configurar-se como subjetividade aberta ao acolhimento do Outro.

O ser para o Outro, constitutivo da subjetividade e da intersubjetividade, é o conteúdo ético por excelência e filosoficamente primeiro, anterioridade anterior de toda anterioridade, proposta ao Ocidente pela via do diálogo e com pretensão universal de validade de atingir a esfera do humano (Costa, 2000).

A subjetividade ética sensível é anterior à alteridade na relação face a face – relação ética por excelência, em que a cara de um está diante da cara do Outro –, já encontrando aí a cara como subjetividade humana eticamente constituída no modo da sensibilidade. A subjetividade ética sensível não depende do aparecer do Outro para ser sensível. A cara do Outro não sensibiliza; apenas remete a uma constituição sensível pré-originária e de certo modo esquecida.

Não há constituição ética de subjetividade no face a face. A ética não começa com o aparecer da alteridade. A cara do Outro remete ao pré-originário e é

daí que parte a ética. A subjetividade já é sensibilidade antes do aparecer da cara do Outro. Assim, a origem de onde se desprende a ética já está dada antes do face a face. A ética de Lévinas, mais que uma ética da alteridade, é uma ética da subjetividade sensível voltada à alteridade (Costa, 2000).

Subjetividade, consciência ou espiritualidade que se interpreta, se tematiza e se representa a partir de si como um princípio ideal que garante a recuperação de si e a coincidência consigo mesma. Certeza de recuperar-se e de um não perder-se que preside a abertura da consciência numa aventura sem perigo e sem novidade, com tudo previamente desvelado à luz do ser e hermetizado no in-ter-esse da essência. Saber que é saber-se ser jogo de cartas marcadas. A subjetividade aparece como abertura para a exterioridade, sem poder escapar da relação assimétrica, pela qual, por seu lado, se manifesta ao Outro de maneira diacrônica como culpada e eticamente responsável.

Desse modo, a questão da subjetividade é abordada a partir da sensibilidade, como pulsão de alteridade – sensibilidade traumática e vulnerável. Na exposição ao Outro, a subjetividade é portadora de responsabilidade “para-com” e de responsabilidade por uma anterioridade anterior a qualquer escolha e deliberação do sujeito responsabilizado (de-posição da soberania autárquica do Eu), até a condição de “refém”, no substituir-se – pois todo o desenvolvimento da filosofia de Lévinas instaura um novo humanismo dentro da perspectiva da afirmação da subjetividade. O eu somente poderá ser afirmado por um princípio anterior à consciência da existência.

O ponto arqueológico é uma infinita interpelação ética da alteridade do Outro. Essa ética parte da consciência de uma responsabilidade infinita para com a alteridade do Outro: uma ética que tem sua exigência no reconhecimento da alteridade do Outro. Lévinas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da modernidade.

A reflexão que realizamos sobre subjetividade em Lévinas nos levou a concluir que, no que concerne às análises do rosto, ele propõe uma nova categoria para a reflexão filosófica e um novo estilo de produzir a própria racionalidade. Com a noção de rosto, Lévinas se propõe fazer uma descrição da ética destituída das engrenagens da ontologia. O rosto assume significação originária, que se diferencia radicalmente das categorias formais e do rigor da razão lógica. A categoria do rosto

se constitui na possibilidade de considerar o humano para além das tessituras de inteligibilidades enraizadas apenas no logos e em suas determinações.

O rosto, quando considerado na tradição, nunca foi compreendido como algo distinto de um ente objetivo do corpo humano. Determinações bem particulares, como fronte, boca, nariz, olhos, sempre foram consideradas objetos de análise das ciências do homem. Vimos que Lévinas se contrapõe a essa perspectiva de consideração e propõe uma reflexão sobre o rosto como lócus de revelação profunda do humano, capaz de ser expresso na pessoalidade e na abertura para o Outro. Como acolhedor da diferença do Outro e respondente incondicional de suas solicitações, o rosto apresenta a significação mais sublime do humano, que é ser para o Outro. Portanto, o rosto exprime o sentido ético do existir humano como possibilidade de construir sua identidade na aventura da abertura permanente para o Outro.

Para Souza (2013), a subjetividade ganha uma dimensão de objetividade eminente e privilegiada, pois se trata de uma objetividade que não tem referência de objetos, mas sim de Outrem que se abre em sua infinitude. É nessa abertura infinita para Outrem que a subjetividade ganha seu estatuto de sentido. A subjetividade plasma-se como instância fundamentalmente ética e pode expressar-se no desejo desinteressado pelo Outro, na responsabilidade por ele, e tem como medida a desmedida do Infinito; na escuta paciente de quem reconhece no falante uma autoridade ensinante; na hospitalidade, como aquele que se alegra pela visitação desarranjadora do visitante inusitado; no encontro face a face com o rosto de Outrem, que traz uma significação originária e originante de novos sentidos – cabe dizer: de aprendizes e ensinantes.

O desejo metafísico não é explicado no contexto da diferença ontológica que preconiza o primado do ser sobre o ente, mas ultrapassa o círculo hermenêutico que comporta o ser, tanto no início como no fim, como também se inicia com a identidade e se finaliza com esta. Parte do Mesmo e retorna ao Mesmo. Aqui, neste círculo hermenêutico, o desejo promove o questionamento referente à espontaneidade de um eu que se impõe a partir da autorreferência de si próprio. “Ele permite contestar o ente humano construído subjetivamente como mônada solipsista” (Alves, 2016, p. 115).

A assimetria do desejo e a abertura à exterioridade deslocam a reflexão ética: ruptura com a quadratura egológica do cárcere ontológico do mundo moderno. Este deslocamento e esta abertura permitem acesso ao rosto que se revela e se contrai no mistério do desejo metafísico e do desejo do Infinito. No mistério do rosto, na abertura à exterioridade e na assimetria do desejo, abre-se a possibilidade da bondade como justa medida da relação entre uns e outros.

Para aprofundar a relação do desejo com o desinteressado e sua relação com o rosto e a educação, permitimo-nos consultar Dermeval Saviani (1980) para entender que a educação tem por finalidade ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem. Portanto, “o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção” (Saviani, 1980, p. 51).

Fonseca (2006) também proporciona um processo de reflexão significativo quando diz que por viver-se um tempo em que o homem, a sociedade, a educação estão corrompidos – como é o tempo de Sócrates – é que é preciso pensar refletidamente e, antes de mais nada, sobre que homem queremos ser, já que recusamos o que somos agora. A antropologia esclarecerá o ideal de homem; a educação se encarregará de o realizar ou, pelo menos, de se aproximar dessa imagem, dessa normatividade.

Formar o ser humano para integrar os interesses e as demandas da sociedade em que vive, visando um aperfeiçoamento futuro do indivíduo e do grupo, conduz à seguinte pergunta: Que homem a educação quer formar? – sempre lembrando o interesse em se preservar a cultura: a identidade do grupo. Para tanto, a pedagogia com pretensões científicas está para responder e solucionar questões atuais de um povo para assim melhor seguir com os projetos de humanidade.

Partindo do pressuposto de que o desejo faz parte das relações educativas e se desdobra nas relações de ensino e aprendizagem, torna-se de máxima importância a noção de Lévinas (1993, p. 55) sobre “desejo metafísico do outro”, pois este apresenta-se contraposto à necessidade, por se tratar de uma aspiração pura, que se mantém depois e, não obstante, da satisfação. Ele se encontra acima da necessidade e não apresenta nenhuma consolação pela satisfação ao fim da

privação. A necessidade descreve um movimento circular que acaba por retornar sempre a si, uma vez que ela se abre sobre um mundo que a satisfaz. A necessidade é o próprio retorno, a ansiedade do eu por si, egoísmo, forma original de identificação, assimilação do mundo, em vista da coincidência consigo, em vista da felicidade.

O desejo metafísico se constitui como expressão antropológica decisiva para expressar a relação com o Outro. Ele indica a abertura, sem cortinas e limites, à exterioridade e à separação radical entre o eu e o Outro: “o Desejo do Outro, que nós vivemos na mais banal experiência social, é o movimento fundamental, o elã puro, a orientação absoluta, o sentido” (Lévinas, 1993, p. 57). Não se trata, então, na obra lévinasiana, de um ser marcado pela indigência, incompleto ou decaído de sua antiga grandeza.

“No desejo, não se morde no ser, não há saciedade, mas futuro sem balizas perante mim” (Lévinas, 1980, p. 102). O desejo – ensino ético-crítico – pressupõe um questionamento da liberdade, ao poder, à luz do conhecimento, exaltando uma precedência da ética frente à ontologia. A partir de Lévinas, a defesa desta tese parte de uma dupla consideração sobre a pedagogia: por um lado, o saber pedagógico se refere a um tipo de relação em que os termos se conhecem, se respeitam e, principalmente, se mantêm na alteridade. Lévinas sustenta uma concepção originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido respeitando sua alteridade e não infringindo-lhe a marca cognitiva da inteligibilidade como determinação em seu ser. “O saber ou a teoria (pedagogia) significa, em primeiro lugar, uma relação tal com o ser que o ser cognoscente deixa o ser conhecido manifestar-se, respeitando a sua alteridade e sem o marcar, seja no que for, pela relação de conhecimento” (Lévinas, 1980, p. 29).

Ao promover esta reflexão, torna-se claro que almejamos uma educação que seja mais justa, humana e focada na construção de uma cultura de paz. Assim, ao questionarmos a naturalidade de um eu que se define por meio de uma autorreferência, é possível abrir espaço para romper com a rigidez egológica dos processos educacionais e fomentar uma crítica em relação às práticas educativas que moldam o ser de maneira solipsista. Essa tarefa transforma o rosto em um elemento capaz de desestabilizar toda proposta educacional que seja totalitária ou que gire em torno do domínio do eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desdobramentos desta tese foram guiados pela necessidade de entender a categoria do rosto como uma via para renovar a educação. Essa jornada foi extremamente recompensadora, pois explorar a filosofia de Lévinas significa ser rosto e reconhecer a magnificência do Infinito, além da beleza que emerge do encontro com o Outro. Essa jornada, que se apresenta como interminável e sem retorno, proporcionou-me a chance de apreciar a grandeza da convivência com o Outro. As investigações sobre o rosto foram extensas, demandando empenho, noites sem descanso e, acima de tudo, uma leitura atenta e afetuosa, ao mesmo tempo que eu absorvia essas fontes através das interações face a face com os diversos rostos que fizeram parte de minha vida.

Iniciei a jornada com as obras, explorando a existência por meio de Husserl e Heidegger, com profunda imersão em diversas leituras do importante texto intitulado *Transcendência e inteligibilidade*. Essa experiência me alinha com as reflexões que emergem de *Ética e infinito*, relacionadas ao desejo de Infinito, desejo este que se consome em sua própria necessidade. Isso me possibilita uma dedicação contínua à obra *Totalidade e infinito*, construindo uma compreensão da antropologia lévinasiana sob diferentes perspectivas que foram fundamentais para alcançar esse objetivo.

As investigações provenientes de estudos realizados em programas de pós-graduação *lato sensu*, aliadas a um extenso acervo bibliográfico que inclui autores como Luiz Carlos Susin, Nélio Vieira de Melo e François Poirié, além de Márcio Luís Costa, entre outros colaboradores que não caberiam neste breve espaço de reflexão, levaram-me a ver que o conceito de rosto em Lévinas se relaciona com a fuga de processos violentos, totalitários e desumanizantes. Esses elementos idolátricos se configuram como marcadores significativos nas interações humanas, carregando em si o símbolo de Thanatos, o que inviabiliza a presença do Outro e, conseqüentemente, qualquer possibilidade de humanização que tenha como base o reconhecimento do outro ser humano.

O segundo momento foi marcado por uma incessante vontade de explorar as diversas formas de encantamento no mundo e suas repercussões no cotidiano

das pessoas, especialmente no campo da educação. Durante essa jornada, tive a companhia de figuras que foram fundamentais para a elaboração deste capítulo. Mencionar seus nomes, como bem lembra meu estimado orientador, é uma forma de reconhecer e ouvir com carinho estas grandes mestras que não posso deixar de mencionar: as Prof.^{as} D.^{ras} Márcia Aparecida Amador Mascia e Fabiana Rodrigues Sousa Sante, que, com uma ética fundamentada na responsabilidade, me acolheram de maneira altruísta, proporcionando valiosas reflexões sobre gestão democrática em processos formativos e revelando os múltiplos encantos desumanizantes que permeiam a educação, mas que também abriram espaço para a construção de uma nova maneira de ser na educação.

Ao longo desse trajeto, contei com as contribuições de Jung Mo Sung, Zygmunt Bauman, Wolfgang Schluchter, Ricardo Tim de Souza e Franklin Leopoldo e Silva, cujos estudos contribuíram para que eu analisasse as origens dos discursos totalizantes e suas táticas de fascinação e desilusão, além das estratégias envolvidas nos processos de idolatria e na colonização de almas. Essa reflexão, aliada a minha vivência na educação, permitiu-me compreender que nos processos educativos a adoração ao capital transforma o ato de consumir em um sentido para a vida e a educação, vinculando o consumo à busca por encantamento. O trabalho de expor e criticar essa perda de sentido, que gera uma sujeição à adoração das mercadorias, também fortaleceu minha argumentação de que resgatar a essência da educação é essencial para promovê-la de forma mais humanizada, incorporando a presença do Outro.

Nesse contexto de busca pela moda e do desejo interminável, pude, embora sem intenção de chegar a uma conclusão definitiva ou de restringir-me às discussões já estabelecidas, conectar, com ajuda dessas vozes, a ideia de rosto com conceitos de significado, subjetividade e alteridade, conceitos estes essenciais para a construção de qualquer processo educativo que vise promover a justiça e a paz, reconhecendo o Outro como fonte de conhecimento e trazendo consigo uma perspectiva ética.

A afirmação de que o rosto possui potencial para criticar o desencanto da educação se solidifica quando a busca por um sentido humano impede que sejamos pegos nas armadilhas do mercado e suas idolatrias, permitindo-nos afastar a educação da adoção de uma perspectiva solipsista e abraçar uma noção de

humanidade que não se limite à autorreferência. Nesse sentido, defendemos que o rosto, como elemento central na ética e na verdade, é manifestação da singularidade do indivíduo, possibilitando a percepção de uma verdade ética e metafísica que rejeita qualquer forma de objetificação.

As pesquisas focalizadas no capítulo 1 discutem a educação para além da primazia do conceito de “ser”, postulando a anterioridade da ética entendida como responsabilidade pelo Outro. Ao pontuar os esforços dos pesquisadores para trazer ao contexto da educação a filosofia de Lévinas, ficam evidentes as preocupações, angústias e anseios por uma ação educacional que não esteja embasada em processos totalitários, egoicos, que coincidem com a submissão da natureza aos fins estabelecidos por uma humanidade que realiza sua existência como sujeito na medida que se impõe sobre o Outro de si. Nesse âmbito, a educação caminha enfatizando discursos totalitários, individualistas, intolerantes e preconceituosos, obedecendo à lógica da eficácia do sucesso, do ganho, do progresso, que, pelo processo de exacerbação do eu, aliado ao imediatismo, introduz uma intencionalidade no existir humano e no campo da educação.

As pesquisas apontam práticas inovadoras a serviço de um mundo melhor e uma educação mais humana, mas que não passam de inverdades que parecem verdades – estupidez que parece inteligência, mas que no fundo não passa de práticas fundadas na lógica de Thanatos com aparência de Eros. Na verdade, são aparências com fundamentos na lógica que invade os espaços educacionais, tais como a lógica sacralizadora por parte do poder do Mesmo, usurpando o lugar do Outro.

Fica claro que as buscas primam por outro modo, no âmbito da educação, anunciando o desejo de uma educação para paz e não para a guerra, para que prevaleça a pedagogia da alteridade como condução ética-crítica do saber, onde a relação eu-Outro promova a abertura tão necessária à alteridade e possa dessa maneira incentivar um novo humanismo: uma educação que considere a moralidade em movimento e vida, a fim de se estruturar dentro de uma interpelação ética como fundamento de justiça nos espaços educacionais.

A saída para desencantar essa ótica educativa requer outro modo que ser, pois é preciso desencantar para que se possa estabelecer outros encantos mais humanizantes, já que bem sabemos que desencantos e encantos fazem parte de

nossa existência e, pela constância desses dois movimentos na história da humanidade, cremos ser difícil, senão impossível, vivermos em um mundo totalmente matematizado, despoetizado, sem nenhum encanto – tanto é que estamos sob a égide de encantos tanáticos que vertiginosamente invadem o campo da educação e, com permanência nos horizontes egoicos do ser, desdobram-se em processos educativos altamente totalitários e totalmente subjetivantes, perpassados pela lógica de mercado, privilegiando relações com base no consumo e derogando em práticas de privatização, uberização e plataformização, buscando outro sentido para educação restrito à adoração idolátrica da mercadoria na condição promulgada de que tudo, de algum modo, é mercadoria.

É na vigência desse contexto que esta tese apresenta a categoria do rosto como crítica ao desencantamento da educação, por trazer em sua estrutura a questão do sentido, a interpelação ética, a alteridade e a subjetividade como sensibilidade que permite processos formativos mais humanos e com base na presença do Outro.

A primeira relação delineada prima pelo desencantamento da educação via categoria do rosto-sentido-educação. Aqui, o rosto é fonte de todo sentido e significação, por se tratar de uma presença que é dada no relacionamento face a face, que se configura em um tipo de relação que rompe e faz saltar a totalidade. Anterior a toda forma de sentido ou significação, independentemente de qualquer iniciativa de poder, oportuniza a noção de educação pautada no desejo metafísico, no diálogo, com base em um humanismo que tem no Outro sua forma de libertação. A filosofia tradicional, desejando encontrar um sentido para o mundo e as coisas, desenvolveu o raciocínio reflexivo referente à noção de Ser. A modernidade instaurou um novo critério absoluto de verdade, e vem à tona a razão. Na subjetividade, prepondera o eu racional que gera violência. Em Lévinas, o verdadeiro sentido é a relação com o Outro, baseada na responsabilidade. O olhar, como percepção de sentido, diz que o Outro se apresenta como um rosto. O processo educativo que se pauta pelo sentido humano não cai nas armadilhas dos encantos do mercado e suas idolatrias e não se afina aos arroubos de um sujeito solipsista.

A segunda relação, rosto-alteridade-educação, parte da premissa de que o homem pertence ao Outro, pois o encontro do homem face a face determina o

pessoal como prioridade e ultimidade – transcendência que não é o ser ou não-ser: é Outro. Com a alteridade está a fonte primordial do tempo e do evento, graças à dissimetria e à irreciprocidade. O rosto é lugar de alteridade, que resiste a ser coisificado e a ter sentido imposto por alguém. A partir do encontro face a face, a educação é um acontecimento ético e, para além dos ataques provenientes da razão instrumental e dos encantos consumistas, ela se elege na esteira do relacionamento face a face e se consubstancia na primazia da alteridade na experiência educativa como prática da destituição do império do Mesmo.

A terceira relação, rosto-ética-educação, ressalta a questão da interpelação ética, que exige que o encontro, ou comunhão, seja manifestação do Outro que permite a construção de uma subjetividade ética, na qual o sujeito se coloca em relação com o Outro e assume responsabilidade por ele. O rosto do Outro é um parâmetro ético e um apelo à responsabilidade.

A subjetividade se manifesta como um aspecto preponderantemente ético e se desvela por meio do desejo desinteressado pelo próximo, revelando abertura para assumir a responsabilidade por ele. Sua dimensão propriamente é a do Infinito. No exercício da escuta paciente, há o reconhecimento de que no mestre reside uma autoridade de falante, há hospitalidade, por se alegrar pela visita desarranjadora do visitante, que comporta uma significação proveniente do encontro face a face com o rosto do Outro, onde expressa condição originária e como fonte de expressão de novos sentidos, ou seja, um dizer de aprendizes e mestre.

A quarta relação recai sobre a subjetividade como sensibilidade singularizada e razão sentinte referida a Outro como proximidade, e se configura como princípio da ética como filosofia primeira. O questionamento sobre a naturalidade de um eu que se define por meio de uma autorreferência permite abrir espaço para romper com a rigidez egológica dos processos educacionais e fomentar uma crítica às práticas educativas que moldam o ser de maneira solipsista. Essa tarefa transforma o rosto em elemento capaz de desestabilizar qualquer proposta educacional que seja totalitária ou que gire em torno do domínio do eu.

As relações estabelecidas fazem da categoria do rosto um instrumento indispensável para o desencantamento da educação e, para além de processos fincados no império do ser, propõem a abertura para processos educativos com

base na alteridade, na ética e na subjetividade como sensibilidade – portanto, um humanismo do outro homem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcos Alexandre. *Pedagogia da alteridade: o ensino como acolhimento ético do outro e condição crítica do saber em Lévinas*. 2011. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5411/Tese_Marcos_Alexandre_Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ALVES, Marcos Alexandre. *Desejo: sentido originário e consciência ética em Lévinas*. Porto Alegre: Fi, 2016. v. 1.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Lévinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 15, p. 95-111, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i15.4412>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Lévinas. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 119, p. 577-591, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200013>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2011.
- ARNON, Joseph. *Quem foi Janusz Korczak?* Tradução de Fanny Feffer. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ASSMANN, Hugo; HINKELAMMERT, Franz. *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BASSO, Amália Fonte. *Relações sobre o encantamento de mundo e capitalismo para pensar a educação*. 2014. Tese (doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BONAMIGO, Gilmar Francisco. *O percurso da educação em Emmanuel Lévinas: a moralidade em movimento e vida*. 2013. Tese (doutorado em Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/fa520742-433f-41fe-a7d2-1fc3741c8f72/content>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BRAATZ, Ketlin; MULLER, Antonio Jose. Educar para a e na alteridade: uma aproximação no pensar educação. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 260-273, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-63537>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- CARBONARA, Vanderlei. Reflexões sobre educação, alteridade e violência a partir da concepção de constituição subjetiva em Lévinas. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 43, n. 2, p. 509-526, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43i2.16130>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CARUANA, John. "Not ethics, not ethics alone, but the holy": Lévinas on ethics and holiness. *Journal of Religious Ethics*, v. 34, n. 4, p. 561-583, 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40018003>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. São Paulo: Cenpec, 2011. (Informe de pesquisa, n. 3.) Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CHAVES, Amanda Pires. Formação superior nos cursos de educação a distância. *Ciet:Enped*, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/568>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro L. Ética da alteridade: implicações da não-presencialidade na educação a distância. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 28, n. 3, p. 1104-1122, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v28i3.11781>. Acesso em: 3 fev. 2025.

COELHO, Allan da Silva. Conhecer no/pelo sofrer: a vítima como sujeito no testemunho na transgressão, *Horizontes*, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1050>. Acesso em: 3 fev. 2025.

COELHO, Allan da Silva. *Capitalismo como religião: Walter Benjamin e os teólogos da libertação*. São Paulo: Recriar, 2021.

COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: uma introdução*. Tradução de J. Thomaz Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COUTINHO, Adriana Maria Ferreira. *Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto*. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4328/1/arquivo3575_1.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo, Loyola, 1977. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

DUSSEL, Enrique D. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Tradução: Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/18.Metodo_uma_libertacao.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*, Petrópolis: Vozes, 2000.

FARINON, Mauricio João. Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 204-224, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144687>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Stúdio Nobel, 1995.

FONSECA, Maria de Jesus. Ciências da educação e filosofia da educação. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*, v. 8, n. 17, p. 173-190, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Gerson%20Ferracini/Documents/Ongoing/Ben-Hesed%20dos%20Santos,%20benhesed@gmail.com/admin,+4228-14843-1-CE.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GALVÃO, Antonio Mesquita. *A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GUEDES, Edson Carvalho. *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*. 2007. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HUTCHENS, Benjamin C. *Compreender Lévinas*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperança em declínio*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LÉVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté: essais sur le judaïsme*, Paris: Albin Michel, 1963.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. *Beyond the verse: Talmudic readings and lectures*. Bloomington: Indiana University, 1990.

LÉVINAS, Emmanuel. *Transcendência e inteligibilidade*. Tradução de José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1991.

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

LÉVINAS, Emmanuel. *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger*. Tradução de Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997a.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LÉVINAS, Emmanuel. *Do sagrado ao santo: cinco novas interpretações talmúdicas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. *De Deus que vem a ideia*. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. *De outro modo que ser ou para lá da essência*. Tradução de José Luis Pérez e Lavínia Leal Pereira. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. *Deus, a morte e o tempo*. Tradução de Fernanda Bernardo. Lisboa: Edições 70, 2021.

MARRACH, Sonia A. *Neoliberalismo e educação: infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. *Frühe Schriften I*. Darmstadt: Wissenschaftliche, 1962.

MELO, Nélio Vieira de. *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EpiPUCRS, 2003.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque, *Ética da alteridade e educação*. 2008. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14654/000658924.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 fev. 2025.

NICHOLS, Sharon L.; BERLINER, David C. *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass.: Harvard Educational, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. *O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Lévinas*. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1993.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. *Educação para a paz na filosofia de Emmanuel Lévinas*. 2015. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626391>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PIERUCCI, Antonio Flávio, *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: 34, 2003.

POIRIÉ, François. *Emmanuel Lévinas: ensaios e entrevistas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Pensar com Lévinas: Klinger Scoralick entrevista Pergentino Pivatto. *É: Revista Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 22, p. 238-269, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Gerson%20Ferracini/Documents/Ongoing/Ben-Hesed%20dos%20Santos,%20benhesed@gmail.com/27452-Texto%20do%20artigo-108210-1-10-20190730.pdf>. Acesso em: 4 fev 2025.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RAVITCH, Diane. How to demoralize teachers. *Education Week*, 28 fev. 2012. Disponível em: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-how-to-demoralize-teachers/2012/02>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHLUCHTER, Wolfgang. *O desencantamento do mundo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

SEBBAH, François David. *Lévinas*. Paris: Perrin, 2010.

SEGUNDO, Juan Luis. *Teologia aberta para o leigo adulto*: Tradução de Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987. v. 4: Os sacramentos hoje.

SIDEKUN, Antonio. Emmanuel Lévinas: educação e interpelação ética. *Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 85-94, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeeba/article/view/328/278>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Maria Alice Moreira. *Educar sob os princípios da alteridade ética de Lévinas*. 2015. Tese (doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/740f68af-cff6-40b4-be06-5b4ec3064426/content>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo. *Lévinas: ego e distanciamento*. Casa do Saber. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uxWBzOVQ6-o>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, José Tadeu Batista de. Alteridade e educação em Lévinas. *Problemata: R. Intern. Fil.*, v. 4, n. 1, p. 231-248, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v4i1.16098>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, Ricardo Timm. A lei de Lévinas. *Ética & Política*, v. 23, n. 1, p. 359-372, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/20239>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SUNG. Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SUNG. Jung Mo. Imigração, a morte dos não-humanos e a idolatria. *REMHU: Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, v. 27, n. 57, 193-210, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005712>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SUNG. Jung Mo. A luta entre o sagrado e o santo na globalização capitalista: um debate ético-epistemológico a partir das ciências da religião. *Estudos de Religião*, v. 35, n. 3, p. 55-84, 2021. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/estudosreligiao/article/view/349/342>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SUSIN, Luís Carlos. *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. *A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais*. 2022. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45841>. Acesso em: 4 fev. 2025.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 2000.