

LEVINAS E A EDUCAÇÃO: DA PEDAGOGIA DO MESMO À PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Marcos Alexandre Alves¹
Gomercindo Ghiggi²

RESUMO: Objetivamos, neste texto, estabelecer uma aproximação entre ética e educação, a partir do pensamento de Levinas. Apresentaremos uma (re) avaliação crítica da pedagogia da Totalidade, fundada no saber técnico-instrumental, ensinada pela maestria do Mesmo. Demonstraremos que Levinas não é só um crítico da filosofia e pedagogia tradicional, mas que sua reflexão abre vias para se pensar os desafios da educação contemporânea, recolocando a urgência do resgate de um *outro-modo-de-ser* pedagógico, fundamentalmente, Ético. Defenderemos que a grande contribuição de Levinas para a educação, consiste na (re)significação de um outro modo de Ensino, agora fecundamente baseado e fundado no ensinamento proveniente do Outro, enquanto condição ético-crítica de todo o saber.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Outro; Mesmo; Ensino; Pedagogia.

RESUMEN: El presente artículo establece una relación más estrecha entre la ética y la educación, desde el pensamiento de Levinas. Presenta una (re)evaluación crítica de la pedagogía de la Totalidad, basada en el conocimiento técnico-instrumental, enseñada por la maestría del Mismo. Demostrar que Levinas no es sólo un crítico de la filosofía y la pedagogía tradicional, pero que su reflexión abre camino para reflexionar sobre los retos de la educación contemporánea, preconizando, de este modo, la urgencia de rescatar a un otro-modo-que-ser pedagógico, fundamentalmente, Ético. Por fin, defiende que la gran contribución de Levinas a la educación es la (re)significación de otro modo de enseñar, ahora fecundamente basado y fundamentado en la enseñanza del Otro como condición ético-crítica de todo el saber.

Palabras-Clave: Ética, Otro, Mismo, Enseñanza, Pedagogía.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil – UFPEL. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, RS – UFSM. Professor Assistente no Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS – UNIFRA. E-mail: maralexalves@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil - PPGE/UFPEL. E-mail: gghiggi@terra.com.br

Introdução

Na esteira do pensamento tradicional, a modernidade consolidou um novo tipo de saber – racional-científico-experimental – em que a teoria deixou de ser contemplação da ordem do universo (eterno e imutável), que se exprimia na ordem da sociedade e passou a ser entendida e valorizada como mediação cognitiva da intervenção eficiente do ser humano no mundo. Desta forma, possibilitou ao ser humano o domínio sobre os processos naturais e sociais e fez com que a transformação das condições materiais da vida ocupasse um lugar de destaque em suas preocupações. 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.

O projeto fundamental para a vida humana, elaborado pela filosofia e pedagogia moderna, é ampliar indefinidamente a capacidade de domínio técnico do ser humano sobre a natureza e a sociedade. Isso, evidentemente produz uma grande reviravolta na atitude do ser humano em relação à realidade, pois em vez de algo dado, natureza e sociedade, emergem como algo que o homem pode consolidar, portanto, como algo que não pertence mais à ordem natural, mas é resultado de um processo da própria razão e ação humana.

Por conseguinte, o mundo deixa de ser algo que está aí, e pode ser contemplado, e se transforma em algo a se construir, mundo do ser humano, porque é produto de sua intervenção mediada pelo novo saber (científico-experimental). Assim, o grande objetivo da educação moderna é construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano. Inaugura-se um período em que o ser humano se instaura como sujeito de sua própria vida. A grande consequência disto, na vida humana, foi a redução de toda a práxis ao fazer. Neste contexto, tudo aquilo que estiver fora ou não for redutível à esfera técnica do saber é tida como uma mera ilusão, uma quimera, conseqüentemente, a racionalidade é sinônimo de tecnificação.

Atualmente, a educação procura repensar a estrutura e a finalidade do conhecimento científico e seu sentido na vida humana. Tem-se, hoje, uma visão

mais ampla da vida humana. Por conta disto, volta-se a refletir sobre a razão fundamental, sobre uma nova aliança do ser humano com a natureza, sobre uma nova racionalidade ética enquanto acolhimento do Outro (MELO, 2003).

A modernidade, como um todo, pensou a razão como uma subjetividade que é fonte de determinação do outro de si. A subjetividade é a fonte de todo sentido e ela se determina e põe a si mesma na medida em que determina o Outro (a natureza, o ser humano) e exerce seu domínio sobre ele. A Alteridade, deste modo, se revela sempre a partir da subjetividade. O Outro é instrumento de posição e de determinação da subjetividade, que só se conquista na medida em que o objetiva. O sujeito se faz sujeito na medida em que objetiva o outro de si. Portanto, a razão é um poder de manipulação, uma vez que só conquista a si mesma através de uma relação objetivante com a Alteridade. Contudo, o pensamento contemporâneo, e de modo especial Levinas, tem feito a tentativa de pensar a educação – enquanto constituição da subjetividade humana, a partir de outra matriz: não mais a partir da inteligibilidade da consciência, e sim da ética enquanto acolhimento e respeito para com a Alteridade.

A racionalidade ética – educação – manifesta um sentido pedagógico diferente do que foi acentuado pela razão e a “forma mentis” da filosofia ocidental. Trata-se de uma avaliação crítica das pretensões de validade desta postura de um sujeito manipulador do mundo e de si mesmo, em que o sentido vem do que é inferido pelo eu que pensa e constitui toda exterioridade numa verdadeira transcendência na imanência. A formação humana almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais. Deste modo, as subjetividades em relação permanecem determinadas pelo elemento interno (consciência) que é o horizonte intencional de compreensão a que todo ser deve dobrar-se. A educação – e, por conseguinte, a filosofia – é o desvelar da razão universal inata à subjetividade: o Outro reduz se ao Mesmo (LEVINAS, 2000). É por isto que é preciso fazer uma distinção entre objetividade e transcendência para pensar a relação ao Outro.

Na dimensão ético-crítico de construção do saber, a sociabilidade se produz não por meio de uma subjetividade manipuladora, ou seja, ela não poderá valer-se apenas da estrutura do conhecimento, a qual vigoraria como transcendência na imanência. Portanto é preciso questionar esta estrutura pedagógica *noese-noema*, utilizada para pensar a relação com o Outro, que cumula e satisfaz a subjetividade conhecedora (FABRI, 2007). A verdadeira pedagogia, transitividade/ensino, enquanto relação ao Outro, deverá ser o acolhimento do Outro como Rosto, como aquele que está além de minha consciência e que desperta outra modalidade do humano: a responsabilidade inalienável. É por meio desta crítica, deste questionamento que se torna possível abordar mais seriamente o sentido da Alteridade, o qual não está em referência e não se determina apenas pelo Mesmo.

A pedagogia metafísica - racionalidade ética de Levinas - privilegia a Alteridade, a responsabilidade, a heteronomia, o infinito e manifesta profunda desconfiança em relação ao que considera o caráter nivelador e opressor de todo o discurso universalista proveniente da orientação do Mesmo. O respeito para com a Alteridade substitui a razão totalizante da tradição e funciona como força de libertação na vida humana. Neste contexto, segundo Levinas, o grande desafio da educação, em um mundo marcado pela primazia do sistêmico, é encontrar uma configuração que possibilite a constituição de um “humanismo do outro homem” (LEVINAS, 1993). Ou seja, o desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço para a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade.

O presente texto estrutura-se, sobretudo, a partir da obra *Totalidade e Infinito* (2000) do filósofo contemporâneo Emmanuel Levinas, bem como serve-se de alguns comentadores do pensamento do referido autor, em vista de uma aproximação de sua contribuição filosófica com a educação. Temos a convicção que este empreendimento não é fácil, uma vez que Levinas não escreveu especificamente um texto voltado para a educação. Neste sentido, a incursão que empreendemos é feita por conta própria o que pode gerar, aos olhos de alguns estudiosos do pensamento leviniano, uma deturpação da genuinidade da

meditação deste filósofo. Contudo, acreditamos que o pensamento de Levinas, no tocante à racionalidade ética, pode contribuir para se repensar a educação contemporânea. Em busca desta aproximação entre filosofia e educação, nos movemos, por um lado, na tentativa de uma reavaliação do pensamento ocidental, a partir da crítica à pedagogia da Totalidade ensinada pela maestria do Mesmo, ou ainda a partir da tentativa de abalar o ensino fundado no saber técnico-instrumental, presentes na base desta tradição. Por outro lado, buscaremos demonstrar que Levinas não é só um crítico da tradição filosofia ocidental, mas também vislumbra e abre vias para se pensar os desafios da educação contemporânea, marcada pela crise da unidade da razão e pela destituição de toda e qualquer subjetividade soberana. Portanto, neste artigo, defenderemos que a grande contribuição de Levinas para a educação, consiste na (re)significação ou resgate de uma outra modalidade pedagógica, *outro-modo-que -ser* pedagógico, fundamentalmente metafísico (LEVINAS, 1987). Ou seja, de uma pedagogia fundada no ensinamento proveniente do Outro, enquanto condição ético-crítica do saber.

Pedagogia do Mesmo: o ensino como condição totalizadora e anônima do saber

O pensamento levinasiano se contrapõe, no que toca à sua proposta ético-pedagógica, a uma subjetividade que se constitui interessada em si e que busca resistir com todas as forças à ameaça e ao questionamento proveniente do Outro. Constituindo-se preocupada, apenas, consigo própria é egoísta. Esta é também uma característica do conhecimento, que não é um ato desinteressado do sujeito, mas a forma pela qual põe o objeto no horizonte de seu domínio. Nele o objeto é desvinculado de seu ser, de seu contexto e especificidade, para sujeitar-se, isto é, colocar-se sob a ordem do sujeito. Levinas considera violência esta negação da independência dos entes que embora existindo são parcialmente negados (LEVINAS, 1997). Na atividade física do trabalho ou mental do conhecimento, o homem exerce sua soberania sobre as coisas produzindo uma progressiva perda de identidade destas que são modeladas à sua medida. A coisa conhecida é a coisa despida de sua Alteridade, neutralizada pela razão que enquanto sede dos

processos do conhecimento organiza uma (des)individualização, uma (des)possessão, privando-a de seu ser, agora talhado conforme os interesses e possibilidades da própria razão.

Porém, como 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. “Essa maneira de privar o conhecido de sua alteridade 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” (LEVINAS, 2000, p. 31). A razão como manifestação de uma liberdade neutraliza o outro, obriga-o a conformar-se à estatura racional do sujeito, locando-o na região do anonimato onde os seres padronizam-se, e sem o brilho de sua existência individual, manifestam-se sob o domínio do Mesmo. Esta redução do outro que torna tema ou objeto é precisamente sua redução ao Mesmo (LEVINAS, 1999).

Há, desta forma, no conhecimento, um desencantamento da coisa retirada de seu ser para oferecer-se desencarnada, anônima e parcializada diante da razão. Esta parcialização expõe-na sem resistência ao domínio do sujeito nos processos do conhecimento. Nele, não tratamos desta flor, deste homem, deste animal com a altivez de sua existência única, tratamos da flor, do homem, do animal. É como seres genéricos e abstratos que eles comparecem diante da razão, que através de sua atividade organiza a síntese de sentido destes objetos, passando a regulamentar toda a relação que se tem com eles.

Se o conhecimento opera um empobrecimento do objeto existente, esta situação é particularmente intensa no que diz respeito ao que Levinas denomina de “significações sérias”. Estas significações caracterizam a cultura técnico-científica, onde o ser é destituído da pluralidade de suas significações, e revela-se somente sob o prisma da necessidade, que é trabalhada pela ciência com vistas à economia. A designação técnica do universo é ela mesma uma modalidade da cultura: redução do Real ao ‘objeto em geral’, interpretação do ser como se fosse destinado ao laboratório ou à usina (LEVINAS, 1993). Diante destas “significações sérias”, as que não se reduzem às necessidades a serem satisfeitas ou criadas a partir da

economia, são vistas como ornamentos, ou no dizer de Levinas, significações abusivas e enganosas, sem relação com a verdade.

O sujeito dominante – que no processo do conhecimento, reduz o ser ao anonimato, ao Mesmo, submetendo-o à sua lógica – também passa por um processo de (des)individualização semelhante. O sujeito do conhecimento é um sujeito anônimo e sem rosto. Sujeito na terceira pessoa do singular, o sujeito cognoscente, pode ser todos nós ou ninguém, pois comparece ao ato do conhecimento como razão pura. Esta se exerce, segundo Husserl, através do sujeito empírico, real, que passa pela suspensão, “*epoché*” de sua existência fática, psicológica, individual, confirmando em si a existência de um sujeito impessoal que conhece. Husserl que descreve a constituição do sujeito cognoscente, através das reduções, também denuncia a perda da subjetividade ou da consciência de si que ocorre no conhecimento científico. A alergia à subjetividade faz do conhecimento científico um conhecimento que não se conhece, e ignorando-se faz-se perigoso. Husserl alerta em sua conferência sobre a crise da ciência européia sobre este perigo que ronda a ciência incapaz de pensar-se, e exercer-se enquanto auto-crítica (PELIZZOLI, 2002).

O ocidente estabeleceu desde seus primórdios, na filosofia grega, a distinção e a articulação entre o sujeito e o objeto. Ao sujeito cabe o processo de elucidação da realidade, cabe a ele trazê-la à luz, clarificá-la. Seu ser sujeito se exerce nesta iluminação do ser que ele não é. Produz-se assim uma relação entre o ser do sujeito e do objeto iluminado. É como se o ser produzisse e sustentasse a existência do sujeito que o conhece, mas, em uma existência duplamente anônima, uma vez que a individualidade do sujeito fica absorvida num primeiro momento no sujeito cognoscente e num segundo momento no anonimato do ser. Estamos portanto no domínio do Mesmo, domínio da totalização, onde o sujeito coloca o ser sob seu domínio ao mesmo tempo em que é transformado por ele em sujeito cognoscente, sujeito reduzido e subordinado à expressão do ser (FABRI, 1997).

O sujeito cognoscente é um sujeito que sofre de amnésia. Esqueceu dos Outros, de sua corporeidade, de sua morada, e do conjunto de necessidades e fadigas que compõe seu mundo. Nesta 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 neste processo. Ou seja, diante de sujeitos abstratos, teóricos, não temos responsabilidades. Sua idealidade não tem necessidades. Tudo se passa como se nos relacionássemos com sujeitos desencarnados, mentes que existessem independentes de seus corpos. 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. Para Levinas o conhecimento enquanto respeito da Alteridade, implica um ensinamento, uma linguagem, uma presença do Outro, um discurso. Isto porque o primeiro inteligível não é um conceito, mas a existência concreta – em carne e osso – de uma inteligência – Outrem. O conhecimento inicia-se com alguém e não ocorre num mundo abstrato, mas, num mundo onde é necessário fruir – comer, respirar, beber, socorrer (LEVINAS, 2000). O esquecimento do Outro como fundamento do conhecimento implica na perda de sua eticidade, o que representa uma violência.

A ação violenta decorre da negação da Alteridade. Segundo Levinas, a ação violenta não consiste em encontrar-se em relação com o Outro, é, precisamente aquela em que alguém age como se estivesse só. Embora use mais especificamente

o termo violência àquele que possui rosto e é desconsiderado em sua Alteridade pela ação do sujeito, existe nos textos levinasianos alusões a uma violência parcial que se exerce sobre as coisas no trabalho e no conhecimento.

Referindo-se ao trabalho, o autor discorre sobre o poder da mão que arranca, tritura, amassa e modela superando a resistência da matéria que é transformada de maneira a ajustar-se à medida das necessidades humanas. É a terra que vira tijolo, cerâmica, construção; é a árvore que se torna madeira, casa, móvel, etc. Esta “violência” se dá diante daquele que não tem rosto, os “deuses pagãos”, símbolos da natureza, mesmo assim, Levinas, refere-se à impiedade de Prometeu que rouba o fogo sagrado de Hefestos e com isto inicia o trabalho industrial (LEVINAS, 2000). O conhecimento não terá diante do objeto a mesma impiedade? O exercício mental que esmiúça o objeto para conhecê-lo, também não o tritura, o amassa e o modela?

Secularmente trabalhamos e tentamos desvelar as coisas pelo conhecimento, mas não questionamos os pressupostos e as decorrências destas atividades. Esta violência do anonimato e da parcialidade do conhecimento, da submissão do objeto ao sujeito, não se tornaria paradigmática, despercebida e aceita, gerando outros tipos de relações violentas como a da relação com o Outro e com a natureza? Não se tornará ela a forma de relação básica na cultura ocidental?

A relação sujeito-objeto parece transferir-se para a relação sujeito-sujeito, rosto-rosto. Contudo, na história da filosofia ocidental o denominador comum destas relações é a guerra, a vontade de subjugar o outro, o olhar o outro como um cálculo logístico (SEBBAH, 2009). A violência acontece quando o particular se apresenta como generalidade, como realidade informada, posta em forma, formatada com permissão para apresentar-se somente segundo a forma proposta.

Se de um lado o conhecimento liga-se à violência, de outro gera um reforço da solidão humana. A solidão é companheira inseparável do homem. O existir se dá na solidão, esta é sua condição ontológica. A existência individual não pode ser compartilhada, se dá de forma intransitiva. Para Levinas sou mônada enquanto

existo. Esta solidão possui um caráter trágico que liga o eu a si mesmo na materialidade e na responsabilidade de seu ser (SUSIN, 1984).

O existente capaz de sentir-se, rompeu com o grande útero, com a totalidade impessoal da existência, fez-se 'si', obrigado a carregar-se e a prover-se. Sua vida tem a duração de sua manutenção no 'isolamento'. Daí ser a solidão uma questão ontológica do ser separado, sujeito independente que vive como desespero e desamparo, mas, também como soberania e altivez (LEVINAS, 1993), porque ela sinaliza a presença de um alguém, que possui uma interioridade: um eu.

O ocidente viu no conhecimento uma forma de sair de si e superar a solidão. A fenomenologia descreveu o movimento da consciência como um movimento centrípeto de saída de si. Nela, a consciência é "consciência de", vai ao mundo e exerce-se presentificando aquilo que ela não é, manifestando o ser. Trata-se, porém de uma pseudo saída de si, porque no conhecimento não há encontro com o Outro, uma vez que este não é atingido em sua especificidade, mas, apresenta-se como objeto do conhecimento e como tal é reabsorvido pelo sujeito, eliminando-se sua Alteridade. O conhecimento, assim entendido, não atinge o Outro, mas, mantém-se no nível do Mesmo. Neste sentido, segundo Levinas:

o conhecimento foi sempre interpretado como uma assimilação. Mesmo as descobertas mais surpreendentes acabam por se absorvidas, compreendidas, com o que há de 'prender' no 'compreender'. O conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiramente outro; não substitui a socialidade; é ainda e sempre uma solidão (LEVINAS, 1988, p. 52-53).

Saindo de si, o sujeito devolve-se a si através do objeto conhecido. A solidão que se pretendia superada, recupera-se neste retorno. Levinas sugere, porém, que existe para o homem, algo mais gratificante que a posse ou consciência de si que procede do conhecimento. É neste contexto que encontramos o Outro, que se faz Desejo em nós e nos ensina.

Pedagogia Metafísica - Alteridade: ensino a condição ético-crítica do saber

O pensamento de Emmanuel Levinas se constrói como uma tentativa de pôr em questão a pedagogia tradicional – ontologia -, cuja atividade intelectual considera a auto-reflexão como a única instância de significação para a educação e a filosofia. A obra de Levinas é uma defesa, rigorosamente expressa em linguagem grega, daquilo que a auto-reflexão da razão não consegue esgotar, conceituar, ou seja, daquilo que as práticas filosóficas do ocidente relegaram ao plano negativo, do não-ser e, que, portanto, deve ser de algum modo superado mediante um processo de assimilação e de apropriação (BENSUSSAN, 2009).

Se, para Levinas, a educação – assim como a filosofia ocidental – foi sempre uma tentativa de reduzir o Outro ao Mesmo é preciso entender que esta redução não esgota o sentido daquilo que escapa a qualquer assimilação e a qualquer neutralização da diferença (LEVINAS, 2000, p. 23-24). A proposta de pensamento de Levinas é, neste sentido, uma tentativa de por em questão o desejo mais caro ao saber filosófico, pois toma a Alteridade do Outro como que dotada de um sentido que escapa ao *logos*, ao sistema teórico, ao processo dialético que perfaz o movimento da Identidade que se descobre a si mesma, às voltas com a diferença. Em Levinas não há suprassunção – síntese – da Alteridade pela identidade.

É justamente esta desmedida do Outro em sua Alteridade, em relação ao Eu que possibilita Levinas questionar a autossuficiência e violência do ser, e conseqüentemente fundar uma pedagogia ético-crítica para o saber enquanto tensão permanente entre o Mesmo e o Outro, sem reduções. Valorizar o Outro, fundar a ética sobre uma relação irreduzível ao conceito, referir-se ao Rosto do Outro como primeiro mandamento ético, tudo isso implica de fato uma saída de si sem retorno ou segurança, uma descentralização do eu como condição do sentido ético para a filosofia. Esta proposta de Levinas não significa uma certa adesão ao relativismo, uma recusa de enfrentar o *logos* que sempre caminha para consciência identificadora?

Na nossa perspectiva, Levinas não tem como objetivo primeiro defender uma pedagogia, uma filosofia unicamente enquanto discurso do Mesmo, pois o que ele quer é muito mais interrogá-la, a fim de questionar sua pretensão

dominadora, seu propósito de manipular tudo que é outro, diferente. Seu interesse não é minar a possibilidade da pedagogia e da filosofia pelo discurso relativista – neste ponto, ele é um árduo defensor do *logos* – no entanto, ele quer salvar a ética, os direitos do outro homem, a justiça irreduzível do face a face de todo e qualquer processo de redução à totalidade (LEVINAS, 2000).

Assim, nos conduz ao desafio de mostrar como uma sensibilidade irreduzível ao sujeito transcendental é a condição de todo o sentido e de toda a inteligibilidade (LEVINAS, 1991). A ética é uma forma de relação entre o Mesmo e Outro que precede e dá sentido ao teórico. Isto é, trata-se de um questionamento da primazia do teórico sem se cair na prisão do caos e na multiplicidade. Portanto, a crítica levinasiana ao *logos* não é uma forma de relativismo, pois o que ele almeja é lutar contra a transformação do primado da diferença em indiferença pura. Em outros termos, questionar a primazia da unidade do *logos* é, curiosamente, libertar o *logos* de uma espécie de sedução pelo Mito, ou seja, vencer a mistificação da ontologia. O que surge, resulta desta crítica efetuada ao saber tradicional?

Toda a estrutura da obra levinasiana depende de uma análise do problema da Metafísica. De uma espécie de pedagogia metafísica, de um ensino enquanto relação (ética) entre o Mesmo e o Outro. Sobretudo, em *Totalidade e infinito*, o ensino, descrito em uma perspectiva metafísica, é uma procura, uma transcendência, uma busca. Busca de quê? De algo que não necessitamos, de algo que não nos faz falta, mas que curiosamente desejamos. O ensino como transcendência, busca e procura se faz mediante o Desejo (intencionalidade ética) que não visa o que se perdeu, mas àquilo que é exterior, separado, estrangeiro. É justamente neste sentido que o ensino enquanto Desejo visa Outrem. Este visar do ensino não é atingir ou tocar, mas uma relação original – acolhimento, respeito, responsabilidade – para com Outrem. A relação original com o exterior é a própria produção de sentido – saber, conhecimento, verdade. O sentido é algo bem diferente de uma essência ideal ou de um conteúdo de pensamento (LEVINAS, 2000, p. 29-30).

O Ensino enquanto pedagogia metafísica, em Levinas, assume uma importância decisiva, pois a partir dela que intervém o tema da Alteridade. A

despeito de uma série de significações acerca da categoria pedagógico-filosófica de Ensino, produzidas ao longo da história do pensamento ocidental, qual o entendimento que Levinas expressa acerca desta categoria? Por Ensino, nesta perspectiva metafísica, entende-se uma relação ao Outro que se produz no desenrolar da existência terrena, sem culminar em uma totalidade divina ou humana, e na qual os sujeitos intervenientes se mantêm separados, absolutos, transcendentos em sua Alteridade. Deste modo, fica como que substituída a pedagogia tradicional entendida a partir de um ensino que se ocupa em desenvolver a inteligência geral dos seres ou ontologia, que prima pelo saber científico-conceitual, pela pedagogia metafísica como Ensino teórico que preserva a Alteridade do interlocutor e se mostra crítico em relação a si mesmo e, neste sentido, como ética realiza a essência crítica do saber. Em que sentido o Ensino, enquanto condição ético-crítica, realiza este trabalho crítico?

Para explicitar esta pedagogia metafísica, esta nova modalidade de Ensino como essência crítica do saber, Levinas lança mão do conceito de Rosto do Outro (LEVINAS, 2000, p. 167). O Rosto é significação sem contexto; ele não pode ser enquadrado numa intuição eidética. Outrem me vê, dirige seus olhos para mim, questiona todo ato de doação de sentido como sendo originário, isto é, põe em questão a espontaneidade da consciência intencional. Pela presença de um Rosto, há uma incrível coincidência entre o revelado e aquele que revela. Não se pode ver o Rosto, não se pode compreendê-lo através de categoria teórico-epistemológicas.

Ao colocar pedagogia metafísica como relação respeitosa, acolhedora, responsável pelo Outro, na origem de toda elaboração teórica, Levinas traz para a educação e para a filosofia um paradoxo. Sem representar o Outro, posso encontrá-lo na sua exterioridade irreduzível à teoria. A separação entre os interlocutores é a condição do pensamento teórico e objetivo. Para que este encontro não se integre numa totalidade é preciso que a relação entre o Mesmo e o Outro seja uma não-relação, um contato sem contato, um encontro sem simetria possível (BENSUSSAN, 2009).

Que significa questionar a pedagogia tradicional – o ensino racional como exaltação dos poderes do Mesmo? Por que a pedagogia metafísica não é uma forma de desrazão, de delírio, de fusão mística, amorosa ou religiosa com o Outro? Porque o Rosto impede que o encontro com o Outro se defina como relação com uma plasticidade mística ou religiosa?

A resposta a estas indagações permitem penetrar e compreender como o pensamento de Levinas se constrói na permanente tensão entre o discurso coerente que aspira à universalidade e o abalo ético de seu predomínio filosófico. Ética e razão não se separam. O discurso racional garante a validade epistemológica do dito, ao passo que a ética enquanto dizer é o que impede que este discurso violento e ameace a significação por si e em si da Alteridade, do Outro (LEVINAS, 2000, p. 59). Portanto, pôr o *logos* em questão não é cair na desrazão, mas esforço permanente para desenfeitiçar a razão o saber. Por quê?

Na perspectiva levinasiana o conhecimento objetivo ou a atividade da teoria, é uma luta permanente contra uma mistificação sempre possível dos fatos. Ensinar é lutar contra a mistificação do fato, contra a ideologia do que não tem origem. Impossibilitado de falar, o mundo dos fatos se apresenta como convite a uma permanente interpretação, a uma procura interminável da origem. O Rosto, para além de toda a forma, é um ensinamento, é uma resistência a essa mistificação. O Ensino proveniente do Rosto é uma fala que desenfeitiça, que desencanta o mundo sem começo dos fatos. Falar a Outrem é um acontecimento irreduzível ao saber objetivo. Mais: é o que confere o sentido a todo saber. Outrem é, assim, o interpelado, o invocado (LEVINAS, 2000, p. 183). Não se pode considerá-lo segundo a neutralidade do ser. Na medida em que é chamado para falar, Outrem está presente, presta auxílio a si mesmo com sua palavra e, assim fazendo, realiza a vida do presente, isto é: ensina. O que isto mostra?

Mostra que todo ensinamento como redução do Outro ao Mesmo, como saber e verdade objetiva, mas também toda a afirmação da realidade do Outro com um tu como participante de uma esfera comum ou inserido no horizonte do ser, já supõem a relação ao Outro como Desejo – pedagogia sensível, acolhimento e quebra do esforço de identificação (LEVINAS, 2000, p. 21). Nesse sentido, o

reino do Mesmo, a busca de conhecimento como assimilação ganham impulso ou são explicados pela pedagogia metafísica – Desejo do Outro, pela relação à exterioridade. A pedagogia tradicional como busca de satisfação das necessidades ou de reciprocidade assentam no ensinamento assimétrico trazido pelo infinito, pelo Rosto, pela separação metafísica. Somente a pedagogia metafísica – ética – Desejo do Outro como Outro, como respeito ao inabarcável, poderia desmistificar a prisão na totalidade (LEVINAS, 2000, p. 30).

Levinas inverte os temas: O Desejo - pedagogia metafísica, enquanto Ensino e racionalidade ética, é para ele uma saída de si, uma ruptura da imanência da vida interior. O Ensino não é sinônimo de vazio ou nostalgia, pois o estar satisfeito abre a vida para o Outro como ética, e não como ontologia. O Ensino como saída, transcendência ao Outro é a negação da violência inerente à razão, ao discurso racional, ao movimento do Mesmo e da ontologia, é uma resposta ao Outro e não um questionamento. Dentro deste contexto, qual é o sentido do conhecimento?

O conhecimento é como que uma passagem do singular ao universal ou à generalidade do conceito. No entanto, isso só pode acontecer na medida em que o Outro é acolhido antes de qualquer representação. Em Levinas, a atividade teórica torna-se possível porque o egoísmo estrutural do eu separado pode ser rompido. O Outro como Mestre solicita-me desde sua miséria e altura. Neste sentido, o “conhecimento” não vem de um ensinamento do eu, da alma que desperta para si ou da reminiscência; o “conhecimento” vem do exterior, do absolutamente Outro, ou ainda pelo traumatismo do espanto (LEVINAS, 2000, p. 30-31). Portanto, o Ensino enquanto acolhimento do Outro é a condição ético-crítica do saber.

Isso demonstra, segundo Levinas, que o Mesmo não é a medida de todas as coisas. A universalidade do verdadeiro e da ideia é incapaz de medir a transcendência do Outro em relação ao Mesmo. Ou seja, é este movimento do para-si ao para-o-Outro que dá origem à atividade teórica e ao discurso coerente, racional e unificador.

A ética, a educação enquanto constituição do humano, instaurada pela Pedagogia metafísica possibilita uma relação respeitosa e acolhedora entre o Mesmo e o Outro e condiciona o pensamento teórico na medida em que permite,

por isso mesmo, o seu questionamento, o abalo de seu primado. Mas, curiosamente, o discurso só é nesta relação, neste estar diante de, nesta permanente possibilidade de recomeço e de renovação. O ético contém o sentido do falar racional da elaboração filosófica e do conhecimento objetivo. O esquecimento dessa anterioridade é causa de violência e de ausência do humano. Se o pensamento racional pressupõe o frente a frente da ética, toda tentativa de fundar o humano sobre a universalidade da razão condena o pensamento ao menosprezo da Alteridade de Outrem (FABRI, 2007).

O predomínio da Totalidade no pensamento ocidental pode ser explicado a partir desta primazia, deste imperialismo inconsequente da pedagogia do Mesmo. A ruptura ética da totalidade professada pela pedagogia e ensinamento do Mesmo é o desafio de Levinas. No entanto, ele precisa da razão, do conceito, do trabalho teórico para expressar-se. Por conseguinte, trata-se de um permanente confronto com o que ele mesmo teceu. Ou seja, a ética - pedagogia metafísica -, como valorização da Maestria de Outrem na produção do conhecimento, torna possível a própria desmistificação do discurso filosófico que ele originou.

BIBLIOGRAFIA:

- BENSUSSAN, Gérard. *Ética e experiência: a política em Levinas*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CHARLIER, Catarina. *Levinas e a utopia do humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEVINAS, Emmanuel. *Da existência ao existente*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. *El tiempo y el outro*. Barcelona: Piados, 1993.
- _____. *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- _____. *Totalidade e infinito: Ensaio sobre a exterioridade*. Lisboa: Ed. 70, 2000.
- _____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 1987.

- _____. *Ética e infinito*. Lisboa: Ed. 70, 1988.
- _____. *Transcendência e inteligibilidade*. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- _____. *Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FABRI, Marcelo. *Desencantando a ontologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- _____. *Fenomenologia e Cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FARIAS, André Brayner de et ali (Orgs.). *Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MELO, N. V. *A ética da alteridade em Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- PELIZZOLI, Marcelo Luis. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- POIRIÉ, François. *Emmanuel Lévinas. Ensaio e entrevistas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SEBBAH, François-David. *Lévinas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- SIDEKUM, Antônio. *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SIDEKUM, Antonio (Org.). *Interpelação Ética*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Sujeito, ética e história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Sentido e Alteridade: dez ensaios sobre o pensamento de E. Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- SUSIN, Luis Carlos. *O homem messiânico: Uma introdução ao pensamento de E. Levinas*. Porto Alegre: EST/ Vozes, 1984.

Recebido em 10/12/2010.
Aprovado em 12/01/2011.