

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO DE ALMEIDA SILVA

**INTERSUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ENCONTRO ENTRE
EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

ARACAJU – 2023

FERNANDO DE ALMEIDA SILVA

**INTERSUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ENCONTRO ENTRE
EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes na linha Educação e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: DRA. CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO

ARACAJU – 2023

FICHA CATALOGRÁFICA:

S586i Silva, Fernando de Almeida
Intersubjetividade e processos educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire/ Fernando de Almeida Silva; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Cristiane de Magalhães Porto – Aracaju: UNIT, 2023.

110 f.il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2023

1. Alteridade. 2. Emancipação. 3. Emmanuel Lévinas. 4. Paulo Freire 5. Processos educativos 6. Relações intersubjetivas I. Silva, Fernando de Almeida II. Porto, Cristiane de Magalhães (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 37.013

Bibliotecária Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

FERNANDO DE ALMEIDA SILVA

**INTERSUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ENCONTRO ENTRE
EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE**

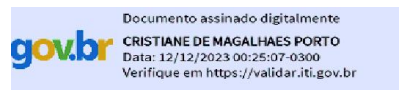
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes na linha Educação e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

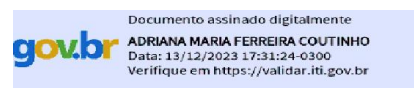
Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cristiane de Magalhães Porto (Orientadora)
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

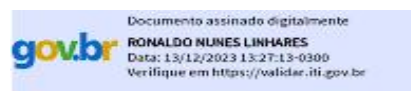


Dra. Adriana Maria Ferreira Coutinho
Universidade Católica de Pernambuco – (UNICAP)



Dr. José Tadeu Batista de Souza
Universidade Católica de Pernambuco – (UNICAP)

Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Dr. Alexandre Meneses Chagas
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



À Leilma Nery dos Santos Almeida, minha dileta esposa, e aos amados filhos João Paulo Nery de Almeida e Bernardo Nery de Almeida: a pesquisa que ora vos dedico constitui passagem do dever abstrato à minha responsabilidade real para convosco, expressão de diálogo e alteridade, fundamental aos afetos e vínculos familiares.

AGRADECIMENTOS

Ao eterno e bom Deus pela presença constante em minha vida, fonte inesgotável de sentido para a existência humana.

Aos meus pais, Bernadete de Almeida Silva e Benício Pereira da Silva (in memoriam), pelos princípios e valores a mim dispensados.

À minha família, Leilma Nery dos Santos Almeida, João Paulo Nery de Almeida e Bernardo Nery de Almeida, por compartilharem comigo a alegria de concluir a presente pesquisa.

À Cristiane de Magalhães Porto, minha exímia orientadora, que prontamente aceitou o convite para me incluir entre seus orientandos, defensora incansável da difusão do conhecimento científico.

À Carla Jeane Helfemsteller Coelho, membro associada do Centro Brasileiro de Estudos Levinaseanos – CEBEL, pelas contribuições no projeto de pesquisa, quando ainda estava em fase de revisão de literatura.

Aos irmãos, parentes e amigos por me incentivarem a continuar pesquisando temas relevantes e sensíveis à educação contemporânea.

À Tereza Nery dos Santos, minha sogra, por disponibilizar generosamente um espaço em sua casa para estudos e pesquisas durante o doutoramento.

Aos colegas de turma do Doutorado – 2021, pela amizade e parceria construída durante todo esse tempo de formação acadêmica.

Ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação – PPED/UNIT, Prof. Dr. Alexandre Chagas, docentes e demais funcionários da instituição, pela excelência nos serviços prestados.

Às equipes gestoras, educadores, educandos e demais funcionários do Colégio Estadual Maria Cândida de Castilho Fontoura – CEMCCF, Itiruçu/BA e da Escola Municipal Diana-Jussiene – EDJ, Jaguaquara/BA, pelas experiências exitosas de ensino e aprendizagem.

Enfim, à todos aqueles que acreditam em processos e práticas educativas libertadoras e emancipatórias constituídas na escuta, esperança e responsabilidade com o outro.

Eis-me, nesta responsabilidade, relançado para o que jamais foi nem minha falta nem meu feito, para o que jamais estive em meu poder, nem em minha liberdade, para o que não me vem à lembrança. Significância ética de um passado que me concerne, que me “diz respeito” (“me guarde”), que é “meu negócio” fora de toda reminiscência, de toda retenção, de toda representação, de toda referência a um presente rememorado.

Emmanuel Lévinas, 2010.

RESUMO

Tese apresentada na Linha 1 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Aracaju – SE. A investigação ‘Intersubjetividade e Processos Educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas (1906-1995) e Paulo Freire (1921-1997)’ constitui uma das possibilidades para pensar a educação no século XXI, dada a relevância das contribuições do filósofo e do educador, respectivamente, para construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária. Tem como objetivo geral analisar o que é necessário para que os processos educativos sejam emancipatórios e favoreçam relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade e do diálogo, com fins de promover uma educação humanizadora, considerando as perspectivas levinasianas e freireanas. Os objetivos específicos, a saber, pretendem: definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial; indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade presentes na filosofia de Emmanuel Lévinas; discorrer sobre os processos educativos emancipatórios na pedagogia crítico-social de Paulo Freire, e apresentar a pedagogia da ‘escuta’, da ‘esperança’ e da ‘responsabilidade’ com o outro como condição do fazer pedagógico que leve à ética da alteridade. Pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfica, constituída no formato multipaper (coletânea de artigos e um ensaio) que propõe a categoria do ‘outro’ como lugar de encontro entre o filósofo franco-lituano e o ilustre patrono da educação brasileira; está organizada por uma seção introdutória, objetivos (geral e específicos), percurso metodológico, três artigos, um ensaio científico, seção de considerações finais e referências. Os *papers* foram submetidos em periódicos científicos Qualis A da Capes, conforme orientação normativa do Programa de Pós-graduação em Educação – PPED da Universidade Tiradentes, atendendo ao formato de apresentação de tese composta por um conjunto de artigos, acrescida de um ensaio científico, submetidos e aprovados no ato da defesa da pesquisa. Primeiro artigo: Educação - conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial; segundo artigo: Relações intersubjetivas e ética da alteridade em Emmanuel Lévinas; terceiro artigo: Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação; e o ensaio científico – Pedagogia da ‘escuta’, da ‘esperança’ e da ‘responsabilidade’ com o outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Os resultados encontrados indicam a relevância da tríade escuta/esperança/responsabilidade para os processos e práticas educativas, fundamental para que se tornem em suas relações intersubjetivas um acontecimento ético, portanto, uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Alteridade; emancipação; Emmanuel Lévinas; Paulo Freire; processos educativos; relações intersubjetivas.

ABSTRACT

Thesis presented in Line 1 of the Postgraduate Program in Education at Tiradentes University, Aracaju – SE. The investigation 'Intersubjectivity and Educational Processes: a meeting between Emmanuel Lévinas (1906-1995) and Paulo Freire (1921-1997)' constitutes one of the possibilities for thinking about education in the 21st century, given the relevance of the contributions of the philosopher and educator, respectively, to build a more just, humane and supportive society. Its general objective is to analyze what is necessary for educational processes to be emancipatory and to favor intersubjective relationships that contemplate the ethics of alterity and dialogue, with the aim of promoting a humanizing education, considering Levinasian and Freirean perspectives. The specific objectives, namely, aim to: define the founding categories of education from a systemic, emancipatory and decolonial perspective; indicate intersubjective relationships that contemplate the ethics of alterity present in the philosophy of Emmanuel Lévinas; discuss the emancipatory educational processes in Paulo Freire's critical-social pedagogy, and present the pedagogy of 'listening', 'hope' and 'responsibility' towards others as a condition of pedagogical practice that leads to the ethics of otherness. Qualitative research of a theoretical-bibliographical nature, constituted in multipaper format (collection of articles and an essay) that proposes the category of the 'other' as a meeting place between the Franco-Lithuanian philosopher and the illustrious patron of Brazilian education; It is organized by an introductory section, objectives (general and specific), methodological path, three articles, a scientific essay, final considerations section and references. The papers were submitted in scientific journals Qualis A of Capes, in accordance with the normative guidance of the Postgraduate Program in Education – PPED of the Tiradentes University, taking into account the format of presenting a thesis composed of a set of articles, plus a scientific essay, submitted and approved when defending the research. First article: Education - concepts, characteristics and epistemological foundations from a systemic, emancipatory and decolonial perspective; second article: Intersubjective relations and ethics of otherness in Emmanuel Lévinas; third article: Paulo Freire and the ethical-critical condition of education; and the scientific essay – Pedagogy of 'listening', 'hope' and 'responsibility' towards others: contributions from Emmanuel Lévinas and Paulo Freire. The results found indicate the relevance of the listening/hope/responsibility triad for educational processes and practices, fundamental for them to become an ethical event in their intersubjective relationships, therefore, a humanizing education.

Keywords: Otherness; emancipation; Emmanuel Lévinas; Paulo Freire; educational processes; intersubjective relationships.

RESUMEN

Tesis presentada en la Línea 1 del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Tiradentes, Aracaju – SE. La investigación 'Intersubjetividad y procesos educativos: un encuentro entre Emmanuel Lévinas (1906-1995) y Paulo Freire (1921-1997)' constituye una de las posibilidades para pensar la educación en el siglo XXI, dada la relevancia de los aportes del filósofo y educador, respectivamente, para construir una sociedad más justa, humana y solidaria. Su objetivo general es analizar lo necesario para que los procesos educativos sean emancipadores y favorezcan relaciones intersubjetivas que contemplen la ética de la alteridad y el diálogo, con el objetivo de promover una educación humanizadora, considerando perspectivas levinasianas y freireanas. Los objetivos específicos, a saber, apuntan a: definir las categorías fundacionales de la educación desde una perspectiva sistémica, emancipadora y descolonial; señalar relaciones intersubjetivas que contemplan la ética de la alteridad presente en la filosofía de Emmanuel Lévinas; discutir los procesos educativos emancipadores en la pedagogía social crítica de Paulo Freire y presentar la pedagogía de la 'escucha', la 'esperanza' y la 'responsabilidad' hacia los demás como una condición de la práctica pedagógica que conduce a la ética de la alteridad. Investigación cualitativa de carácter teórico-bibliográfico, constituida en formato multiartículo (colección de artículos y ensayo) que propone la categoría del "otro" como lugar de encuentro entre el filósofo francolituano y el ilustre mecenas de la educación brasileña; Está organizado por una sección introductoria, objetivos (generales y específicos), recorrido metodológico, tres artículos, un ensayo científico, sección de consideraciones finales y bibliografía. Los trabajos fueron presentados en revistas científicas Qualis A de la Capes, de acuerdo con las orientaciones normativas del Programa de Postgrado en Educación – PPED de la Universidad Tiradentes, teniendo en cuenta el formato de presentación de una tesis compuesta por un conjunto de artículos, más un informe científico. ensayo, presentado y aprobado al defender la investigación. Primer artículo: Educación - conceptos, características y fundamentos epistemológicos desde una perspectiva sistémica, emancipadora y descolonial; artículo segundo: Relaciones intersubjetivas y ética de la alteridad en Emmanuel Lévinas; artículo tercero: Paulo Freire y la condición ético-crítica de la educación; y el ensayo científico – Pedagogía de la "escucha", la "esperanza" y la "responsabilidad" hacia los demás: contribuciones de Emmanuel Lévinas y Paulo Freire. Los resultados encontrados indican la relevancia de la tríada escucha/esperanza/responsabilidad para los procesos y prácticas educativas, fundamental para que se conviertan en un acontecimiento ético en sus relaciones intersubjetivas y, por tanto, una educación humanizadora.

Palabras-clave: Alteridad; emancipación; Emmanuel Levinas; Paulo Freire; procesos educativos; relaciones intersubjetivas.

LISTA DE SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
BA Bahia
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBEL Centro Brasileiro de Estudos Levinaseanos
CEMCCF Colégio Estadual Maria Cândida de Castilho Fontoura
EDJ Escola Diana-Jussiene
PPED Programa de Pós-graduação em Educação
QUALIS Ferramenta de Avaliação de periódicos e programas de pós-graduação
SE Sergipe
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIT Universidade Tiradentes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Percurso teórico-metodológico.....	19
Quadro 2 Artigos da Tese.....	21
Quadro 3 Ensaio Científico da Tese.....	21

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVO	17
2.1 Objetivo geral	17
2.2 Objetivos específicos	17
3 PERCURSO METODOLÓGICO	18
3.1 Método	18
3.2 Do Formato Tradicional ao Formato Multipaper	20
4 ARTIGO 1 – Educação: conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial	22
5 ARTIGO 2 – Relações intersubjetivas e ética da alteridade em Emmanuel Lévinas	47
6 ARTIGO 3 – Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação	63
7 ENSAIO CIENTÍFICO – Pedagogia da ‘escuta’, da ‘esperança’ e da ‘responsabilidade’ com o outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa 'Intersubjetividade e Processos Educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire' insere-se como possibilidade para uma pedagogia da 'escuta', da 'esperança' e da 'responsabilidade' com o outro, necessária para que os processos e práticas educativas se tornem emancipatórias e favoreçam relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade e do diálogo, promovendo, desta forma, uma educação humanizadora.

Submetida e aceita no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Aracaju/SE, via processo seletivo para ingresso no doutorado em educação (2021), linha Educação e Comunicação, a pesquisa propõe o encontro teórico entre o filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas (1906-1995) e o ilustre patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), apresentando as categorias da alteridade e do diálogo como elementos de sustentação para a pedagogia da 'escuta, da 'esperança' e da 'responsabilidade' com o outro. Trata-se de um estudo qualitativo teórico, que discute sobre as relações intersubjetivas nos processos e práticas educativas, buscando elucidar uma proposta de educação à altura do ser humano, capaz de pensar o sentido da vida e de sua presença no mundo.

O encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire é uma estratégia de aproximação entre a filosofia e a pedagogia crítico-social, entre a alteridade e o diálogo, onde será abordado a responsabilidade e o cuidado com o outro nos processos e práticas educativas. O filósofo e o educador se encontram na condição de responsáveis pelo outro ser humano, indicando alternativas para solucionar as tensões que afetam a sociedade contemporânea¹ (guerras, crises migratórias, ascensão de governos fascistas e totalitários, negação e violação dos direitos humanos, entre outras); considerando a hipótese espaço-temporal, se encontram nos cativeros e/ou exílios onde a vida e a dignidade humana estão sob fortes ameaças, reafirmando a alteridade e o diálogo como percurso para a convivência

¹ Por sociedade contemporânea se entende o período histórico das grandes transformações a nível social, econômico, cultural e político, que tem início no final da modernidade e se estende aos dias atuais (Bodart, 2021).

em sociedade.

Um dos mais importantes filósofos da modernidade, Emmanuel Lévinas impetra dúras críticas à ontologia ocidental, reafirmando a ética como filosofia primeira; discute a passagem do dever abstrado ao comprometimento real com o outro, cuja epifania do rosto evoca certo tipo de responsabilidade assimétrica que antecede a liberdade dos indivíduos. Ainda que não seja um autor que tenha se dedicado às pesquisas voltadas à educação, seu pensamento torna-se atual e relevante ao indicar relações intersubjetivas de natureza ética como possibilidade para uma sociedade justa e solidária, onde homens/mulheres se tratam como homens/mulheres, jamais como objetos ou meras abstrações.

Paulo Freire, ao contrário de Lévinas, dedicou-se inteiramente à educação, considerando-a uma prática social emancipadora, capaz de libertar homens e mulheres do jugo dos opressores. Em favor dos excluídos da terra (Arroyo, 2019), defende a educação problematizadora, em vista de uma docência colaborativa. Dos saberes necessários à prática educativa, estebelece a esperança como uma das condições ontológicas do ser humano, que o evoca a ser-mais; a humanizar-se², não apenas hominizar-se; e a engajar-se na luta social por sua libertação.

Das inquietações advindas do esquecimento do outro, proferidas tanto por Lévinas quanto por Freire, que tem levado à precarização das relações intersubjetivas e, conseqüentemente, tem colocado em risco a vida humana, é que se buscará identificar os elementos necessários para que os processos e práticas educativas sejam emancipatórias e contribuam com relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade e do diálogo, e as implicações destes processos para a educação. As aporias serão discutidas na perspectiva das relações intersubjetivas, propondo superar o reducionismo e a coisificação da pessoa humana, por meio do reconhecimento paradoxal do ser que tem agregado em si a identidade e a diferença numa assimetria relacional.

Inserida em diversos espaços e tempos, a educação perfaz as relações inter-humanas desde os primórdios. Daí ser possível afirmar que não há saber absoluto

² Na obra 'Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano', Ferdinand Röhr (2010) estabelece a distinção conceitual entre hominização e humanização: o primeiro conceito diz respeito ao desenvolvimento natural e biológico da vida; já o segundo, trata do desenvolvimentos da sensibilidade, dos valores éticos e espirituais, cujo o objetivo é guiar a vida e o convívio social.

e/ou totalitário; ao contrário, há saberes diversos pulverizados na história humana, que resultam numa ecologia de saberes misturados com a vida.

A descrição dos conceitos, características e fundamentos da educação nas perspectivas sistêmica, emancipatória e decolonial revelam a impossibilidade de um único modelo ou viés educativo; quando sistêmica, o ato de educar estabelece conexões entre o local e o global, entre o universal e o singular, entre o espiritual e o material; na emancipatória, promove a autonomia do educando para o enfrentamento das condições socioculturais, políticas e econômicas que geram opressão; na decolonial, reconhece os contextos onde os saberes são constituídos e denuncia a pretensa colonialidade eurocêntrica de uma razão indolente e prepotente da civilização ocidental.

Emmanuel Lévinas e Paulo Freire entenderam que a sociedade, de fato, está inserida em uma proposta de reencontro dos seres humanos com seus processos intersubjetivos. Foram autores que testemunharam a violência do homem contra o outro homem (guerras mundiais e ditaduras) sem jamais perder a esperança no ser humano. Suas contribuições nos levam a postular uma educação humanizadora, pautada na escuta atenta e acolhedora do outro; esperançosa por natureza, aberta ao diálogo.

Constituída no formato multipaper, a tese está organizada da seguinte maneira: seção introdutória, objetivo (geral e específicos), percurso metodológico, três artigos, um ensaio científico, seção de considerações finais e referências. Os artigos e o ensaio, resultado de ampla revisão bibliográfica, foram submetidos em diversos periódicos científicos (qualis A) da Capes, conforme as orientações normativas do PPED da Universidade Tiradentes e as diretrizes para autores das revistas.

O primeiro artigo trata da educação (conceitos e características) e dos fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial; o segundo, discute as relações intersubjetivas e a ética da alteridade em Emmanuel Lévinas; e o terceiro, indica a condição ético-crítica da educação em Paulo Freire; por fim, no ensaio, será apresentada a pedagogia da 'escuta', da 'esperança' e da 'responsabilidade' com o outro, a partir das contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire.

O ensaio científico constitui uma hermenêutica conceitual das categorias 'escuta', 'esperança' e 'responsabilidade' como possibilidade de acesso ao outro, indicando processos educativos emancipatórios, práticas pedagógicas que saem do campo abstrato para o campo das vivências concretas do sujeito ético.

Os resultados encontrados indicam a relevância da tríade escuta/esperança/responsabilidade para os processos e práticas educativas, fundamental para que se tornem em suas relações intersubjetivas um acontecimento ético. Ainda que tenham sofrido a violência do homem contra o outro homem, Lévinas e Freire se propuseram a defender a vida humana e sua dignidade por meio do exercício da alteridade e do diálogo. Daí a necessidade de educar para humanizar e humanizar-se para educar, revisando, neste sentido, os modelos, meios e fins presentes nas práticas educativas contemporâneas que impedem o desenvolvimento dos educandos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo geral

Analisar o que é necessário para que os processos educativos sejam emancipatórios e favoreçam relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade e do diálogo, com fins de promover uma educação humanizadora, considerando as perspectivas levinasiana e freireana.

2.1 Objetivos específicos

Definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial;

Indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade presentes na filosofia de Emmanuel Lévinas;

Discorrer sobre os processos educativos emancipatórios na pedagogia crítico-social de Paulo Freire;

Apresentar a pedagogia da 'escuta', da 'esperança' e da 'responsabilidade' com o outro como condição do fazer pedagógico que leve à ética da alteridade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa sobre ‘Intersubjetividade e processos educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire’ é uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1995, p. 21), esse tipo de pesquisa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, que trabalha com o universo de significados, [...] crenças, valores e atitudes”. Na qualidade de conhecimento científico, uma pesquisa se caracteriza pela busca da verdade, ainda que provisória; seu objetivo é explicar aquilo que está sendo pesquisado, através de métodos, procedimentos e técnicas (Marconi; Lakatos, 2009).

Para Severino (2013), o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa não se reduz a critérios e/ou parâmetros empíricos; tratar o ser humano como objeto lógico ou matemático é negar aspectos de sua condição de sujeitos. A análise, portanto, dos elementos necessários à educação emancipatória de natureza ética e humanizadora será realizada a partir das contribuições qualitativas de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, sobretudo das categorias e conceitos de ambos os autores.

3.1 Método

Pesquisa teórica que opta pelo método bibliográfico na análise das principais obras de Emmanuel Lévinas (Totalidade e Infinito – 1980; Humanismo do outro homem – 1993; Entre Nós: ensaios sobre a alteridade – 2010), de Paulo Freire (Educação como prática da liberdade – 1967; Pedagogia do oprimido – 1968; Pedagogia da esperança – 1992; Pedagogia da autonomia – 1996) e de seus comentadores. Apresenta por meio da revisão de literatura a possibilidade de uma pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro, tendo como itinerário metodológico a leitura e fichamento de livros impressos, teses e artigos científicos disponíveis em repositórios acadêmicos, nas plataformas digitais e no Centro Brasileiro de Estudos Levinaseanos – CEBEL.

Uma pesquisa teórico-bibliográfica, afirma Severino (2013, p. 106) “é

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. É nessa perspectiva, que propomos o encontro teórico entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, entre a filosofia da alteridade e a pedagogia crítico-social.

No critério de inclusão, foram selecionadas obras (livros, artigos, teses) que tratam da intersubjetividade e dos processos educativos, em vista de uma educação humanizadora. As palavras-chave para busca de produções disponíveis em versão eletrônica foram: Alteridade; Emmanuel Lévinas; Paulo Freire; Processos educativos; Relações intersubjetivas. A imagem abaixo indica o percurso teórico-metodológico da tese:

Quadro1: Percurso teórico-metodológico

TESE: INTERSUBJETIVIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ENCONTRO ENTRE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE

OBJETIVO – Analisar o que é necessário para que os processos educativos sejam emancipatórios e favoreçam relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade e do diálogo, com fins de promover uma educação humanizadora, considerando as perspectivas freireanas e levinaseanas.

METODO: Teórico/bibliográfico



Fonte: Quadro/imagem elaborado pelos autores em 2023.

3.2 Do Formato Tradicional ao Formato Multipaper

O formato tradicional de tese corresponde a um texto de aproximadamente duzentas a quatrocentas páginas, com um único tema apresentado em capítulos, separados por introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões (Mutti; Klüber, 2022). Normalmente, discorre Costa (2014), uma pesquisa (monografia de final de curso, dissertação ou tese) configura-se como algo semelhante a um rito de passagem. Já as teses no formato Multipaper, possuem características próprias, afirmam Frank e Yukihiro (2013), pois cada *paper* (artigo ou ensaio) que compõe uma pesquisa apresenta objetivos, revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões particulares.

Característica de Tese no Formato Multipaper, segundo Frank e Yukihiro:

A principal característica da tese em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior (Frank; Yukihiro, 2013, p. 1).

De acordo com Mutti e Klüber (2022), pode-se destacar no formato Multipaper aspectos favoráveis para o pesquisador: possibilidade de constituição de uma tese de forma colaborativa; a agilidade de divulgação dos resultados; a aquisição de estofo para produções futuras; maior exposição do pesquisador que poderá facilitar a obtenção de subsídio para a pesquisa por meio de órgãos de fomento, entre outros.

O formato Multipaper da tese sobre 'Intersubjetividade e processos educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire' foi sugerido pela Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto (orientadora), destacando a relevância de uma pesquisa colaborativa e a agilidade para divulgar os resultados encontrados; está organizada em três artigos e um ensaio científico, além das seções de introdução, objetivos, percurso metodológico, considerações finais e referências.

Após revisão e adequação às normas das revistas, os artigos e o ensaio foram submetidos nas seguintes revistas descritas nos quadros abaixo:

Quadro 2: Artigos da Tese

Artigo/Autores	Revista	Link de acesso
Educação: conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial. Autores: SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M.	Educação e Cultura Contemporânea – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Qualis A 2 na CAPES (área de Educação).	https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc
Relações intersubjetivas e ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. Autores: SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M.	Revista Problemata - Revista Internacional de Filosofia – Universidade Federal da Paraíba, Qualis A 4 na CAPES (área de Filosofia).	https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/65607
Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação. Autores: SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M.	Cocar - Universidade Estadual do Pará, Qualis A 2 na CAPES (área de Educação).	https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/

Fonte: Quadro elaborado pelos autores em 2023.

Quadro 3: Ensaio científico da Tese

Pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Autores: SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M.	Boletim de Conjuntura – BOCA, Plataforma IOLEs, Roraima, Qualis A 1 na CAPES (área de Educação).	https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2005/811
---	--	---

Fonte: Quadro elaborado pelos autores em 2023.

Os *papers*, embora com objetivos e metodologias particulares, nos permitiram indicar elementos para uma educação emancipatória, cujas relações de natureza ética promovam uma educação humanizadora. Das obras selecionadas de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire será possível apresentar o reencontro dos seres humanos em suas relações intersubjetivas presentes nos processos e práticas educativas.

ARTIGO 1

Dados da publicação:

Título:

EDUCAÇÃO: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NA PERSPECTIVA SISTÊMICA, EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL.

EDUCATION: CONCEPTS, CHARACTERISTICS AND EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS IN A SYSTEMIC, EMANCIPATORY AND DECOLONIAL PERSPECTIVE.

Autores:

Fernando de Almeida Silva
Cristiane de Magalhães Porto

Periódico:

Educação e Cultura Contemporânea – Qualis A2 da CAPES (área de Educação).
(<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc>)

Etapa da tese:

O artigo constitui a etapa inicial da pesquisa; discorre sobre a polissemia que envolve o conceito 'educação/educações' e a precarização das relações intersubjetivas nos processos e práticas educativas contemporâneas por meio de revisão de literatura.

Exigência do PPED/UNIT:

Submissão do primeiro artigo em periódico (A1 ou A2), conforme Qualis CAPES na Área de Educação.

Idioma:

Português

Ano: 2023

REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 00, NÚMERO 00, 20xx PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

CÓDIGO DOI DA PUBLICAÇÃO

**Educação: conceitos, características e fundamentos
epistemológicos na perspectiva sistêmica,
emancipatória e decolonial**

*Education: concepts, characteristics and epistemological
foundations in a systemic, emancipatory and decolonial
perspective*

*Educación: conceptos, características y fundamentos
epistemológicos en una perspectiva sistémica, emancipadora y
decolonial*

Fernando de Almeida Silva
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
fernando_leia@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4826-350X>

Cristiane de Magalhães Porto
Universidade Tiradentes – Aracaju/SE
crismporto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5622-030X>

RESUMO

O artigo trata da 'educação: conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial'; seu objetivo é definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial, percorrendo sobre a polissemia que envolve o conceito 'educação/educações' e os processos educativos contemporâneos. Pesquisa qualitativa que opta por realizar uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico). Indica a Teoria da Cooperação aplicada à educação de Humberto Maturana (1928-2021); as epistemologias sobre educação de Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; e o humanismo na educação, como forma de superar as práticas que levam à competição, coisificação e negação dos educandos em seus distintos processos educativos. Os resultados evidenciam a relevância das epistemologias de educação enquanto prática social colaborativa em defesa da igualdade, tolerância e reconhecimento do outro; uma educação humanizadora para a sociedade no século XXI.

Palavras-chave: Educação. Sistema. Emancipação. Decolonial.

ABSTRACT

The article deals with 'education: concepts, characteristics and epistemological foundations from a systemic, emancipatory and decolonial perspective'; its objective is to define the founding categories of education from a systemic, emancipatory and decolonial perspective,

discussing the polysemy that involves the concept 'education/educations' and contemporary educational processes. Qualitative research that chooses to carry out a narrative literature review (bibliographic method). Indicates the Cooperation Theory applied to education by Humberto Maturana (1928-2021); the epistemologies on education of Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; and humanism in education, as a way of overcoming practices that lead to competition, objectification and denial of students in their different educational processes. The results highlight the relevance of education epistemologies as a collaborative social practice in defense of equality, tolerance and recognition of others; a humanizing education for society in the 21st century.

Keywords: Education. System. Emancipation. Decolonial.

RESUMEN

El artículo aborda "la educación: conceptos, características y fundamentos epistemológicos desde una perspectiva sistémica, emancipadora y decolonial"; su objetivo es definir las categorías fundacionales de la educación desde una perspectiva sistémica, emancipadora y descolonial, discutiendo la polisemia que involucra el concepto educación/educaciones y los procesos educativos contemporáneos. Investigación cualitativa que opta por realizar una revisión narrativa de la literatura (método bibliográfico). Señala la Teoría de la Cooperación aplicada a la educación por Humberto Maturana (1928-2021); las epistemologías sobre educación de Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; y el humanismo en la educación, como forma de superar prácticas que conducen a la competencia, cosificación y negación de los estudiantes en sus diferentes procesos educativos. Los resultados resaltan la relevancia de las epistemologías educativas como práctica social colaborativa en defensa de la igualdad, la tolerancia y el reconocimiento del otro; una educación humanizadora para la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: Educación. Sistema. Emancipación. Decolonial.

Introdução

Os saberes que atravessam a existência humana e todo o processo de construção de ideias, crenças e valores resultam das diversas maneiras e/ou modelos educacionais (formal, informal e não-formal) que perfazem a história da humanidade. Fenômeno complexo e heterogêneo, difusa nos modos de vida e grupos sociais, a educação está presente em todas as experiências genuinamente humanas. É preciso, pois, elucidar o reconhecimento da dignidade de cada indivíduo e efetivar uma proposta de educação que seja capaz de pensar o sentido da vida e do ser-no-mundo, uma prática social colaborativa para as relações intersubjetivas no século XXI.

Definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial, objetivo requerido para esse estudo, não é uma aporia simples de ser resolvida, sobretudo quando a precarização das relações intersubjetivas (mercantilismo, competição, coisificação e negação do outro) tem fragilizado os processos

e práticas educativas contemporâneas. A opção por uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) nos parece ser o caminho mais adequado para cumprir o objetivo proposto na pesquisa.

As práticas e processos educativos emancipatórios e decoloniais são manifestações legítimas de 'educações' para a vida, sistemas constituídos de subsistemas interligados entre si pela multiplicidade de espaços e agentes socioculturais. A educação, nesse sentido, não deve estar dissociada da vida; ao contrário, deve ecoar sua voz em defesa da igualdade, tolerância, respeito às diferenças, justiça social e, efetivamente, combater o discurso de ódio através da promoção de uma cultura de solidariedade e paz.

A Teoria da Cooperação aplicada à educação desenvolvida por Humberto Maturana (1928-2021), juntamente com as epistemologias defendidas por Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, entre outros, constituirão a revisão de literatura que será utilizada para definir as categorias fundantes da educação na tríade sistêmica/emancipatória/decolonial.

Os resultados da pesquisa, ainda que careçam de mais estudos, vão evidenciar a importância da educação enquanto prática social colaborativa, um reencontro dos seres humanos com suas relações intersubjetivas. Uma educação colaborativa, sob a égide de uma prática humanizadora, favorece a atitude de escuta do outro, promove o diálogo, compartilhar ideias, e evoca o respeito e tolerância na construção do conhecimento.

Metodologia

A premissa defendida de que não há uma única forma ou modelo de educação, (BRANDÃO, 2002), justamente por se tratar de um fenômeno que ultrapassa os limites da história e das realizações humanas ao longo dos tempos, justifica a opção pelo método de revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) para o presente artigo.

As categorias fundantes da educação nas perspectivas sistêmica, emancipatória e decolonial serão definidas através do universo de significados, crenças e valores que caracterizam uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1995). O percurso teórico-metodológico compreenderá leitura de livros e artigos científicos disponíveis nos diversos repositórios acadêmicos e plataformas digitais, identificando as contribuições que se relacionam ao objeto a ser investigado.

Os autores selecionados para a revisão de literatura (Brandão, Maturana, Boaventura, Dussel, entre outros), dada a relevância de seus estudos, servirão de aporte teórico para que o objetivo indicado na introdução seja contemplado. O critério de inclusão de obras/autores está condicionado à compreensão de educação enquanto

prática social destinada a promover a emancipação dos educandos e efetivar a humanização dos processos e práticas educativas contemporâneas.

Educação ou Educações: uma prática social em construção

O fenômeno da educação remonta às civilizações mais antigas de que se tem conhecimento e se estende à sociedade contemporânea como manifestação essencialmente humana, fundamental ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Entre isso e aquilo ou o contrário de tudo (BRANDÃO, 2002), sublinhamos que a educação é um acontecimento da vida em múltiplos espaços e tempos; vida não afastada do todo, mas de sujeitos individuais afetados pelos aspectos sócio-político-econômico e cultural (MORIN, 2011) em que são inseridos ou nasceram inseridos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2002, p. 3).

A premissa de que ninguém pode escapar da educação sustenta o entendimento sobre as ações educativas como práticas sociais formais, informais e não-formais que perfazem os saberes que constituem a vida dos seres humanos. De acordo com Brandão (2002, p. 6), é “vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”.

Na interface das relações entre os agentes educativos, a educação vai se construindo nas categorias do ouvir e do falar por meio das experiências interpessoais, podendo ser caracterizada como exercício de diálogo entre iguais e diferentes (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995), embora não seja negada a existência de conflitos. O processo de transmissão ativa do conhecimento deve ser estendido à realidade social (LIBÂNEO, 1994), como agente de transformação dessa mesma realidade e manifestação das subjetividades comunitárias.

A rede de trocas de símbolos e padrões culturais realizadas no interior de uma comunidade, como indica Brandão (2002), resultado de práticas sociais de ensino e aprendizagem, pode ser entendida como educação, cuja função é humanizar o ser humano. Que pese o contraditório, “humanizar parte da ideia de dar a condição humana, ou de humanizar-se, ou seja, um retorno às suas características humanas, ou mesmo uma

aquisição delas” (SUANNO, 2021, p. 92).

Os estudos sobre educação têm evidenciado a necessidade de definir suas categorias fundantes, embora não tenham a pretensão de universalizar um conceito, muito menos, determinar este ou aquele modelo. Como invenção humana e inevitável (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995), a educação, “pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2002, p. 3). Considerando essa hipótese, urge discutir sobre as ‘educações’ formal, não-formal e informal que atravessam as trajetórias de homens e mulheres imersas em uma sociedade cada vez mais plural e desigual.

a) Educação Formal – A terminologia formal³ aplicada à educação sugere a legitimação dos saberes desenvolvidos nos espaços escolares, universidades e instituições de pesquisas validadas historicamente pela sociedade por meio de relações impessoais e institucionalização do saber burocrático. No entanto, “não é incomum encontrarmos, em diferentes espaços sociais, discursos construídos em defesa dos processos educacionais que neles habitam” (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 586). O conhecimento produzido nos espaços formais, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), deve dialogar com o conhecimento do senso comum, propondo tanto iluminá-lo, quanto ser iluminado por ele.

As pesquisas indicam que a questão central sobre a educação formal é a pretensão superioridade sobre as outras possibilidades de conhecimento, o que não é consensual. Para Brandão (2002, p. 6) “a educação existe mesmo onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

Propondo romper as fronteiras rígidas entre o formal, não formal e informal, Gadotti (2005) afirma que é necessário reconhecer as contribuições da cada setor da sociedade na materialização do direito à educação, em espaços e tempos diferenciados. Sobre a educação formal, pontua que ela tem “objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (GADOTTI, 2005, p. 2).

Analisando as modalidades de práticas educativas e organização do sistema educacional, “a educação formal seria, pois, aquela estrutura, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2018, p. 81). Contudo, é importante ressaltar, conforme Libâneo (2018), que onde existe ensino, seja ele escolar ou não, existe educação formal (educação de jovens e adultos, educação sindical, educação profissional),

³ Refere-se a tudo o que implica uma forma, algo inteligível, estruturado; modo como algo se configura (LIBÂNEO, 2018).

justamente pela intencionalidade, sistematicidade e planejamento.

b) Educação Não-Formal – A educação não-formal pode ser caracterizada como “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2018, p. 82). Segundo Gohn (2006), trata-se de um processo com várias dimensões, que tem como categoria central uma pedagogia social, onde as pessoas aprendem ‘no mundo da vida’, compartilhando as experiências em espaços coletivos cotidianos.

O reconhecimento da educação não-formal surge em meados do século XIX, com a evidência de que existem outros ambientes educacionais (família, igrejas, instituições religiosas, organizações não governamentais, centros culturais, praças, teatros, entre outros) além da escola (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 589). Embora não sejam organizados nos mesmos moldes, discorre Gohn (2006), atuam sobre as subjetividades coletivas e formação da cultura política, favorecendo os laços de pertencimento sociocultural.

A não-formalidade de algumas práticas educacionais, conforme Ferreira, Sirino e Mota (2020), estão destacadas nos âmbitos da formação ligada ao trabalho, nos espaços de cultura e lazer, na Educação Social e dentro da própria escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 4).

A educação não-formal capacita os indivíduos a tornarem-se cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006, p. 2).

Os aspectos simbólicos que conferem sentido às ações humanas fundamentam as práticas não-formais de educar. Contudo, adverte Libâneo (2018), é preciso superar o equívoco de sacrificar a escola e/ou a universidade em detrimento de formas alternativas de educação.

c) Educação Informal – A educação informal está articulada aos saberes desenvolvidos na vida cotidiana dos indivíduos, um acontecimento real que vagueia entre as práticas educativas formais e não-formais. Parece estranho e confuso, mas é aquela que acontece no processo de socialização dos indivíduos (GOHN, 2006). “Os sujeito, ao se depararem com o mundo concreto, são convidados de forma consciente ou inconsciente a

organizar seu raciocínio de forma lógica sobre o mundo, utilizando dois princípios básicos de juízo: o de realidade e o de valor” (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 591).

Segundo Libâneo (2018, p. 82) “o termo informal é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações sócio-culturais e políticas impregnam a vida individual e grupal”. É importante ressaltar, conforme o autor, que é uma modalidade que não é intencional, muito menos, institucional: a primeira, ver a educação apenas como prática social dissolvida nos movimentos sociais; a segunda, ao contrário, restringe a educação apenas ao âmbito escolar.

Independentemente dessa ação ser considerada pela epistemologia do conhecimento como manifestações do que poderíamos chamar de “ciência” ou “filosofia”, essa estruturação de conhecimento de mundo tem a sua raiz no empírico produzido pelos indivíduos em seus grupos de origem. Assim sendo, a educação dada de forma livre e autônoma dos cânones das instituições formais, embora esteja subjugada às pretensões dos grupos particulares, são conhecimentos válidos e fundantes da construção de um pensamento que acompanhará o indivíduo mesmo que ele participe de outros espaços educacionais constituídos como formais ou não (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 591).

Quanto à finalidade da educação informal, é preciso dizer que sua função, como já indicamos anteriormente, é socializar os indivíduos por meio de um conjunto de hábitos, atitudes, comportamentos e valores presentes em sua existência. Um dos atributos dessa modalidade é o “passado orientando o presente” (GOHN, 2006, p. 2).

Uma compreensão ampla de educação enquanto prática social em constante processo de transformação, é condição para superar a dualidade entre ensino e aprendizagem, entre educador e educando e, principalmente, entre os saberes formais, não-formais e informais. Torna-se imperativo defender as educações, que segundo Brandão (2002), estão misturadas com a vida; e promover a humanização das relações intersubjetivas que constituem os processos educativos na sociedade contemporânea.

Percurso da educação

Repensar o processo civilizatório, que entre outras características, tem precarizado as relações intersubjetivas⁴ e, conseqüentemente, as práticas educativas contemporâneas, pressupõe elucidar o reconhecimento e a dignidade dos indivíduos nessa mesma sociedade. A educação de caráter utilitarista, ao disseminar a morte da

⁴ Relações que ocorrem ou se efetivam entre os sujeitos humanos, podendo ser estabelecidas entre dois ou mais sujeitos (DICIO, versão atualizada, 2022).

intersubjetividade (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017), fragiliza a aprendizagem e reduz o ensino à condição de produto mercadológico.

O percurso da educação deve ser construído sobre objetivos e finalidades que correspondam a defesa da vida, seja ela humana ou não; ao cuidado do outro, do ecossistema e da justiça social entre as pessoas. Embora a pauta seja legítima, Moraes (2010) considera que algumas aporias precisam ser discutidas:

Apesar do grande desenvolvimento científico e tecnológico, por que a civilização ocidental continua tão insensível ao subdesenvolvimento humano? Por que continuamos permitindo a expansão da geografia da fome, a explosão da pobreza e a falta de moradia e de condições mínimas de trabalho? Por que o desenvolvimento material de nossa civilização continua provocando tanta degradação meio-ambiental de natureza ecossistêmica? Por que somos cada vez mais individualistas e menos solidários? (MORAES, 2010, p. 1).

Os estudos já realizados ou mesmo aqueles que ainda estão em andamento evocam uma concepção de educação que resgate a ‘pedagogia da responsabilidade’ (DELORS, 1996). Conforme Suanno (2021), precisamos de práticas educativas de liberdade de escolha, de relações sociais adequadas à saúde, ao bem-estar, à segurança e ao respeito humano.

Os relatórios da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO já indicou questões que parecem ter sido superadas, mas que ainda hoje continuam no âmago da educação (DELORS, 1996). São elas: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a indispensável competição⁵ e o respeito pela igualdade de oportunidades, entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e, por fim, a tensão entre o espiritual e o material.

a) Precarização das relações intersubjetivas nos processos e práticas educativas

A definição de ‘precário’ refere-se às péssimas condições de algo que não é capaz de alcançar o seu propósito, cuja fragilidade gera instabilidade e incerteza (DICIO, 2022). Aplicado à educação, é a negação das relações entre os sujeitos educativos por meio da competição e da mercantilização do saber tão visível na nossa sociedade hodierna.

De acordo com a professora Marina Campos de Avelar Maia (2019), reafirmando o princípio constitucional, a educação deve ser assegurada pelo Estado e é direito de todos. No entanto, observa a pesquisadora, “já se vive um processo de redução do ensino a um

⁵ A suposta ‘competição indispensável’ indicada nos relatórios da UNESCO constitui-se como uma forma de negar o outro, porque a vitória de um supõe a derrota do outro (MATURANA, 2002).

comércio, que não leva em conta a universalização, o desenvolvimento das pessoas e o fim das desigualdades” (MAIA, 2019, p. 34). É importante pensar, segundo a autora, que não se trata de estigmatizar as instituições privadas de ensino, mas discutir como elas estão lidando com as pessoas, sujeitos de direitos, cujo desenvolvimento deve ser pleno.

A mercantilização da educação é o tratamento da educação como mercadoria e não um direito, ou como um setor a ser explorado economicamente através de uma série de serviços. Isto tem se tornado possível por uma mudança de paradigma sobre a educação, sobre sua função na sociedade e sobre quem seja responsável por ela (MAIA, 2019, p. 34).

Os processos e práticas educativas advindas de relações intersubjetivas precárias tendem a colocar o lucro acima das preocupações sociais em detrimento de métricas e rankings de eficiência (MAIA, 2019). “Numa lógica de mercado, é comum que a competição seja valorizada, muitas vezes atrelada ao financiamento” (MAIA, 2019, p. 37). Segundo Maturana (2002), educar para a competição é negar o outro, pois não existe a competição sadia defendida pelo mercado.

A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro (MATURANA, 2002, p. 13).

O lucrativo mercado da educação (SOUSA, 2019) produz “uma nova cisão social entre quem tem o direito de ter acesso a um serviço transformado em investimento à sua inserção social pela exploração ou não” (CATINI, 2019, p. 22). O direito que antes era de todos, passa a ser de alguns privilegiados, sobretudo, daqueles providos de recursos financeiros.

A precariedade de reconhecimento não pleno do outro (VAZ, 2002), também aplicadas à educação, são baseadas em critérios de utilidade, eficácia, produtividade e consumo. Parece ser possível afirmar, diante de tudo que fora discutido, que a precarização das relações intersubjetivas implica uma suposta desumanização do ser humano, sobretudo, quando o reduz à condição de objeto ou mercadoria.

Ensinar para humanizar a sociedade é responsabilidade da educação, e isso se efetiva por meio de práticas que defendam à vida, dignidade, diversidade e justiça social (SUANNO, 2021). Para Suanno (2021, p. 97) “os processos educativos podem ter diversas funções em detrimento da ideologia que os antevêm, mas que podem ser libertadores”.

Quando se ensina para a desigualdade e/ou competição, fragiliza-se não apenas as práticas educativas, mas o próprio ser humano e o conjunto de relações intersubjetivas que o constitui.

b) Teoria da Cooperação aplicada à Educação

O desenvolvimento de uma teoria da cooperação aplicada à educação vem sendo discutida por diversos autores, embora se reconheça a carência de pesquisas no campo educacional (NETO, 2021). Antes mesmo de aplicar o conceito 'cooperação' à educação, faz-se necessário defini-lo como “ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição” (DICIO, 2022).

Humberto Maturana (1928-2021), um dos maiores expoentes da neurobiologia chilena, indica que o modo de vida estabelecido em nosso processo civilizatório é insustentável, pois o outro não é respeitado como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002). Para Naputano e Justo (2018), a Biologia do Conhecer ou Autopoiese, teoria defendida por Maturana para superar a tensão entre o biológico e o social, revela elementos que podem ser aplicados à educação, justamente por reconhecer a importância das experiências humanas como promotoras de conhecimento.

Descrever a teoria não é objetivo do artigo, contudo é necessário defini-la, a fim de extrair as contribuições e aplicá-las à educação. A Biologia do Conhecer, conforme Magro e Paredes na apresentação da obra 'Cognição, Ciência e Vida Cotidiana' de Humberto Maturana “é um modo de ver a fenomenologia dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular, espantosamente produtiva para responder, no âmbito da ciência, a questões que hoje vêm sendo tidas como inadiáveis” (MATURANA, 2001, p. 13).

Dando ênfase aos fenômenos sociais, Maturana afirma que sua abordagem “é uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência” (MATURANA, 2001, p. 13). Para Rossetto (2008) é uma biologia do social, porque o ser humano não existe fora do social; as questões genéticas apenas preparam o homem, mas não o podem determinar; e as interações entre os indivíduos constituem o social, mas o social é o meio onde esses indivíduos se realizam como indivíduos.

Os elementos para o desenvolvimento de uma Teoria da Cooperação aplicada à Educação estão presentes na convivência humana. Maturana propõe uma convivência de aceitação e respeito ao outro por meio de interações que envolvam o indivíduo e a sociedade. “Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição” (MATURANA, 2002, p. 24).

A biologia do social trata a história evolutiva do ser humano como animal que coopera e interage com o outro. Não há dúvida que é uma das maiores contribuições para a educação contemporânea ao propor a transformação do comportamento social dos indivíduos (NAPUTANO; JUSTO, 2018).

Com efeito, ainda somos animais colheitadores, e isso é evidente tanto no bem-estar que sentimos nos supermercados quanto em nossa dependência vital da agricultura; ainda somos animais compartilhadores, e isso é evidente na criança que tira comida de sua boca para dar à sua mãe, e no que acontece conosco quando alguém nos pede uma esmola; ainda somos animais que vivemos na coordenação consensual de ações, e isso vemos na facilidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas, quando não temos um argumento racional para recusá-las; ainda somos animais cujos machos participam do cuidado com os bebês, o que vemos na disposição dos homens para cuidar das crianças quando não têm argumentos racionais para desvalorizar tal atividade; ainda somos animais que vivemos em grupos pequenos, o que transparece em nosso sentir parte de uma família; ainda somos animais sensuais que vivemos espontaneamente no tocar e acariciar mútuo, quando não pertencemos a uma cultura que nega a legitimidade do contato corporal; e, por último, ainda somos animais que vivemos a sensualidade no encontro personalizado com o outro, o que se evidencia em nossa queixa quando isso não ocorre (MATURANA, 2002, p. 24).

Em outra perspectiva que não a lógica do mercado, Maturana (2002) utiliza as concepções da biologia para sustentar que o ser vivo é um sistema dinâmico que se estrutura em constante processo de mudança. Para ele, a Biologia da Educação nasce como um convite para pensar os acontecimentos dos seres vivos em suas histórias individuais e coletivas.

Tomando como exemplo a Biologia do Conhecimento, a Biologia da Educação é um fenômeno social que nos permite existir de maneira multidimensional numa rede cruzada de discursos e emoções, movendo-nos de um lugar a outro (MATURANA, 2001). Essa educação que se mistura com a vida requer a legitimação de processos e práticas educativas que tenham responsabilidade e comprometimento social.

Existe uma crise na educação (NAPUTANO; JUSTO, 2018) que não é apenas uma questão passageira, mas uma questão estrutural contemporânea que precariza as relações intersubjetivas do ser humano. Sobre a crise estrutural, afirma Maturana:

Vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua... e a menos que nosso emocionar mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na

desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros e da natureza (MATURANA, 2001, p. 196).

Os temas desenvolvidos na Biologia da Educação não estão condicionados a uma única leitura da realidade, muito menos, à mercantilização da educação. Maturana (2002) insere outras questões, dada a complexidade do fenômeno, a fim de identificar sua finalidade. O ‘para quê serve’ é invertido por ‘o que queremos’, pois segundo o autor, o conceito servir está relacionado a desejos que podem ser avessos ao projeto de responsabilidade social. “Penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação” (MATURANA, 2002, p. 12).

Na Biologia da Educação, educar é uma ação recíproca de convivência com o outro, uma forma de legitimar-se na realização social que tanto pode ser expressão de aceitação e respeito de si mesmo, quanto de aceitação e respeito pelo outro (MATURANA, 2002); pode ser também o meio pelo qual o ser humano produz a si mesmo, ou seja, uma “organização autopoietica” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 130), onde são desenvolvidas redes de interações contínuas. Será importante ressaltar mais adiante os desdobramentos da autopoietica para os processos e práticas pedagógicas contemporâneas na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial.

A Teoria da Cooperação aplicada à educação contribui com o processo de humanização do ser humano (ROSSETTO, 2008) e restabelece o encontro das intersubjetividades a qualquer tempo e de diversas maneiras. Em conformidade com a Biologia da Educação, deve-se educar:

Para recuperar essa harmonia fundamental que não des-trói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver (MATURANA, 2002, p. 34).

A defesa da educação na perspectiva biológica, segundo Maturana (2002), pressupõe o desenvolvimento do olhar cuidadoso para com a natureza, a fim de viver nela e com ela; a convivência individual e social de forma responsável e colaborativa; e por fim, as relações com o outro, fundadas na aceitação e no respeito.

c) Humanismo na Educação

A experiência da educação como reconhecimento do outro (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017) possibilita aos seres humanos repensar seu próprio projeto de vida e, quando necessário, realizar as alterações em vista de uma convivência ética. Para Tedesco, Strieder e Lago (2017, p. 348), “somente a partir do outro, me qualifico como um humano melhor”. Os elementos para uma educação humanizadora, discorre Guedes (2014), nascem de relações humanas mais solidárias, de respeito às diferenças e de maior cooperação entre os sujeitos educativos.

O discurso sobre o processo de humanização do ser humano soa estranho aos nossos ouvidos e, às vezes, remonta uma relação paradoxal ao inquirir: não somos humanos? Por que humanizar quem já é humano? O que ainda nos falta em nossa humanidade? Qual a relação entre educação e humanidade? Eis, pois, a resposta: “a educação acontece em vista de um fim: a humanização contínua do humano” (GUEDES, 2014, p. 14). Entre outras questões, é preciso reafirmar que estamos em constante processo de formação, portanto, não estamos acabados, mas conclusos.

Uma educação humanizadora se efetiva quando em suas práticas o outro é reconhecido como um ‘não-eu’. Para Vaz (1992), isso corresponde a ‘dialética da alteridade’, ou seja, “uma construção coletiva e, como tal, demanda esforço, tempo, retrocesso, diálogo, negociação” (VAZ, 1992, p. 236). Ainda segundo o filósofo (1992), essa alteridade é a maneira de como as pessoas aprendem a viver juntas, de educar para a reciprocidade e vivência ética.

A humanização é proposta de reeducação da vida humana (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017). Educar para o reconhecimento do outro, indica Tedesco, Strieder e Lago (2017), é criar ações que levem à solidariedade, à justiça social e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Coloca-se, portanto, o desafio de conceber uma formação que possibilite ao sujeito viver uma vida justa e responsável, na qual possa estabelecer relações de reconhecimento e consenso, garantindo, assim, a afirmação da própria dignidade e da dignidade do outro (OLIVEIRA; MELO, 2018, p. 219).

Humanizar a educação, discorre Suanno (2015), é o exercício de práticas que tenham como finalidade ensinar a dialogar, a compreender o outro, a defesa da diversidade cultural e a cidadania planetária. Nessa mesma intencionalidade, indica a autora (2015), é preciso que se desenvolva, por meio do ensino, a capacidade de indignar-se e comprometer-se com a transformação do mundo.

Educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial

As discussões que antecederam esse momento de definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial reforçam a defesa da educação como prática social presente entre o aqui e o acolá da vida humana. As manifestações são diversas e diversas são as possibilidades de entendimento de um fenômeno capaz de superar as desigualdades e promover uma sociedade ‘mais solidária’, ‘mais justa’ e ‘mais humana’.

Ao propor como objetivo definir as categorias de uma educação sistêmica, emancipatória e decolonial, faz-se necessário conceituar e caracterizar as abordagens conforme as contribuições dos autores que constituem a referência bibliográfica da pesquisa. Os processos e práticas educativas advindas dessas perspectivas, como serão discutidas a partir de agora, tendem a humanizar e emancipar o ser humano; e superar as hegemonias epistêmicas que insistem em fragilizar as relações intersubjetivas e negar o outro.

a) Educação na perspectiva sistêmica

A Teoria Geral dos Sistemas foi desenvolvida nos anos sessenta pelo biólogo suíço Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) para indicar as relações entre organismos biológicos e os problemas decorrentes dos processos de crescimento (SILVA; SANTOS; KONRAD, 2016). Segundo Silva, Santos e Konrad (2016), é uma abordagem que atua como ferramenta para entender o funcionamento, abrangência e complexidade de um objeto de estudo; instrumento de análise analítica e sintética; facilitadora dos processos internos e externos, onde subjazem as relações e, por fim, como geradoras de modelos de informação e conhecimento.

De acordo com Maturana e Varela (1995), para dizer que algo opera como sistema, é necessário conhecer tanto a sua organização quanto a sua estrutura. Sobre a primeira, afirmam os pesquisadores, são relações estabelecidas entre os componentes para que sejam reconhecidas como membros; segunda, são os componentes e as relações concretas que constituem sua realidade e se realizam na organização.

Por exemplo, na descarga, a organização do sistema de regulação do nível d'água consiste nas relações entre um aparelho capaz de detectar o nível da água e um outro capaz de interromper o fluxo de entrada da água. No banheiro doméstico, encontramos um sistema misto de plástico e metal que consiste numa bóia e numa válvula de

passagem. Essa estrutura, todavia, poderia ser modificada substituindo-se o plástico pela madeira, sem alterar o fato de ser um sistema de descarga (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87).

Para entender melhor uma abordagem sistêmica não basta explicar somente suas relações, mas observar as circunstâncias ou contextos em que são operadas (MATURANA; VARELA, p. 1995); significa afirmar, entre outras coisas, que é onde nos encontramos e nos formamos como humanos.

A educação na perspectiva sistêmica pode ser definida (MATURANA, 2002, p. 29) como “um processo contínuo que dura toda a vida”, presente na convivência com o outro. Esse processo, afirma Maturana (2002, p. 29), “se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. Não é uma metodologia, mas uma abordagem que engloba as diversas dimensões da vida cotidiana que perfazem os processos e práticas educativas.

Ao romper com as estruturas que fragmentam o ser humano, a episteme sistêmica “nos conduz a uma educação mais holística, preocupada com o sujeito na sua totalidade: indivíduo e contexto pensados como um conjunto de relações, descartando-se qualquer vestígio de fragmentação e explicações simplistas” (ROSSETTO, 2008, p. 237). A educação sistêmica, discorre Rossetto (2008), implica um outro olhar ao se pretender estudar os sujeitos da educação.

Para Maturana “nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2002, p. 27). No entanto, pondera o autor, isso não deve nos imobilizar, pois tal reconhecimento não suprime nossas experiências; ao contrário, legitima os espaços de relações em que a convivência é efetivada.

Os processos educativos de uma educação sistêmica priorizam as relações que são constituídas de elementos articulados e interconectados entre a diversidade de elementos, também de relações entre relações (ROSSETTO, 2008).

A educação sistêmica é integradora, pois concebe o mundo a partir das relações de integração entre o biológico e o social. Dessa hipótese, intui-se que “todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo” (PISTÓIA, 2009, p. 70). Existe aqui, conforme Maturana (2002), um entrelaçamento permanente e contínuo, que além de abarcar o biológico e o social, passa a agregar o cultural.

Os fundamentos epistemológicos para uma educação sistêmica são as formas flexíveis de interação que subjazem as relações humanas. Os indivíduos em suas

interações, afirma Maturana (2002), constituem o social; é justamente nesse social que nos realizamos como indivíduos. Essa perspectiva holística de educar (PISTÓIA, 2009), não reconhece, muito menos, legitima projetos educativos que negam a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Educação sistêmica é troca de saberes, que sugere envolvimento, adaptação e transformação das pessoas; é estabelecer diálogo criativo entre mente e corpo, interior e exterior; entre os indivíduos e os seus contextos socioculturais (PISTÓIA, 2009). Intuímos, conforme Brandão (2002), ser uma 'rede' integradora de conhecimentos (formais, não-formais e informais) que se misturam com a vida.

b) Educação na perspectiva emancipatória

Um projeto de educação emancipatória é antes de tudo uma prática de intervenção social e de humanização do ser humano. Dito isso, entendemos que não há emancipação onde se é negada a dignidade de um ser que agrega em si mesmo a identidade e a diferença; onde as pessoas são alçadas à condição de objeto e o ensino transformado em produto do mercado capitalista. Como característica especificamente humana, já sabemos que a educação é uma forma de intervir no mundo e transformá-lo em espaço de convivência entre iguais e diferentes.

Durante muito tempo a educação foi vista como mecanismo de perpetuação das desigualdades e negação dos indivíduos e dos contextos socioculturais a que estavam submetidos. Existia, ou ainda existe, conforme Santos e Meneses (2009, p. 9), a opção por uma epistemologia que propunha “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”. Urge pensar e/ou elaborar um projeto de educação para as pessoas, a fim de servi-las tanto em seus processos de individualização e humanização, quanto para transformar a sociedade.

A educação como prática social, viés defendido ao longo de toda a pesquisa, torna-se emancipatória quando a justiça social é efetivada como finalidade de todo o processo educativo; quando potencializa a indignação e a rebeldia, ao tempo que gera inconformismo diante de ações que levam à negação da natureza humana (SOUSA; MENEZES, 2009). Essas manifestações antagônicas do humano que nega sua própria natureza humana, comenta Libâneo (2018), produzem relações de exploração e opressão de uns sobre outros. Conforme Sousa (2009, p. 31), “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Para Vieira e Ramos (2018), a educação emancipatória é um processo de reversão das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que atravessam a sociedade. A promoção da autonomia e do pensamento crítico, indicam os autores, surge como condição de superação do antagonismo entre oprimido e opressor.

Paulo Freire (1921-1997), ilustre patrono da educação brasileira, entendeu que a educação não é uma mera transmissão de conhecimento, mas um processo de formação que conduz os educandos a assumir sua responsabilidade social e política no mundo (FREIRE, 2021). Na perspectiva da pedagogia freireana, discute Gadotti (1996), a concepção de educação emancipatória é resultado do contexto como resposta a esse mesmo contexto:

Paulo Freire é, sem dúvida alguma, um educador humanista e militante. Em concepção de educação parte-se sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em Educação como prática da liberdade, esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial nas “sociedades em trânsito”. O autor procura mostrar, nessas sociedades, qual é o papel da educação, do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou “sociedade aberta”. Para ele, essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança (GADOTTI, 1996, p. 83).

A sociedade, indica Freire (2021a), vivencia o trânsito do arcaico para o moderno (processos de urbanização, desenvolvimento industrial e formação da democracia) e isso afeta diretamente a vida das pessoas. Diante dessa realidade, é preciso uma visão crítica do mundo, uma práxis social de dupla intencionalidade: em determinadas situações, afirma o autor, preservam-se formas de cultura; em outras, interfere-se no processo histórico com os instrumentais que lhes são possíveis (FREIRE, 2021a). Na pedagogia freireana “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2021b, p. 52).

Uma abordagem de educação emancipatória é antes de tudo uma prática da liberdade, dito isso, emancipar é libertar. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dizimando o seu mundo” (FREIRE, 2021b, p. 60). É importante ressaltar que a expressão ‘dizimando’ não significa destruição, mas processo de humanização onde são criadas, recriadas e decididas a participação dos seres humanos no mundo.

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando (FREIRE, 2021c, p. 94).

A desigualdade, não somente na relação entre educador e educando, deve ser tratada como um fenômeno socioeconômico que produz exclusão cultural e social por via de um discurso que consolida a negação das pessoas (SOUSA, 2009). Assim, pois, é preciso uma educação que permita aos indivíduos tomar consciência de sua condição de oprimidos para lutar por sua libertação. Entre outros fundamentos para uma educação emancipatória, os principais são o constante processo de construção da autonomia e humanização do sujeito humano.

c) Educação na perspectiva decolonial

Definir as categorias fundantes da educação decolonial, assim como nas perspectivas anteriores, pressupõe a defesa de que os processos e práticas educativas devem ser tratadas como uma questão de resistência e de manifestação cultural.

Segundo Sousa (2009), é preciso que se efetive um processo de mudança da colonialidade para a descolonialidade, ou seja, uma alternativa crítica denominada ‘Epistemologias do Sul’. “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SOUSA; MENESES, 2009, p. 12). O colonialismo europeu produziu e ainda produz relações extremamente desiguais de saber/poder que suprimem a identidade dos povos e nações colonizadas.

O centro da história mundial e, conseqüentemente, o seu projeto de educação, foi construído a partir de uma pretensa superioridade dos países europeus em relação aos não-europeus (DUSSEL, 1993). A modernidade nasce, conforme Dussel (1993), quando a Europa se confronta com seu ‘outro’ para controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo. “De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o si mesmo que a Europa já era desde sempre” (DUSSEL, 1993, p. 8).

A colonialidade do saber (DUSSEL, 2005) pode ser uma consequência da concepção colonizadora de educação ao legitimar formas hegemônicas de dominação e exclusão social. É uma continuidade de um projeto amplo de dominação presente no

mundo contemporâneo, que segundo Walsh (2019), precisa de um processo de conhecimento outro, um pensamento outro, uma sociedade outra e um paradigma outro discutido no meio da práxis política.

Educação na perspectiva decolonial é constituída por movimentos de renovação epistemológica, crítica às concepções dominantes, às diversas situações de opressão na América Latina, o conceito de raça como instrumento de dominação europeia e a colonialidade do poder, do ser e do saber (WALSH, 2019). A interculturalidade defendida no pensamento decolonial, postula Walsh (2019), leva à construção de um projeto de sociedade, uma organização sociopolítica que tanto pode ocorrer em âmbito local quanto global. O pensamento outro que não a lógica de um mundo único se abre para uma pluralidade de saberes, uma educação de diálogo entre iguais, ou seja, um compartilhamento de experiências que vão além de uma simples justaposição.

Os processos e práticas educativas devem ser pautadas no reconhecimento, valorização do conhecimento e modos de ensinar e aprender de cada cultura. Educação, portanto, surge como espaço de escuta cultural, onde não é negada a diferença, mas reconhecida as identidades individuais e sociais daqueles que durante muito tempo foram silenciados.

O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil (SOUSA, 2009, p. 28).

Estamos vivenciando, aponta Sousa (2009), outra espécie de colonialidade: a ascensão do fascismo social no século XXI. Para o autor, corresponde “um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (SOUSA, 2009, p. 38). Nesse tipo de fascismo, entre outras formas, destacam-se:

A primeira forma é o fascismo do apartheid social. Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas [...]. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens (SOUSA, 2009, p. 37).

A segunda forma é o fascismo contratual. Ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil (seja ele um contrato de trabalho ou um contrato de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam (SOUSA, 2009, p. 38).

A terceira forma de fascismo social é o fascismo territorial. Existe sempre que actores sociais com forte capital patrimonial retirem ao Estado o controle do território onde actuam ou neutralizam esse controle, cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra os seus interesses (SOUSA, 2009, p. 39).

A passagem da colonialidade para a decolonialidade no campo da educação só pode ser efetivada por meio de uma epistemologia da experiência social do sul (SOUSA, 2009). Contra a monocultura educacional moderna, Sousa (2009) traz à baila uma ecologia de saberes, ou seja, o reconhecimento da diversidade de saberes heterogêneos, com interações sustentáveis e dinâmicas, sem jamais negar a autonomia dos sujeitos educativos. Sob a égide da existência dessa pluralidade de conhecimentos que intervêm na sociedade, fundamental aos processos e práticas educativas decoloniais, deve-se fortalecer as identidades e banir as colonialidades do fascismo social do poder, do ser e do saber.

Considerações finais

A educação enquanto prática social está presente em todas as formas de manifestações humanas, ora como instrumento de desenvolvimento dos indivíduos, ora como mecanismo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais. Antes mesmo de definir quais seriam as suas categorias fundantes, ressaltamos que ela é um fenômeno humano que se destina a humanizar o ser humano.

Os conceitos, características e fundamentos epistemológicos dessa prática social denominada educação são diversos e diversas são as formas de compreendê-la, dada a flexibilidade dos espaços e sujeitos educativos. Como processo em construção, as educações surgem das experiências que os indivíduos fazem entre si, influenciadas pelos aspectos culturais a que estão submetidos. Os percursos, nesse sentido, vagueiam entre a formalidade, não-formalidade e informalidade de saberes misturados com a vida, sem negar a responsabilidade e compromisso social com o outro.

As categorias fundantes da educação, seja ela sistêmica, emancipatória ou decolonial, conforme indicação de pesquisas, resultam dos processos de legitimação dos contextos socioculturais que perfazem a realidade de cada educando. O reconhecimento do outro em sua dignidade e a defesa da igualdade (social, política, econômica e cultural) nos parece ser condição para qualquer abordagem educacional.

Na perspectiva sistêmica de educação o fundamento é a troca de saberes integrados a todos os conhecimentos que se misturam com a vida; é uma produção dialógica e criativa entre mente e corpo, interior e exterior, entre os indivíduos e

sociedade. Já a perspectiva emancipatória, o seu fundamento é a autonomia e humanização do sujeito humano; emancipar é antes de tudo uma prática de intervenção social. É imperativo que o sujeito tome consciência de sua condição de oprimido e lute por sua liberdade, pois onde não existe liberdade, não poderá existir educação.

Por fim, em vista de cumprir o objetivo do artigo, a perspectiva decolonial de educação está fundamentada em uma ecologia de saberes; postula reconhecer a pluralidade do conhecimento e denunciar o fascismo social do poder, do ser e do saber presente na sociedade contemporânea.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

CATINI, Carolina. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 22-28. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Portugal: UNESCO, Edições Asa, 1996.

DICIO. Dicionário online de Português, versão atualizada, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur Sur, CLACSO. Buenos Aires, Argentina: set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Para além da significação 'formal', 'não formal' e 'informal' na educação brasileira. **Interfaces Científica**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Cortez Editora, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo. **Ano**. 1, mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034. Acesso em: 14 set. 2022.

GUEDES, Edson Carvalho. Por um novo humanismo na educação: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.2, p. 03-17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/view/20280>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

MAIA, Marina Campos de Avelar. A mercantilização da educação e o risco da escola McDonalds e dos alunos hambúrgueres. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 34-39. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7623-a-mercantilizacao-da-educacao-e-o-risco-da-escola-mcdonalds-e-dos-alunos-hamburgueres>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro; Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. **Rizoma Freireano**, Universidade de Sevilla, Espanha, n. 6, 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes>. Acesso em: 14 set. 2022.

MORIN, Edgar. **La Via: para el futuro de la humanidad**. Impreso en Dedalo Offset, S. 1. Polígono Mateu-Cromo, Madrid – Espanha, 2011.

NAPUTANO, Marcelo; JUSTO, José Sterza. A biologia do conhecer de Maturana e algumas considerações aplicadas à educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 729-740, 2018.

NETO, Antônio Sales Rios. Maturana: sem cooperação e alteridade, não há futuro. **Jornal Outras palavras** (verão online), 07 jun. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/maturana-sem-cooperacao-e-alteridade-nao-ha-futuro/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 23, n. especial, p. 207-222, 2018.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamento**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação a luz do pensamento de Maturana. *Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 237-246, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O lucrativo mercado da educação e da ciência que extermina a universidade pública e democrática. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 29-33. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7622-o-lucrativo-mercado-da-educacao-e-da-ciencia-que-extermina-a-universidade-publica-e-democratica>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, Alcineide Pereira da; SANTOS, Júlio César dos; KONRAD, Márcia Regina. Teoria geral dos sistemas: diferencial organizacional que viabiliza o pleno entendimento da empresa. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós*, ano 6, n. 22, p. 1-12, jun. 2016.

SUANNO, João. Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86-99, 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **NUPEAT**, UFG, v.5, n.1, p. 41-64, jan./jun., 2015.

TEDESCO, Anderson Luiz; STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio. Educação para o reconhecimento do outro: um desafio a partir de Lima Vaz. **Revista Contexto & Educação**, Santa Catarina, v. 32, n. 103, p. 336-360, 2017.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Loyola, 1992.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia: Raízes da Modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

WALSH, Catherine. Poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

Submetido em xx/xx/xx

Aprovado em xx/xx/xx

ARTIGO 2

Dados da publicação:

SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M. Relações intersubjetivas e ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. **Problemata – Revista Internacional de Filosofia**, v.14, n.1, 2023, p.122-136. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/65607/37411>. Acesso em: 19 agos. 2023.

Título:

RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS E ÉTICA DA ALTERIDADE EM EMMANUEL LÉVINAS

INTERSUBJECTIVE RELATIONS AND ETHICS OF OTHERNESS IN EMMANUEL LÉVINAS

Autores:

Fernando de Almeida Silva
Cristiane de Magalhães Porto

Periódico:

Problemata – Revista Internacional de Filosofia – Qualis A 4 (área de Filosofia).
(<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata>)

Etapa da tese:

Neste segundo artigo, o objetivo é indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade presentes na filosofia de Emmanuel Lévinas.

Exigência do PPED/UNIT:

Submissão do segundo artigo em periódico (A3 ou A4), conforme Qualis CAPES na Área de Educação/Filosofia.

Idioma:

Português

Ano: 2023

RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS E ÉTICA DA ALTERIDADE EM EMMANUEL LÉVINAS

INTERSUBJECTIVE RELATIONS AND ETHICS OF OTHERNESS IN EMMANUEL
LÉVINAS

Fernando de Almeida Silva¹
Cristiane de Magalhães Porto²

Resumo:

O filósofo da alteridade, como é conhecido Emmanuel Lévinas (1906-1995), propõe realizar a passagem do dever abstrato às relações intersubjetivas que se efetivam temporalmente de forma concreta, uma objetividade de Outrem que, paradoxalmente, não se objetiva; ao contrário, extravasa-se infinitamente. Pensar a ética da alteridade em Lévinas corresponde discutir a descoberta e o reconhecimento do outro no horizonte ético; nesta perspectiva, o artigo tem como objetivo indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade presentes na filosofia levinasiana. A opção metodológica, enquanto pesquisa qualitativa, consiste em fazer uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) nas obras do autor (Totalidade e Infinito – 1980; Humanismo do outro homem – 1993; Entre Nós: ensaios sobre a alteridade – 2010; Quatro leituras talmúdicas - 2017) e de seus comentadores, atentando para um modelo de pensamento diverso da racionalidade ocidental. A título de conclusão, é possível dizer o humano para além do ser, instaurando-o como lócus de inteligibilidade e sentido, por meio de relações intersubjetivas de natureza ética, cuja alteridade evoca responsabilidade e cuidado para com o ‘absolutamente outro’.

Palavras-chave: Relações intersubjetivas. Ética da alteridade. Emmanuel Lévinas.

Abstract:

The philosopher of alterity, as Emmanuel Lévinas (1906-1995) is known, proposes to carry out the passage from abstract duty to intersubjective relations that are temporally effected in a concrete way, an objectivity of the Other that, paradoxically, is not objectified; on the contrary, it overflows infinitely. Thinking about the ethics of alterity in Lévinas corresponds to discussing the discovery and recognition of the other in the ethical horizon; In this perspective, the article aims to indicate intersubjective relationships that contemplate the ethics of otherness present in Levinas's philosophy. The methodological option, as a qualitative research, consists of carrying out a narrative literature review (bibliographic method) in the author's works (Totality and Infinity – 1980; Humanism of the other man – 1993; Between Us: Essays on Thinking-of-the-Other – 2010; Four Talmudic Readings – 2017) and its commentators, paying attention to a model of thought that differs from Western rationality. By way of conclusion, it is possible to say the human beyond being, establishing it as a locus of intelligibility and meaning, through intersubjective relationships of an ethical nature, whose otherness evokes responsibility and care for the 'absolutely other'.

Keywords: Intersubjective relations. Ethics of alterity. Emmanuel Levinas.



¹ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano – São Paulo. Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador – Bahia. Secretaria Estadual de Educação – Bahia. Email: fernando_leia@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3600266496028026>.

² Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Universidade Tiradentes – Sergipe. Email: crismporto@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3435445286863278>

Introdução

Pensar as relações intersubjetivas e a ética da alteridade em Emmanuel Lévinas (1906-1995) no século XXI, num cenário de pós-pandemia da Covid-19, crises migratórias, ressurgimento de ideologias nazi-fascistas, disseminação de discursos de ódio e fake news nas redes sociais, aumento da insegurança alimentar pelo mundo e constantes ameaças à democracia na sociedade contemporânea, constitui condição fundamental para rediscutir o processo civilizatório no ocidente, que por vezes tem promovido a redução do ‘outro’ ao ‘mesmo’, uma atitude narcisista de relações que negam o reconhecimento desse ‘totalmente outro’ no horizonte da ética.

O filósofo da alteridade, como é conhecido Lévinas, propõe realizar a passagem do dever abstrato às relações intersubjetivas reais, um acontecimento ético que indica um sair de si para o outro. Discute, neste sentido, a natureza ética das relações entre as pessoas nos ensaios sobre alteridade e sugere a substituição da subjetividade moderna (egolatria) pela alteridade transcendente presente na alma humana.

Sob a hipótese de que o ser humano é elemento constitutivo de uma comunidade inter-humana que se especifica pela qualidade das relações no horizonte da ética, o artigo tem por objetivo indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade presentes na filosofia de Emmanuel Lévinas. Importa dizer que não se trata de uma filosofia para anjos como alguns a entendem, mas de uma filosofia da subjetividade que transcende a própria transcendentalidade na saída de si para o outro.

O percurso teórico da pesquisa discutirá a relação ética para além das luzes de Atenas e Jerusalém; a filosofia da subjetividade e da transcendência na dialética do Mesmo e do Outro; e o estatuto e a natureza das relações intersubjetivas em que o ser humano é lócus de inteligibilidade e sentido para a vivência de ordem ética.

Metodologia

A filosofia da alteridade desenvolvida por Lévinas não é uma aporia simples de ser entendida, visto que representa uma ruptura com a razão ocidental que propunha o sujeito absoluto. Discutir a questão das relações intersubjetivas é extremamente urgente diante no cenário anteriormente descrito na introdução, o que tornará ainda mais relevante para a sociedade os resultados da pesquisa.

O método utilizado, enquanto pesquisa qualitativa, é a revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) nas obras selecionadas do autor (Totalidade e Infinito – 1980; Humanismo do outro homem – 1993; Entre Nós: ensaios sobre a alteridade – 2010; Quatro Leituras Talmúdicas – 2017) e de seus comentadores, buscando identificar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade na perspectiva levinasiana.

Sobre o itinerário metodológico, a pesquisa compreenderá além das referências primárias, a utilização de artigos científicos disponibilizados pelo Centro Brasileiro de Estudos Levinasianos – CEBEL, repositórios acadêmicos e plataformas digitais. O critério de inclusão é, justamente, a produção científica que mantém interface com o objeto que está sendo investigado, sobretudo a relevância dada às relações intersubjetivas de natureza ética.

Emmanuel Lévinas: filosofia e vida para além das luzes de Atenas e Jerusalém

Emmanuel Lévinas, segundo Pivatto (2019), é testemunha do fracasso do mito da razão iluminada que propunha salvar a humanidade das trevas e da ignorância, o que não ocorreu; houve, na verdade, o uso da razão para fins de dominação e negação da dignidade do sujeito humano. Em busca de um sentido que oriente a razão e a vontade nas relações inter-humanas, não apenas um diálogo entre as luzes de Atenas e Jerusalém (PIVATTO, 2010), Lévinas discute as experiências humanas efetivadas no tempo, uma relação ao outro como outro, jamais como objeto. Trata-se de um vínculo inseparável entre o pensamento e a realidade histórica, uma filosofia que “sugere a concretude da relação entre os homens com base sustentadora para se pensar a ética” (SOUZA, 2013, p. 239).

Reconhecido como “um ourives, não um construtor de catedral; um pensador, não um guru” (MARTINS, 2014, p. 17), Lévinas foi um religioso e filósofo original capaz de questionar e dialogar com a filosofia ocidental e seus pares no século XX (PIVATTO, 2019). Filósofo “vacinado contra toda e qualquer forma de ideologia, contra qualquer forma de opressão, contra toda espécie de redução do sentido do humano” (PIVATTO, 2019, p. 243). A moral do dever individual tão propalada na modernidade será confrontada com a redescoberta do outro na ética da alteridade levinasiana.

Um existente de carne e osso

Filósofo da alteridade, Emmanuel Lévinas nasceu na Lituânia na cidade de Kovno (Kaunas) em 12 de janeiro de 1906 em uma família judia, e faleceu em 25 de dezembro de 1995 em Paris, França.⁶ Foi educado sob forte influência do judaísmo tradicional; seu pai era um livreiro, o que justifica seu acesso a diversos autores e obras (Dostoiévski, Pouchkine, Tolstoï, Shakespeare, entre outros) desde a infância (MARTINS, 2014). Com apenas doze anos de idade, discorre Martins (2014), o autor vivencia a angústia de ter que sair de sua terra natal para Kharkov (Ucrânia), fugindo da I Guerra Mundial (1914-1918); somente em 1923, quando vai para Estrasburgo – França, inicia seus estudos em filosofia e, mais tarde, nos anos de 1928 e 1929, tem a oportunidade de participar de algumas aulas com Edmund Husserl na Universidade de Freiburg em Breisgau – Alemanha e, posteriormente, conhecer Martin Heidegger.

Naturalizado francês em 1930, Lévinas publica sua tese ‘Teoria da intuição na fenomenologia de Husserl’ e começa a participar de cursos sobre Hegel e encontros filosóficos com Gabriel Marcel, expoente do existencialismo católico; em 1939, início da II Guerra Mundial (1939-1945), mais uma vez sente os horrores da guerra se aproximar e, no ano seguinte, é feito prisioneiro pelas tropas nazistas (MARTINS, 2014). Exilado por cinco anos, jamais pode esquecer o ódio do homem contra o outro homem praticado no nazismo e o sofrimento causado pela razão deliberadamente antiética do século XX.

Século que, em trinta anos, conheceu duas guerras mundiais, os totalitarismos

⁶ A data de nascimento em 30 de dezembro de 1905, que aparece em alguns escritos, refere-se ao calendário Juliano, uma recusa à reforma de Gregório XIII, no ano de 1582 (MARTINS, 2014).

de direita e de esquerda, hitlerismo e stalinismo, Hiroshima, o goulag, os genocídios de Auschwitz e do Camboja. Século que ainda finda na obsessão do retorno de tudo o que estes nomes bárbaros significam. Sofrimento e mal impostos de maneira deliberada, mas que nenhuma razão limitava na exasperação da razão tornada política e desligada de toda ética (LÉVINAS, 2010, p. 124).

Com o final da guerra em 1945, consequentemente libertado da prisão nazista, Lévinas passa a se dedicar às aulas de filosofia na França e a publicar novos escritos. Destaca-se, entre outras obras, aquela que é considerada a principal: *Totalité et Infini* (Totalidade e Infinito - 1961). Segundo Martins (2014), essa obra representa uma síntese de suas investigações até aquele momento. Em dezembro de 1995, o mundo sofreu a perda de um dos maiores filósofos do século XX, falece na capital francesa Emmanuel Lévinas.

A filosofia de Lévinas não constitui um sistema filosófico, mesmo porque o autor não tinha essa pretensão. De acordo com Souza (2013), pode-se dizer que o pensamento levinaseano atuou de forma circular, não reduzindo a diferença à mesmidade; postulou um fazer filosófico de conteúdos e métodos numa perspectiva de abertura ao outro, alteridade como “um a priori de carne e osso” (SUSIN, 2008, p. 11). Nas palavras do filósofo franco-lituano, “o movimento vem incessantemente sobre mim como uma onda que engole, traga e afoga. Movimento incessante de afluxo sem descanso, contato global sem fenda e sem vazio...” (LÉVINAS, 1980, p. 119).

Destaca-se nesse movimento de abertura ao outro algumas das principais obras do autor: *De l'existence à l'existant* (1947); *Le temps et l'autre* (1947); *Totalité et Infini* (1961); *Difficile liberté* (1963); *Humanisme de l'autre homme* (1972); *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974); *De Dieu qui vient à l'idée* (1982); *Ethique et infini* (1982); e *Entre nous: Essais sur le penser-à-l'autre* (1991).

A originalidade de pensamento

A experiência contemporânea tem sido caracterizada por relações inter-humanas individualistas que concebem a auto-suficiência e independência da subjetividade humana, um eu livre e autônomo na determinação de seu agir ético (BLUM, 2014). Reconhecido como um dos maiores pensadores do século XX, Lévinas testemunhou o uso da razão para fins de ideologias que alienaram e decepcionaram o ser humano (PIVATTO, 2019) e indicou o outro como ponto de partida e de chegada de sua filosofia (SUSIN, 2008), diferentemente do que propunha a filosofia ocidental.

Influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl e pela ontologia de Martin Heidegger, Lévinas evidenciou a originalidade de seu pensamento ao interrogá-las, confrontá-las e, paulatinamente, contestá-las (PIVATTO, 2019). O próprio autor (1980) confessou que quase sempre começava com Husserl, mas que sua filosofia não estava em Husserl. Segundo Pivatto (2010), isso se deve à exigência de um eu aberto por um desejo que não pode ser saciado, uma abertura/transcendência que leva a uma relação social desinteressada ao outro.

Para Lévinas “a filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser” (LÉVINAS, 1980, p. 31), ou seja, o outro não oferece nada que já não esteja no sujeito. Embora Husserl e Heidegger tenham animado o

pensamento levinaseano, discorre Haddock-Lobo (2008), foram superados pela ontologia relacional que faz acontecer a ética.

E eis que surge, na vida vivida pelo humano – e é aí que, a falar com propriedade, o humano começa, pura eventualidade, mas desde logo eventualidade pura e santa – do devotar-se-ao-outro. Na economia geral do ser e de sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer por ele, uma responsabilidade por outrem. De modo diferente que ser! É essa ruptura da indiferença – indiferença que pode ser estatisticamente dominante – a possibilidade de um-para-o-outro, uma para o outro, que é o acontecimento ético (LÉVINAS, 2010, p. 18).

Lévinas não nega a subjetividade humana, ao contrário, a defende numa perspectiva transcendente que supera o hiperativo categórico de Kant, a fenomenologia de Husserl e a ontologia de Heidegger (PIVATTO, 2019). Para além do ser, “a tematização ou a objetivação não se descreve apenas como uma contemplação impassível, mas como relação com o sólido, com a coisa, termo da analogia do ser desde Aristóteles” (LÉVINAS, 1980, p. 281). O sujeito no pensamento levinaseano “é uma entidade capaz de se destacar desde contexto insignificante e projetar-se para além da essência” (MARTINS, 2014, p. 29), uma projeção além do ser.

Ao substituir o ser heideggeriano (impensado, abstrato e afastado do existente) pela filosofia do outro, Lévinas introduz um novo eixo de pensamento na direção da ética, do existente. Embora ele aceite o conhecimento intencional de raiz fenomenológica, discorre Martins (2014), rejeita o conceito de saber/assimilação, uma inadequação ao objeto; o saber não é apenas acolher a totalidade desse objeto, mas ultrapassá-lo nos quadros de sua representação numa relação metafísica. Deve-se considerar que “o termo husserliano evoca, de fato, uma relação com o objeto, com o posto, com o temático, ao passo que a relação metafísica não liga um sujeito a um objeto” (LÉVINAS, 1980, p. 95). Sobre essa aporia, comenta Pivatto:

Se Heidegger elabora uma filosofia que se deserraiga da metafísica e se constitui como ontologia autosustentada e autosuficiente, retirando o ser do esquecimento em que tombara a filosofia ocidental, Lévinas, por sua vez, aventura-se a dar um novo passo: desarraigá-lo das amarras da ontologia para libertar o homem, construir a ética como filosofia primeira sobre a relação absoluta da alteridade (PIVATTO, 2010, p. 12).

O humano como lócus originário de inteligibilidade e de sentido passa a ser o corpus filosófico de Lévinas. Sua tese se traduz na crítica à categoria da totalidade presente na filosofia ocidental do mesmo e do neutro (SOUZA, 2013), de um ser impessoal que engole o sujeito e está muito acima do ente; e que o determina sem que ele o saiba (LÉVINAS, 1980). Em outra perspectiva que não a ocidental, o autor indica a relação intersubjetiva do frente-a-frente humano, fonte de sentido. A relação interhumana, destaca Souza (2013, p. 231), “torna-se pólo de uma relação intersubjetiva fundada no diálogo aberto e no respeito incondicional à diferença do outro”.

Renato Somberg Pfeffer (2015), professor e pesquisador de Estudos Judaicos da Universidade Federal de Minas Gerais, afirma que Lévinas é um pensador arraigado em sua época e tradição, cuja originalidade consiste em fazer uma releitura da fenomenologia, postulando a alteridade ética, a transcendência sobre a imanência e a

tradição judaica, especificamente do Talmud⁷, como lugar de sentido. Para Pfeffer (2015), a filosofia não está dissociada da vida concreta dos seres humanos e de suas relações intersubjetivas, pois, como indica Lévinas (2010, p. 18), traz “a possibilidade do um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético”.

Indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade na filosofia de Lévinas, sem conhecer a história de vida do autor e a singularidade de seu pensamento, corresponderia o não reconhecimento do outro no horizonte da ética. Ainda que sucinto, embora intencional, o recorte (vida, obras e pensamento) nos ajudará na discussão sobre as relações intersubjetivas de natureza ética presentes na filosofia levinasiana.

Intersubjetividade na ética da alteridade de Emmanuel Lévinas

A crise nas relações intersubjetivas do século XX e, conseqüentemente, no século XXI, afirma Martins (2014), tem provocado indagações sobre o humano e a sua humanidade, resultado da pretensa redução e domínio do outro. Na qualidade de filósofo, profeta e cidadão do mundo que precisa ser humanizado (PIVATTO, 2019), Lévinas insere novas relações ético-sociais para se pensar a justiça, o respeito, o pluralismo e o reconhecimento às diferenças, por meio de uma subjetividade responsável que antecede a autonomia e liberdade do próprio sujeito humano. Desta forma, afirma: “sou chamado a uma responsabilidade jamais inscrita no rosto de Outrem. Nada há de mais passivo que este estar em causa anterior a toda liberdade” (LÉVINAS, 2010, p. 84). Ao manifestar-se, conclui Lévinas (1993), o outro me impede de ser indiferente.

As categorias e/ou conceitos (subjetividade, transcendência, intersubjetividade, alteridade, ética) discutidas por Lévinas são fundamentais para pensar as relações intersubjetivas que garantam sentido para o humano contemporâneo. Se é verdade que estamos vivendo a crise do humano na humanidade (COELHO; REBOUÇAS, 2017), também é verdade que é preciso rediscutir nosso processo civilizatório que insiste em banalizar a vida e gerar relações intersubjetivas artificiais e frágeis.

Subjetividade e transcendência sob nova órbita e ótica

A filosofia de Lévinas não é uma filosofia do ser, mas da subjetividade e transcendência, uma espécie de oposição à tradição subjetivista individualista e ao psicologismo do eu como entidades auto-fundantes e autossuficientes que independem do outro (MARTINS, 2014). Para Lévinas, “a filosofia des-cobre, sem dúvida, a significação dos acontecimentos, mas eles produzem-se sem que a descoberta (ou a verdade) seja o seu destino” (LÉVINAS, 1980, p. 15). Nos ensaios sobre a alteridade, o outro é referência, nunca o eu livre e autônomo que reduz a humanidade do homem à consciência.

A subjetividade humana, como consciência é sempre atividade. Sempre posso assumir o que se impõe a mim. Sempre estou em condições de consentir naquilo que padeço e de fazer boa cara a maus ventos. Assim, tudo se passa com se eu estivesse no começo; salvo, na aproximação ao próximo (LÉVINAS, 2010, p. 84).

⁷ Transcrição da tradição oral de Israel que rege a vida, pensamento e exegese das escrituras judaicas (LEVINAS, 2017, p. 12).

A subjetividade exige uma abertura ao outro para uma relação social transcendente e desinteressada, uma saída oferecida por Lévinas para reabilitar a “exigência de transcendência que está inscrita na alma humana” (MATTÉI, 2008, p. 7). De acordo com Pivatto (2010), o desafio teórico-ético é propor a subjetividade como responsabilidade, alteridade irreduzível capaz de criar o humanismo de outro homem por meio de relações inter-humanas do humano como reino do bem; uma sociedade sob a égide de relações éticas sustentáveis à altura do ser humano.

O reconhecimento do totalmente Outro, real e concreto, aponta Martins (2014), constitui uma saída do mesmo de mim mesmo para o outro de mim mesmo. Essa expressão significa ir em direção ao outro, que está além do ser. “Nesse sentido, o Outro precede o Eu. O Outro se tornará transcendência” (MARTINS, p. 07). Ocorre a transposição da moral individual para a redescoberta do outro nas relações inter-humanas e intersubjetivas.

Ao deixar de ser objeto de estudos, o sujeito humano torna-se pólo de relações intersubjetivas por meio do diálogo aberto, respeitoso e incondicional à diferença do outro (SOUZA, 2013). Neste caso, entende Souza (2013), a subjetividade é plasmada como instância fundamentalmente ética que escuta pacientemente o falante como autoridade ensinante, alegra-se com a hospedagem do visitante inusitado e, por fim, cria significado originário e originante no encontro face a face com o outro.

Como se apresenta, o outro ultrapassa a ideia dele em mim, pois é uma abertura transcendente que está além do ser (LÉVINAS, 1980). Assim, afirma Susin (2008), a subjetividade está submetida à responsabilidade com o Outro, radicalmente diferente do eu, porém instauradora de sentido para esse mesmo eu; uma subjetividade aprendiz e diaconal que está a serviço do outro de maneira transcendente.

Transcendência. Este termo é usado sem nenhuma pressuposição teológica. Ao contrário, é o excesso da vida que toda teologia pressupõe. Transcendência, como deslumbramento [...]: dor do olho, por excesso de luz, o Mesmo desconsertado e mantido em vigilância pelo outro que o exalta (LÉVINAS, 2010, p. 115).

Outro em Lévinas (2010), é um a priori, condição para que o eu tenha o respeito de si mesmo. “À luz do outro o eu ganha consideração e é exaltado para além de si mesmo na resposta e responsabilidade por um mundo de convivência e de paz” (SUSIN, 2008, p. 13). Temos aqui uma transcendência que exige uma fenomenologia fundamental, não abstrata, mas pautada na subjetividade concreta da vida (SCORALICK, 2015); gesto ético no encontro intersubjetivo.

Subjetividade e transcendência sob órbita e ótica levinasiana não são teologias transvestidas de filosofia (MARTINS, 2014), mas descrição fenomenológica da experiência com o alter (Outro) de maneira radical (SCORALICK, 2015). É uma abertura acolhedora que, conforme Pivatto (2019), sustenta e reorienta o humano no mundo.

Alteridade radical como estatuto ético

A categoria da alteridade presente nos ensaios Levinaseanos deve ser entendida como uma dimensão fundamentalmente vinculada à ética, onde o Outro continua sendo sempre Outro, jamais outro eu (MARTINS, 2014). A descrição da alteridade, conforme

Lévinas (2010) não é sinônimo de empatia ou reciprocidade relacional; é abertura ao outro de forma gratuita e desinteressada.

Gratuidade da transcendência-ao-outro, interrompendo o ser sempre preocupado com o próprio ser e com sua perseverança no ser. Interrupção absoluta da ontologia, mas um-pelo-outro da santidade, da proximidade, da sociabilidade, da paz. Sociabilidade utópica que, no entanto, comanda toda a humanidade em nós e na qual os gregos vislumbraram a ética (LÉVINAS, 2010 p. 254).

A palavra alteridade significa caráter ou qualidade do que é outro (FERREIRA, 2001); algo distinto do sujeito, constituído por relações de contraste, distinção e diferença (OXFORD, 2023). O alter (Outro) em Lévinas é o absolutamente Outro, aquele que não sou eu, que está fora de mim, indicativo do infinito que me escapa (COUTINHO, 2008); não pode ser expresso pela experiência, afirma Lévinas (1980), pois ultrapassa o pensamento em que é pensado.

Princípio e estatuto ético, a alteridade irá constituir o percurso filosófico de Lévinas como filósofo da alteridade, justamente por defender uma relação irreduzível com Outro, que não pode ser definido ou caracterizado (BLUM, 2014). Contra o primado do Eu, o franco-lituano indica o radicalmente outro que é infinitamente transcendente e estranho a mim (MATTÉI, 2008). A “heterogeneidade radical do Outro” (LÉVINAS, 1980, p. 24), que se traduz por alteridade, pressupõe a ideia de sujeito que se constitui na relação; fora desse encontro, não haverá acontecimento ético.

Na obra ‘Entre Nós: ensaios sobre a alteridade’ (2010), Lévinas discorre de maneira muito esclarecedora sobre a alteridade do absolutamente Outro (Outrem) na perspectiva ética:

O acesso original ao indivíduo enquanto Indivíduo humano, longe de se reduzir a simples objetivação de um indivíduo entre outros – é acesso característico onde aquele que vem pertence ele mesmo à concretude do encontro, sem poder tomar a distância necessária ao olhar objetivante, sem poder livrar-se da relação e onde este não-se-poder-livrar, esta não indiferença a respeito da diferença ou da alteridade do outro – esta irreversibilidade – é não o simples revés de uma objetivação, mas precisamente o direito reconhecido à diferença de outrem que, nesta não indiferença não é uma alteridade formal e recíproca e insuficiente na multiplicidade de indivíduos de um gênero, mas alteridade do único, exterior a todo gênero, transcendendo todo gênero (LÉVINAS, 2010, p. 220).

A descoberta do outro no horizonte ético, onde “o eu é discípulo do outro, que é mestre” (SOUZA, 2013, p. 239) é a porta de acesso à filosofia de Lévinas; seu estatuto, a alteridade radical, substitui a moral do dever abstrato pela redescoberta das relações inter-humanas (PIVATTO, 2008). Segundo Martins (2014, p. 46), “Lévinas soube experimentar nova tática na crise do dever que estava à procura de uma âncora crível na cultura contemporânea, que é uma cultura da imagem, do visual, do emotivo, da feição”. A âncora levinasiana para pensar o sentido humano é, pois, a presença do rosto infinito do outro, que nos chama à responsabilidade e ao cuidado.

A epifania do rosto

Alteridade de Outrem como estatuto ético, segundo Lévinas (1980), indica um rosto que está presente na recusa de ser conteúdo; desta maneira, não pode ser compreendido ou englobado por números ou conceitos. O rosto é irreduzível, incalculável, imprevisível (CRAGNOLINI, 2008); “são máscaras. Buscamos por trás dos rostos que nos falam e aos quais nós falamos, a relojoaria das almas e suas molas microscópicas” (LÉVINAS, 2010, p. 45); é transcendência infinita de um estranho que nos chega sem aviso.

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania⁸ e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência (LÉVINAS, 1980, p. 173).

O rosto que se manifesta já é discurso que extravasa e fixa seu estatuto de infinito (LÉVINAS, 1980). Não está reduzido a uma forma plástica, pois é mais que uma face; quando se depara com ele, ali está a alteridade, infinita transcendência (COUTINHO, 2008). Quando se faz ouvir, “o rosto de outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa...” (LÉVINAS, 1980, p. 37). Faz-se necessário destacar que o termo ‘rosto’ não é apenas fisionomia (cor dos olhos, lábios, nariz, boca e testa) a ser descrita como objeto ou revelação de um neutro impessoal.

A epifania do rosto é expressão de identidade dele mesmo (ZANON, 2020), sem conceitos, como já apresentamos anteriormente; se manifesta, portanto, de forma concreta nas relações, porém continua sendo transcendente (além do ser).

Segundo Lévinas (1980, p. 176), “o rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Em sua epifania, expressão, o sensível ainda captável transmuta-se em resistência total à apreensão”. Embora pareça um discurso abstrato ou moral religiosa, o autor trata do compromisso real com o outro sob forma de responsabilidade e cuidado. Outrem que se manifesta e/ou se expressa, constitui a possibilidade de instaurar a humanidade. O rosto abre a humanidade (LÉVINAS, 1980) para a responsabilidade que antecede sua liberdade, sem violentá-la.

Com a noção de Rosto, discorre Souza (2013), Lévinas rompe com as engrenagens das categorias formais e com o rigor da razão lógica proposta pela ontologia. Considerando a alteridade um estatuto ético, o rosto possibilitará dizer o humano para além do logos e de suas determinações particulares (boca, nariz, cor dos olhos, testa).

O rosto é humano, nome próprio, exterioridade, corpo, palavra (RIBEIRO JÚNIOR, 2022). “Enquanto corpo, o outro tem fome e vem ao encontro de seu interlocutor solicitando-lhe imediatamente um cuidado de sua vulnerabilidade (sensível) e de sua alteridade (voz) irreduzível” (RIBEIRO JÚNIOR, 2022, p. 268). Na concretude existencial e temporal, embora transcendente, mantém-se terrestre (LÉVINAS, 1980), aberto às relações inter-humanas.

Responsabilidade e cuidado

Pensada como a passagem do dever abstrato ao comprometimento real, a ética em

⁸ Termo utilizado por Lévinas para designar a manifestação e/ou expressão de Outrem (LÉVINAS, 1980).

Lévinas irrompe o pensamento em direção às relações inter-humanas. Colocar o eu a serviço do outro, discorre Martins (2014), é uma atitude de desinteresse; não interesse pela reciprocidade, pois, tudo é gratuidade.

Ética, “o cuidado reservado ao ser do outro-que-si-mesmo...” (LÉVINAS, 2010, p. 242) abre a ordem do humano sobre o eu; instaura a humanidade. A ausência da ética como responsabilidade no século passado produziu violência, dor, fome, morte e extermínio. Diante deste contexto, Lévinas conclama a ‘hora dos balanços’ sobre a má consciência e toda maldade produzida na modernidade européia:

Mas a consciência do europeu não está em paz, na hora da modernidade, essencial para a Europa, que é também a hora dos balanços. Má consciência no fim de milênios da gloriosa Razão, da Razão triunfante do saber, mas também no fim de milênios de lutas fratricidas políticas, mas sangrentas, de imperialismo tomado como universalidade, de desprezo humano e de exploração e, até este século de duas guerras mundiais, da opressão, dos genocídios, do holocausto, do terrorismo, do desemprego, da miséria sempre incessante do Terceiro Mundo, das cruéis doutrinas do fascismo e do nacional-socialismo... (LÉVINAS, 2010, p. 217).

A hora dos balanços indicada por Lévinas é uma maneira sutil de denunciar a colonialidade⁹ do saber e do poder europeu sobre os demais continentes, certo tipo de egoísmo existencial do ser (MARTINS, 2014); mas não só isso, é o momento de rediscutir nosso processo civilizatório, promover a responsabilidade e cuidado do totalmente Outro em face da ética do encontro e da sociabilidade.

Somos responsáveis por tudo em relação a todos, pois somos sujeitos da ética; não é uma exigência jurídica, mas amor ao próximo, à pessoa, ao humano (LÉVINAS, 2010). O humano que é pensado na relação com o outro, concreto; rosto que se põe e interpõe diante do indivíduo, o convidando a uma responsabilidade hospitaleira ao estrangeiro (RIBEIRO JÚNIOR, 2022). Essa hospitalidade, conforme Lévinas (1980), é acolhimento; alteridade que não está condicionada à consciência e ao tempo.

‘Eis-me aqui’ diante Outrem:

Eis-me, nesta responsabilidade, relançado para o que jamais foi nem minha falta nem meu feito, para o que jamais estive em meu poder, nem em minha liberdade, para o que não me vem à lembrança. Significância ética de um passado que me concerne, que me “diz respeito” (“me guarde”), que é “meu negócio” fora de toda reminiscência, de toda retenção, de toda representação, de toda referência a um presente rememorado (LÉVINAS, 2010, p. 178).

Ultrapassando a barreira do egoísmo, a filosofia da alteridade se efetiva na relação ética do outro comigo, de forma que sempre serei responsável por ele (ZANON, 2020); especificamente, uma responsabilidade que me impede de violentá-lo e de causar sua morte. No ‘eis-me aqui’, discorre Lévinas (2010), a ponta extrema da alteridade consiste em não praticar homicídio ou qualquer outra forma de violência.

A responsabilidade e o cuidado de Outrem para além do discurso abstrato, significa responsabilidade e cuidado do povo oprimido e sofrido; povo sem voz e sem vez, cujos direitos sociais e humanos foram violados (DUSSEL, 1995). Significa também respeito à singularidade daqueles que historicamente foram e continuam sendo excluídos, sem rosto social e sem palavra (PIVATTO, 2008); é, pois, conforme Susin (2008), responsabilidade e cuidado de Outrem em carne e osso.

⁹ Legitimação de formas hegemônicas de dominação e exclusão social (DUSSEL, 2005).

De acordo com Lévinas (2010, p. 263), “é em nome da responsabilidade por Outrem, da misericórdia, da bondade às quais apela o rosto do outro homem que todo o discurso da justiça se põe em movimento”. Sustentada em relações intersubjetivas de natureza ética, como veremos a seguir, responsabilidade e cuidado conferem ao outro o direito de viver, de ser pessoa e de se fazer humano (ZANON, 2020); estabelece, desta maneira, ainda que provisória, uma sociedade mais justa, pacífica e solidária.

Relações intersubjetivas de natureza ética

A artificialidade e fragilidade nas relações intersubjetivas que colocam o humano do humano em crise tem provocado o acúmulo da banalização da vida, sendo necessário, conforme Coelho e Rebouças (2017), uma outra inteligibilidade que seja baseada na ética da alteridade.

Relação de alteridade é relação intersubjetiva de uma intersubjetividade ética (ZANON, 2020). Como já discutida, alteridade é responsabilidade acolhedora, que aceita e cuida do outro em sua revelação infinita. O outro se revela, mas só temos acesso a essa revelação por meio da sociabilidade que mantemos com ele na vida vivida pelo humano (LÉVINAS, 1980). Destaca-se, em conformidade com a ética levinasiana, a assimetria intersubjetiva ao outro, ao próximo, ao próximo do próximo (LÉVINAS, 2017). Em cada outro, o meu próximo, afirma Lévinas (2017), existe um terceiro que me convida a fazer-lhe justiça.

Minha ideia central é a que eu chamava “assimetria da intersubjetividade”: a situação excepcional do Eu. Sempre lembro, a este propósito, Dostoiévski; um de seus personagens diz: “somos todos culpados de tudo e de todos, e eu mais que todos os outros”. Mas a essa ideia – sem a contradizer – acrescento logo o cuidado com o terceiro, por conseguinte, a justiça (LÉVINAS, 2010, p. 132).

A ética da alteridade é contemplada nas relações intersubjetivas quando não há representação ou redução do outro ao mesmo; quando a alteridade é total, radical, irreduzível (LÉVINAS, 1980). A majestade do Outro (PIVATTO, 2008) interpela a subjetividade para responsabilidade e cuidado contra toda e qualquer forma de exploração, posse, monopólio e controle do ser humano (SUSIN, 2008). Considerando que em Lévinas a alteridade é o estatuto da ética, é possível intuir que também será estatuto para as relações intersubjetivas.

As injustiças, violências, guerras e mortes são resultados da ausência de alteridade nas relações intersubjetivas (ZANON, 2020). Essas manifestações negam a dignidade da pessoa humana, filosofia do poder que “mantém-se na obediência do anônimo e leva fatalmente a um outro poder, à dominação imperialista, à tirania” (LÉVINAS, 1980, p. 34). É preciso, pois, conforme Pivatto (2008), pensar uma nova sociedade, sustentada em relações éticas onde as responsabilidades sejam compartilhadas e o mundo seja humanizado.

O contato com a palavra de Outrem tem caráter ético-linguístico, um apelo que vem de um rosto humano, que tem nome próprio, corpo, palavra; linguagem que é responsabilidade, não discurso direto fruto da mesmice (RIBEIRO JÚNIOR, 2022). Na relação intersubjetiva entre o Eu e o Outro, conclui Pivatto (2019), só será possível haver verdade se houver intersubjetividade respeitosa que ultrapasse o discurso egológico e violento presente em nossa sociedade.

No encontro inter-humano e intersubjetivo, o sentido é o rosto de outrem, palavra que se coloca no frente a frente original da linguagem (LÉVINAS, 1980). Assim, pois,

“Ouvir o dizer não é a mesma coisa que ouvir o que está sendo dito, não é a mesma coisa que ouvir o conteúdo do dizer” (BLUM, 2014, p. 124). O dizer do outro deve ser acolhido sem representação, conservando a radicalidade relacional entre os interlocutores.

Os princípios ‘não matar’ e ‘amar o próximo como a si mesmo’, presentes na ética da alteridade de Lévinas, sintetizam as raízes judaicas que se encontram em seu pensamento (PFEFFER, 2015). Na oração, discorre Pfeffer (2015), o judeu responsável pelo outro não reza por si mesmo, mas pelo outro, a fim de evitar que ele sofra algum tipo de violência.

Na ética do encontro, da sociabilidade, a responsabilidade e o cuidado de Outrem é o fundamento das relações intersubjetivas. Fora do encontro de responsabilidade e alteridade, não há significado humano (MARTINS, 2014). A responsabilidade é traduzida por amor, generosidade e socorro ao próximo (LÉVINAS, 2010). Importa reafirmar que se trata de um próximo em carne e osso, contingenciado pela nudez e miséria humana, cujo rosto nos interpela infinitamente.

Considerações finais

A ética da alteridade na filosofia de Emmanuel Lévinas é, sem sombra de dúvida, uma ética do encontro inter-humano, da subjetividade transcendente e de relações intersubjetivas pautadas na responsabilidade e cuidado do outro; não carece de reciprocidade, pois no final das contas, é doação e gratuidade em direção ao radicalmente outro.

Diante do cenário exposto na introdução, é perceptível a precariedade e fragilidade das relações intersubjetivas, resultado de uma ontologia totalitária que conduziu a razão humana ao fracasso. Para não nos tornarmos repetitivos, basta recordarmos que no século passado a humanidade sofreu os horrores de duas grandes guerras mundiais que deixaram rastros de destruição e violência impressos na alma humana. Aquela que pretendeu elevar o sujeito à autodeterminação de si e dos outros, paradoxalmente, é a mesma que instaura a ausência de sentido para o humano.

Indicar relações intersubjetivas que contemplem a ética da alteridade em Lévinas é, antes de tudo, recordar como o filósofo vivenciou os horrores das guerras sem incitar qualquer manifestação de violência contra o outro. Como propõe em sua filosofia, o estatuto ético não está em um ser abstrato e, sim, nas relações intersubjetivas com o outro humano em carne e osso.

Ética em Lévinas é alteridade irreduzível, um sair de si para o outro, sem retorno a si mesmo; um comprometimento real que antecede a nossa liberdade. As relações intersubjetivas, cuja matriz é a alteridade, ganham o escopo de relações éticas, por deslocar o sentido do humano para o outro humano de forma generosa e acolhedora. O exercício da alteridade para com o outro, responsabilidade e cuidado, ainda que careça de mais estudos e pesquisas, indica a natureza ética das relações intersubjetivas presente na filosofia de Lévinas.

Referências

- BLUM, Vera Lúcia. A noção de alteridade radical e sua importância na docência. **Fractal, Revista de Psicologia**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4979>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- COELHO, Carla Jeane Helfemsteller; REBOUÇAS, Gabriela Maia. Alteridade como premissa para a Justiça: uma questão cognitiva? In: **Heidegger, Jonas, Levinas**. CORREIA, Adriano et al. p. 19-39. São Paulo: ANPOF, 2017.
- COUTINHO, Adriana Maria Ferreira. **Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4328/1/arquivo3575_1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.
- CRAGNOLINI, Mônica. Uma filosofia da alteridade radical. **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 277. ed. p. 14-15, São Leopoldo, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2225-luiz-carlos-susin-4>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Tradução: George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur Sur, CLACSO. Buenos Aires, Argentina: set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. Uma resposta a Husserl, Heidegger e Buber. **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 277. ed. p. 21-24, São Leopoldo, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2229-rafael-haddock-lobo-2>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Tradução Pergentino Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução Pergentino Pivatto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. **Quatro leituras talmúdicas**. Tradução Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARTINS, Rogério Jolins. **Introdução a Lévinas: pensar a ética no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2014.

MATTÉI, Jean-François. Um retorno à caverna de Platão? **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 277. ed. p. 7-11, São Leopoldo, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2224-jean-francois-mattei-1>. Acesso em: 15 dez. 2022.

OXFORD. Dicionário da versão online atualizada em 2023. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PFEFFER, Renato Somberg. Raízes judaicas do humanismo de Lévinas. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 9, n. 16, p. 1-16, mai. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/download/14263/11445/39143>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PIVATTO, Pergentino. A majestade do Outro. **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 277. ed. p.16-19, São Leopoldo, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2225-luiz-carlos-susin-4>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIVATTO, Pergentino. Apresentação. In: LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução: Pergentino Pivatto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIVATTO, Pergentino. Pensar com Lévinas: Klinger Scoralick entrevista P. Pivatto. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, n. XXII, v. I, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/27452>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Sabedoria do rosto e linguagem diacrítica da ética levinasiana. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, n. XXV, v. I, p. 265-290, jul. de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SCORALICK, Klinger. **O percurso da subjetividade em E. Lévinas**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://faculdadejesuita.edu.br/dissertacoes-filosofia/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, José Tadeu Batista de. Alteridade e Educação em Lévinas. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, João Pessoa, v. 4. n. 1, p. 231-248, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SUSIN, Luis Carlos. Alteridade: um a priori de carne e osso. **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 277. ed. p. 11-14, São Leopoldo, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2225-luiz-carlos-susin-4>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Perseitas**, Medellín-Colombia, v.8, p. 75-103, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/perseitas/article/view/3489>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Recebido em: 01/2023.

Aprovado em: 03/2023.

ARTIGO 3

Dados da publicação:**Título:**

PAULO FREIRE E A CONDIÇÃO ÉTICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

PAULO FREIRE AND THE ETHICAL-CRITICAL CONDITION OF EDUCATION

Autores:

Fernando de Almeida Silva
Cristiane de Magalhães Porto

Periódico:

Revista Cocar – Qualis A 2 (área de Educação).
(<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/>)

Etapa da tese:

Neste terceiro artigo, reconhece-se a ousadia de um ‘subversivo’ que gostava de gente e amava intensamente a boniteza da vida. Seu objetivo é discorrer sobre os processos e práticas educativas emancipatórias na pedagogia crítico-social de Paulo Freire.

Exigência do PPED/UNIT:

Submissão do terceiro artigo em periódico (A 2), conforme Qualis CAPES na Área de Educação.

Idioma:

Português

Ano: 2023

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.00 N.00 Mês./Mês./ Ano p.

ISSN: 2237-0315

Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação

Paulo Freire and the ethical-critical condition of education

Fernando de Almeida Silva
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
 Jaguaquara – BA

Cristiane de Magalhães Porto
Universidade Tiradentes - UNIT
 Aracaju – SE

Resumo

O artigo tem como tema 'Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação'. Reconhece a ousadia de um 'subversivo' que gostava de gente e amava intensamente a boniteza da vida. Pesquisa qualitativa de cunho teórico/bibliográfico, cujo objetivo é discorrer sobre os processos e práticas educativas emancipatórias na pedagogia crítico-social de Paulo Freire; nesse sentido, foram selecionadas as seguintes obras do ilustre Patrono da Educação Brasileira: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Pedagogia da esperança (1992) e Pedagogia da autonomia (1997); além de importantes contribuições de seus comentadores. Os resultados indicam a condição ético-crítica da educação em Paulo Freire, a saber, uma educação esperançosa para os oprimidos, ação dialética e dialógica necessária aos processos de ensino e aprendizagem humana.

Palavras-chave: Educação; Condição ético-crítica; Paulo Freire.

Abstract

The article has as its theme 'Paulo Freire and the ethical-critical condition of education'. Recognizing the daring of a 'subversive' who liked people and intensely loved the beauty of life. Qualitative research of a theoretical/bibliographic nature, whose objective is to discuss emancipatory educational processes and practices in Paulo Freire's critical-social pedagogy; in this sense, the following works by the illustrious Patron of Brazilian Education were selected: Education as a practice of freedom (1967), Pedagogy of the Oppressed (1968), Pedagogy of Hope (1992) and Pedagogy of Autonomy (1997); in addition to important contributions from its commentators. The results indicate the ethical-critical condition of education in Paulo Freire, namely, a hopeful education for the oppressed, dialectical and dialogical action necessary for the processes of teaching and human learning.

Keywords: Education; Ethical-critical condition; Paulo Freire.

Introdução

Os processos e práticas educativas devem ser constituídos a partir da leitura crítica do mundo, um a priori da leitura da palavra. Atravessada pelas condições socioeconômicas, políticas e culturais, postula-se que a educação promova o desenvolvimento integral dos educandos, de maneira a favorecê-los dialética e dialogicamente em sua autonomia.

Educação como prática para a liberdade, autonomia e esperança não se faz sem a devida atenção às forças latentes de opressão presentes sutilmente na sociedade. Paradoxalmente, a ação educativa se efetiva como força estabilizadora ou como fator de mudança. Destaca-se na abordagem freireana, nesse sentido, a relação de organicidade das práticas educativas com o contexto real dos indivíduos, sobretudo, com as mediações presentes no seio social.

A pesquisa sobre ‘Paulo Freire e a condição ético-crítica da educação’ propõe como objetivo discorrer sobre os processos e práticas educativas emancipatórias presentes na pedagogia freireana. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho teórico/bibliográfico (método) nas obras do autor, a saber: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Pedagogia da esperança (1992) e Pedagogia da autonomia (1997); além de importantes contribuições de seus comentadores.

A outredade do ‘não-eu’ na pedagogia de Freire indicará a descentralização do saber de um sujeito absoluto (professor) em direção ao outro (educando); passagem da heteronomia para a autonomia, formalizando um projeto de vida emancipada, onde o saber fazer e o saber ser pedagógico se encontram dialeticamente. Em vista de atender o objetivo do estudo, foram selecionadas quatro obras da coleção ‘Patrono da Educação Brasileira’, lançada por ocasião das comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire em 2021. Quanto ao critério de inclusão, optou-se pelas obras que discutem a educação como prática da liberdade, esperança e autonomia dos sujeitos educativos:

Quadro 1 – Obras selecionadas de Paulo Freire

Título	Autor	Ano
Educação como prática da liberdade.	FREIRE, Paulo.	Coleção Patrono da Educação Brasileira, 2021.
Pedagogia do Oprimido.	FREIRE, Paulo.	Coleção Patrono da Educação Brasileira, 2021.
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	FREIRE, Paulo.	Coleção Patrono da Educação Brasileira, 2021.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.	FREIRE, Paulo.	Coleção Patrono da Educação Brasileira, 2022.

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2023.

Além das obras anteriormente indicadas, foram realizadas buscas em plataformas e repositórios acadêmicos de publicações (disponível em versão eletrônica) que ajudam nas discussões sobre a condição ético-crítica da educação em Paulo Freire, utilizando as seguintes palavras-chave: educação; ética; esperança; emancipação; Paulo Freire. Seguem, desta forma, algumas publicações que consideramos relevantes para pesquisa:

Quadro 2 – Publicações em livros e/ou revistas

Título	Autor/a	Ano	Plataforma/repositório
Pedagogia: Diálogo e conflito.	GADOTTI, Moacir.	1995	Acervo: PAULOFREIRE.ORG https://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3058
Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: "educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global" ou "a influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação".	FREIRE, Nita.	2009	UNIVERSIDADE DE SALAMANCA https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898009
Paulo Freire: educar para transformar.	PROJETO MEMÓRIA	2016	CENTRO DE REFERÊNCIA PAULO FREIRE https://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html .
Cuidado do ser em Freire: Dimensão ontológica do ser mais na educação.	SOAVE, Cláudia; BARBIERI Simone Côrte Real; ROSA, Geraldo Antonio da.	2018	NESEF https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/63790 .

Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico?	ARROYO, Miguel G.	2019	SCIELO https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPNg668CrYfmw6QTcQ/?lang=pt
Paulo Freire: um menino de 100 anos.	KOHAN, Walter Omar.	2021	UERJ https://www.uerj.br/agenda/18793/
Liberdade e democracia: construção da emancipação humana em Paulo Freire.	PERES, Sonia Maria Zanezi; AFONSO, Lúcia Helena Rincón; PERES. Gleison Peralta.	2022	UNINOVE https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22376/o
Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo.	ALVES, Jovelina Carvalho; OLIVEIRA, Maria Laudeci Andrade Maciel; MELO, Simone Pacheco de Albuquerque Lins.	2022	FUNDAÇÃO CECIERJ https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo/

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2023.

Os resultados encontrados na pesquisa, ainda que necessitem de mais investigações, se juntam à vasta produção publicada nos últimos anos, sobretudo em 2021, quando se celebrou o centenário de nascimento de Paulo Freire, destacando o paradigma pedagógico de natureza dialética e dialógica para os processos e práticas educativas. Contrapondo-se às narrativas ideológicas opressoras, o artigo torna-se relevante por indicar uma pedagogia de vida, ou seja, uma prática social emancipatória que leve à promoção da liberdade e autonomia dos educandos.

Paulo Freire: do bairro da casa amarela para o mundo

Paulo Freire é considerado um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos do século XXI mais lido de todos os tempos, conforme *Massachusetts Institute of Technology* (FREIRE, 2022). Acusado de ser um pensador subversivo pela ditadura militar no Brasil (1964-1985), indicou a educação como prática social emancipatória de sujeitos que se sabem presença, que intervêm, transforma, decide e rompe quando constatada situação de opressão (FREIRE, 2021b). Sob o domínio da liberdade e da autonomia, discorre Freire (2021c), é possível instaurar a ética e, conseqüentemente, a responsabilidade com o outro ser humano.

É clara a opção ético-humanística do fazer pedagógico freireano, a saber: o amor, a defesa da vida e da liberdade do ser humano oprimido (BOFF, 2022). Essa capacidade de influenciar as pessoas, persuadí-las, animar suas ideias e ações, afirma Nita Freire (2009), faz de Paulo Freire um cidadão do mundo reconhecido não somente por sua teoria ético-crítico-libertadora, mas por sua vida dedicada inteiramente à educação:

Paulo continua sendo uma referência e paradigma para a pedagogia crítica porque sua vida, obra e práxis estão “encharcadas” na virtude de radicalizar-se no concreto, a partir da intuição, da obviedade, do senso comum, dos sentimentos e das emoções; por sua leitura de mundo aberta à Paz, à tolerância e à justiça social. Por suas constantes revisões sobre os seus ditos e seus feitos em respeito a si próprio e aos outros e por sua racionalidade ética e humanista (NITA FREIRE, 2009, p. 145).

Paulo Freire nos deixa como legado um percurso pedagógico constituído de emoções, sentimentos e mitos; dores, angústias e raivas; amorosidade, alegria e esperança (NITA FREIRE, 2009). De acordo com Nita Freire (2009), ele é exemplo de educador consciente de seu compromisso ético na construção de um mundo mais justo e mais humano; um humanista científico que rejeita a visão utópica de homem ideal em função de sua visão crítica da realidade.

As pesquisas e estudos realizados por Freire indicam o caminho para uma educação realmente pautada no desenvolvimento pleno dos seres humanos e sua realização como cidadãos (PERES; AFONSO; GLEISON, 2022); contribuiu, desta forma, na construção de projetos educacionais em diversos países mundo afora, sempre em defesa dos injustiçados e marginalizados socialmente.

Vida que se mistura com as obras

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. O pai, Joaquim Temístoles Freire, era oficial da Polícia Militar, um homem bondoso e inteligente; a mãe, Edeltrudes Neves Freire, mulher de fé dedicada à família; juntamente com seus outros irmãos, logo após o falecimento do pai, aos treze anos de idade, teve que aprender a superar as adversidades (fome, pobreza, ausência paterna, entre outras) sem jamais perder a esperança na vida (PROJETO MEMÓRIA, 2016). Como

gostava de mencionar em suas conferências, relembra Gadotti (1995), Freire dizia que foi na modesta casa no Bairro da Casa Amarela, com seus familiares, que teve as primeiras e valiosas experiências de amor, diálogo e respeito às diferenças.

Sobre seus pais:

Com eles aprendi o diálogo que procura manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas (FREIRE, 1979, p. 9).

Com muita dificuldade, logo após terminar seus estudos secundários, Freire ingressa no ano de 1943 na Faculdade de Direito em Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco; já licenciado em 1947, logo percebe não ser um ‘homem das leis’; ouve, então, o conselho de sua esposa Elza Maria Costa e passa a dedicar sua vida inteiramente à educação (FREIRE, 1979), tornando-a um projeto de vida.

Consciente de sua condição de educador, Paulo Freire iniciou no ano de 1963 uma das maiores experiências brasileira de alfabetização de jovens e adultos na pequena cidade de Angicos, Rio Grande do Norte: em pouco mais de quarenta e cinco dias, trezentos trabalhadores foram alfabetizados (WEFFORT, 2021a).

Tratado como subversivo e traidor do povo brasileiro, Paulo Freire teve seu método de alfabetização associado ao materialismo histórico-dialético de Karl Marx e à ideologia comunista presente no leste europeu (FREIRE, 1979). Por esses e tantos outros motivos, sobretudo por representar uma ameaça ao sistema opressor vigente, foi preso e exilado, como descreve a seguir:

O golpe de Estado [...] levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livre-me, refugiando-me na embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um ‘subversivo internacional’, um ‘traidor de Cristo e do povo brasileiro’... (FREIRE, 1979, p. 10).

Exilado no Chile em 1964, Paulo manteve suas convicções ético-humanísticas lecionando em diversas universidades e prestando consultorias em mais de 30 países, inclusive no continente africano (GADOTTI, 1996). Em 1980, de acordo com Gadotti (1996), depois de dezesseis anos de exílio, retorna ao Brasil para reaprender seu país; nesse período, passa a lecionar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No dia 24 de outubro de 1986, uma grande tristeza toma a alma freireana, morre aquela que esteve ao seu lado por mais de quarenta anos, sua esposa Elza Maria Costa Freire; passado o tempo, embora abatido, um reencontro com sua amiga de infância e ex-aluna, Ana Maria Araújo, volta a trazer alegria para o nosso educador, com quem se casa em 27 de março de 1988; um ano depois, assumi a Secretaria de Educação na maior cidade do Brasil, São Paulo (PROJETO MEMÓRIA, 2016).

Após sofrer um ataque cardíaco no dia 02 de maio de 1997, morre na capital paulista o nosso mais ilustre brasileiro, Paulo Freire. Em vida e postumamente, recebeu cerca de 42 títulos de doutor *honoris causa*, além do reconhecimento como professor emérito em diversas universidades do Brasil e do mundo (FREIRE, 2022). Para orgulho de nossa gente, sobretudo para os esquecidos e marginalizados, foi condecorado Patrono da Educação Brasileira (Lei 12.612/12).

As obras de Freire dialogam com a sua própria vida, expressando respeito às diferenças e defesa dos direitos individuais de cada pessoa humana. Dentre elas, destacamos: Educação como prática da liberdade – 1967, onde o autor fala de liberdade, democracia e justiça (FREIRE, 2021a); Pedagogia do oprimido – 1968, a terceira obra mais citada no mundo (FREIRE, 2021b); Pedagogia da esperança – 1992, reencontro sincero e crítico com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2022); e Pedagogia da autonomia – 1997, um livro-testamento onde Freire se oferece por inteiro (FREIRE, 2021c).

Gostar de gente: eita que boniteza!

Gostar de gente, reconhecer o outro como sujeito de voz, de saberes, de culturas e consciência são prioridades na pedagogia de Paulo Freire (ARROYO, 2019). Ao ser questionado como gostaria de ser lembrado pelas futuras gerações, o autor não hesitou

em afirmar: “gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas...” (FREIRE, 1997). Segundo Kohan (2021), trata-se de um amor educativo que evoca transformação, respeito à diferença, confiança e esperança irrenunciável para efetivação de uma educação problematizadora.

Paulo Freire é uma referência para a educação do século XXI por sua racionalidade ética e humanística (NITA FREIRE, 2009); é um “ser da esperança” (FREIRE, 2021c, p. 71). Na compreensão histórico-crítica de educação, defende o diálogo com a realidade concreta dos educandos, um resgate da humanização histórica dos indivíduos.

Discutindo sobre os saberes necessários à prática educativa, em vista de um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF, 2022), Freire nos oferece a pedagogia da autonomia. Nela, afirma o autor (2021c), o fundamento é a ética, o respeito à dignidade e ao processo histórico dos educandos.

Na práxis pedagógica, homens e mulheres são livres para construir seus próprios percursos formativos; nessa boniteza de construção da emancipação humana, o tempo cronológico cede espaço ao tempo pedagógico, que é o tempo da construção da autonomia, do diálogo e da escuta (FREIRE, 2021c). Tempo, segundo Peres, Afonso e Peres (2022), de acreditar na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se; tempo de esperar. Tempo, afirma Kohan (2021), de ser gente, necessário e imprescindível, para amar.

Condição ético-crítica dos processos e das práticas educativas em Paulo Freire

Os processos e práticas educativas representam um convite ético-crítico ao engajamento libertador dos educandos; pelo conhecimento da liberdade, cria-se a pedagogia de vida eficiente, um despertar para o diálogo e o saber de si (NITA FREIRE, 2021c). Deve-se ressaltar que o diálogo faz parte da natureza histórica do ser humano, condição necessária para nos tornarmos humanos (SHOR, 1986); significa dizer, portanto, que pelo diálogo iniciamos a nossa emancipação e humanização.

De acordo com Gadotti (1996), há em Paulo Freire uma nova concepção de educação, que pode ser identificada em todas as suas obras, a saber, a tese da educação

para liberdade/libertação; “a libertação é o fim da educação” (GADOTTI, 1996, p. 81); sem liberdade, intuímos que a educação deixa de cumprir sua finalidade, podendo inclusive, tornar-se mecanismo de opressão.

Na busca por soluções objetivas para os problemas reais que afetam o desenvolvimento humano, é preciso um projeto de educação que nos advirta dos perigos do nosso tempo, um projeto que nos torne conscientes, corajosos e livres para lutar contra os opressores e suas práticas nefastas de opressão (FREIRE, 2021a). Embora os tempos sejam outros, discorre Arroyo (2019), as práticas e oprimidos parecem ser os mesmos: a violência contra os trabalhadores e seus direitos; o extermínio de jovens pobres, negros e periféricos; a repressão aos movimentos sociais, entre outras.

A participação e comprometimento presente na ação libertadora definem o nível de consciência dos sujeitos educativos, considerando que a conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade; ela é ultrapassada por meio da análise crítica e de suas razões de ser, em direção à transformação dessa mesma realidade (GADOTTI, 1996). Precisa-se criar, segundo Freire (2022), as condições para que o indivíduo se desenvolva de forma crítica, mostrando empiricamente as circunstâncias e causas de sua existência.

O ato de emancipar é, sobretudo, um ato libertador, uma situação gnosiológica mediatizada por sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2021b). “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021b, p. 95). Nessa hipótese está a condição dialética e dialógica para uma pedagogia de escuta e responsabilidade com outro.

Os saberes necessários à prática educativa evocam uma trilogia de matriz humanizadora: esperança, liberdade e autonomia (FREIRE, 2021c). Em vista do cumprimento do objetivo proposto no início do artigo, discorreremos sobre o caráter emancipatório das práticas presentes na pedagogia crítico-social de Paulo Freire.

Da heteronomia à autonomia: entre escutas e diálogos

As controvérsias em torno dos “novos-velhos tempos de opressão” (ARROYO, 2019, p. 3) parecem indicar ao século XXI o lugar de excelência da pedagogia freireana; entre escutas e diálogos, homens e mulheres são reconhecidos como sujeitos de voz que

precisam ser escutados. “Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 2021c, p. 111). Escutando, afirma Freire (2021c), abrimos a possibilidade para uma educação dialógica, operando a passagem da heteronomia para a autonomia dos sujeitos educativos.

O conceito ‘autonomia’, conforme Alves, Oliveira e Melo (2022), não pode ser equiparado ao conceito de independência; em sentido pleno, concluem as autoras, diz respeito à condição de sujeitos conscientes de sua presença no mundo, compartilhando experiências e indicando ações em benefício do bem comum. A autonomia de seres sociais, históricos e realizadores de sonhos demanda tempo (FREIRE, 2021c); tempo pedagógico das mediações que formalizam nossa presença no mundo:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2021c, p. 57).

Consciente de estar no mundo e de sua condição de inacabamento, o ser humano permanece em contínuo movimento de busca. Segundo Freire (2021c), essa realidade indica a possibilidade de ‘ser mais’ e a impossibilidade de viver sem um referencial para o futuro; assim, pois, onde houver homens e mulheres, haverá sempre o que fazer, o que ensinar e o que aprender.

Crítico contundente da concepção bancária de educação a que fomos submetidos desde a colonialidade, Paulo Freire (2021b) defende a concepção problematizadora e libertadora da educação. No percurso de construção da autonomia, impera a passagem de um modelo educacional opressor para uma educação humanizadora. Em face de suas contradições, fez-se necessário definí-las e caracterizá-las:

a) Educação Bancária – conceito aplicado à educação em que os educandos são tratados como depósitos ou recipientes a serem preenchidos. Conforme Freire (2021b, p. 79), “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”. Não há dúvida que essa prática educativa não é libertadora, muito menos, emancipadora. Sob esse viés, o saber está destinado àqueles que se julgam sábios; o educador aliena a ignorância e,

por fim, os educandos alienados, reconhecem em sua ignorância a razão ou necessidade do educador (FREIRE, 2021b).

Destinada a oprimir, a educação bancária estimula as contradições entre educador e educando, reafirmando de forma vertical sua vocação opressora, traduzida nas seguintes práticas: “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados” (FREIRE, 2021b, p. 82); “o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem” (FREIRE, 2021b, p. 82); “o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 2021b, p. 83). Essa última, talvez, seja uma das maiores crueldades dispensadas aos seres humanos, pois implica negar sua humanidade.

De matriz autoritária, a malvadeza bancária não permite questionar ou duvidar sobre o que é transmitido; educar, portanto, é treinar, adestrar e adaptar para a ordem estabelecida (FREIRE, 2021c). Esse modelo, afirmam Brighente e Mesquida (2016) é a reprodução ideológica de uma herança história que insiste em povoar o imaginário conservador de alguns educadores; está presente nas instituições educativas do nosso século, sobretudo na estrutura e nos espaços pedagógicos (os muros, as posições dos alunos dentro das salas de aula, a constituição de filas para manter a ordem, entre outras).

A educação bancária está a serviço de práticas brutais de de-formação de homens e mulheres (ARROYO, 2019), nutridas de amor à morte (FREIRE, 2021b). É projeto de poder, manipulação e opressão, onde os saberes são domesticados e as massas acomodadas (ALVES; OLIVEIRA; MELO, 2022), inviabilizando, deste modo, a construção da autonomia e o desenvolvimento humano.

Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’, e não o humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade... (FREIRE, 2021b, p. 83).

O estranho humanismo identificado pelo patrono da educação brasileira nos processos e práticas educativas bancárias trata o ser humano como ‘ser autômato’, incapaz de pensar autenticamente a sua própria realidade (FREIRE, 2021b); por isso

mesmo, constitui a negação da vocação ontológica de ‘ser-mais’, como discorreremos a partir de agora.

b) Educação problematizadora e libertadora – essa abordagem, ao contrário da anterior, reafirma a vocação ontológica do ser humano em ‘ser mais’; humanizar-se, de tal forma que o leve ao engajamento na luta por libertação. Segundo Freire (2021b, p. 94), educar “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. Na condição ético-crítica, esse viés educativo postula superar a contradição entre educador e educando através do diálogo.

O antagonismo entre as concepções está pautado, justamente, no serviço que se pretende prestar: a bancária, que serve à dominação; a problematizadora, que serve à libertação. Para manter a contradição, afirma Freire (2021b), a primeira nega a dialogicidade como essência da educação, portanto, antidialógica; a segunda, defende a dialogicidade como condição do fazer pedagógico, se fazendo dialógica. Ressalta-se, conforme Brighente e Mesquida (2016), a importância do diálogo, da conscientização e do homem-sujeito que intervém diretamente nos rumos de sua história e projeto de vida.

Educação problematizadora é libertadora, consequentemente, emancipadora de homens e mulheres (FREIRE, 2021b). Faz-se, segundo Freire (2022), na autopercepção crítica da presença no mundo; outredade do não-eu que indica o reconhecimento de saberes que jamais poderão ser entendidos fora do horizonte cultural de cada educando.

Os atributos ‘problematizadora’ e ‘libertadora’ utilizados na pedagogia freireana referem-se à constante busca de transformação do mundo, pois não basta ao homem viver no mundo; é preciso interagir, dialogar e transformá-lo (MIRANDA, 2014). Assim, pois, afirma Freire (2021b), não se trata de fixismo reacionário, e sim de uma futuridade revolucionária, por assim dizer, profética e esperançosa; de homens históricos, que se colocam mais além de si mesmos; que olham para frente, sem negar as conquistas do passado; um movimento que tem como ponto de partida o próprio ser humano.

Como situação gnosiológica, a prática educativa libertadora deve proporcionar aos educandos as condições de superação do conhecimento no nível da doxa (opinião) para o nível do logos (razão), ou seja, realizar a passagem do conhecimento ingênuo ao conhecimento crítico-racional (FREIRE, 2021b). Para Arroyo (2019), trata-se da análise

crítica dos resultados encontrados, dos “achados”, dos métodos e processos que tem sua origem na realidade concreta dos educandos.

Se a educação é libertadora, é porquê o seu a priori é a liberdade, a participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos; uma educação com princípios democráticos de justiça e igualdade social (PERES; AFONSO; PERES, 2022). Se não é, pondera Arroyo (2019), é preciso identificar o que levou o pensamento pedagógico a não reconhecer o outro como sujeito de suas práticas e processos de formação humana. Passar da heteronomia para autonomia é vincular a educação ao exercício da liberdade; problematizada, de forma responsável e ética, constrói-se a autonomia de indivíduos livres.

Na práxis educativa problematizadora e libertadora, o imperativo ético é o respeito à autonomia e à dignidade dos educandos (FREIRE, 2021c). Desta forma, afirma Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2021c, p. 58).

Contra o fatalismo das sociedades capitalistas e seu *modus operandis* de opressão que tem favorecido o aumento da pobreza, da miséria e o retorno da fome no mundo nas primeiras décadas do século XXI, é preciso se colocar em defesa dos “condenados da terra” (FREIRE, 2021c, p. 16). Não seriam eles os povos originários que lutam pelo reconhecimento e demarcação de suas terras? Os negros, pobres e favelados, e tantas outras minorias, vítimas do racismo e da ausência do Estado? Se a opressão continua, afirma Arroyo (2019), é necessária uma educação libertadora, que nos coloque em condição de enfrentamento (radicalização ética do pensamento pedagógico) como outrora indicou Paulo Freire.

Exigência ontológica: dos saberes à esperança

Em Paulo Freire, o mundo é compreendido a partir da concepção de ser (ontologia) e da teoria do conhecimento (epistemologia), uma abordagem ampla sobre a existência das coisas e sobre a forma de conhecê-las (SOAVE; BARBIERI; ROSA, 2018). Inconcluso, consciente do seu inacabamento, o ser humano tem a vocação ontológica de ‘ser-mais’, como já citamos anteriormente. De acordo com Soave, Barbieri e Rosa (2018, p. 51), “essa característica é inerente, faz parte de sua função cultural, história e de ação junto à natureza”; diz respeito à natureza humana, cuidada ontologicamente e gestada socialmente na história.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres (FREIRE, 2021c, p. 50).

O ser humano humaniza-se de forma ontológica e educativa durante toda a sua existência no mundo (SOAVE; BARBIERI; ROSA, 2018). Mais que um ser no mundo, afirma Freire (2021c), os homens se tornam presença no mundo, que reconhecendo outras presenças, se reconhecem a si mesmos. “É a “outredade” no “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2021c, p. 42).

Pela articulação entre epistemologia e ontologia, surgem os saberes, vinculando conhecimento, ação e ser (TAVEIRA; SEVERINO; ROMÃO, 2018). Fica evidente na pedagogia de Paulo Freire uma abordagem sobre o ser de matriz existencialista (SOAVE; BARBIERI; ROSA, 2018), desvendando o mundo, as relações históricas construídas no contexto espaço-temporal.

A educação é fundamentalmente um processo permanente; não é ela que faz homens e mulheres educáveis, e sim, a consciência da inconclusão (FREIRE, 2021c). Ao acrescentar sabor à busca, discorrem Soave, Barbieri e Rosa (2018), a esperança se constitui alimento indispensável para uma educação problematizadora e libertadora.

Dodiscência freireana

Os saberes necessários à prática educativa emancipatória resultam de um modelo educativo que atenda as demandas do século XXI, a saber, uma educação mais humana, mais justa e mais solidária, comprometida com a vida e sentido humano (DELORS, 1996); daí a necessidade de saberes pedagógicos que favoreçam a autonomia, tecida de madeira emancipada e crítica.

Segundo Oliveira (2021c, p. 12), Paulo Freire “traduz, de modo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes...”; significa o restabelecimento da coerência entre o saber-fazer e o saber-ser pedagógico.

a) Prática docente – na obra ‘Pedagogia da Autonomia’ (FREIRE, 2021c), os saberes demandados pela prática educativa em si mesma são necessários tanto aos educadores progressistas quanto aos conservadores, uma exigência que independe da opção política ou ideológica. Conforme Freire (2021c), ainda que a reflexão crítica seja uma exigência da relação entre a teoria e a prática, é preciso ter cuidado para que a teoria não se torne um blá-blá-blá e a prática, um ativismo.

Na ‘dodiscência’, docência-discência que institui o ciclo gnosiológico freireano (ciclo do conhecimento), há exigências para a prática docente e o ensino, em vista da construção da autonomia no processo educativo (FREIRE, 2021c). Destacam-se na prática docente, conforme Freire (2021c): a rigorosidade metódica, que ao contrário do discurso bancário, não pretende esgotar o objeto ou conteúdo do conhecimento; a pesquisa, visto que não há ensino sem ela; respeito aos saberes dos educandos, construídos na prática comunitária; criticidade, do saber feito ao saber epistemológico; estética e ética, testemunho da decência e boniteza do conhecimento; corporização das palavras pelo exemplo, ou seja, o professor deve ser exemplo para os seus educandos; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e reconhecimento da identidade cultural.

Para Alves, Oliveira e Melo (2022, p. 1): “para educar e formar o aluno autônomo, é necessário que o professor se constitua como tal, exercendo a educação de forma emancipada e crítica”. No ciclo gnosiológico, conclui Freire (2021c), se ensina e aprende o

conhecimento já existente; também se trabalha a possibilidade do conhecimento que há de vir, embora ainda não exista.

b) Ensino: não transferência de conhecimento – reafirmando a condição ontológica do ser humano e as múltiplas possibilidades de vir-a-ser, Paulo Freire (2021c) indica as exigências para o ensino: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção da possibilidade de mudança; e curiosidade.

As exigências descritas acima indicam a percepção de homens e mulheres contextualizados no mundo (FREIRE, 2021c). O ensino emancipador recoloca, desta maneira, interrogações sobre os sujeitos no mundo, na economia, na política e na educação; favorece a passagem da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica (ARROYO, 2019), uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política dos educandos (FREIRE, 2021a).

Esperançar: uma experiência inédita e viável

A esperança faz parte da natureza humana, uma predisposição que nos leva a participar do movimento de busca (FREIRE, 2021c). Diferentemente dos animais, determinados e sem condições de projeção, discorrem Soave, Barbieri e Rosa (2018), ela nos faz acreditar e lutar por mudanças em face das realidades de injustiça e opressão.

Para Leonardo Boff (2022), os oprimidos de hoje são os explorados economicamente, os condenados à ignorância, o negro, o índio, a mulher e tantos outros portadores das marcas produtoras de discriminação; nesse contexto, justifica-se a necessidade da esperança, de esperançar. Por ser histórica, ela é o “inédito viável” (FREIRE, 2022, p. 11), um devir da realidade, que exige relação direta com a alegria:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2021c, p. 70).

Ímpeto natural necessário e possível, a esperança é o condimento que dá sabor à experiência histórica; a desesperança, nesse sentido, seria negar ou abortar esse ímpeto (FREIRE, 2021c). Daí a necessidade de uma pedagogia da esperança ancorada em processos e práticas educativas emancipatórias, construídas no meio das vivências de homens e mulheres reais.

De natureza ontológica, adverte Freire (2022, p. 15), a esperança “se desarvora, se desdереça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero”. Para que isso não ocorra, é necessário que haja espaços de liberdade, autonomia, solidariedade e paz, em vista de sujeitos esperançosos.

Para Soave, Barbieri e Rosa (2018, p. 58) a esperança pode ser comparada a uma dobradiça, um lugar não fixo de intensa humanização:

O conceito de dobradiça é proposto aqui como o *entre lugar* em que a educação deve se dar, como sua finalidade, não o meio de conduzir daqui para lá, mas como fim, o *entre lugar* que dá a possibilidade do que fazer do sujeito. O sujeito que quer se fazer para ser mais.

O ‘entre lugar’ em que a educação é pensada revela uma série de deslocamentos das relações pedagógicas, sobretudo a reconfiguração dos significados entre os sujeitos educativos (SUAVE; BARBIERI; ROSA, 2018). Não diferente, afirma Freire (2021c), é fundamental a pedagogicidade na materialidade desses espaços, dispensando boniteza e esperança.

Educação é respeito às diferenças individuais e culturais de cada pessoa; é reconhecimento do outro por meio do diálogo; é ser gente de lutas e utopias; quando injustiçado, ser de justa raiva (FREIRE, 2021c). Sobre a esperança, experiência inédita e viável aos processos e práticas educativas emancipatórias (FREIRE, 2022), precisa tornar-se concretude histórica, jamais pura espera; nela, constitui-se os embates necessários à humanização, certo tipo de rebeldia contra toda espécie de discriminação.

Considerações finais

Reconhecer Paulo Reglus Neves Freire como nosso mais ilustre brasileiro não é discurso ou narrativa de esquerda, e sim uma forma de homenagear a honestidade

intelectual de alguém que pensou a educação de maneira mais humana, justa e solidária; neste sentido, sua pedagogia continua sendo atual e necessária ao enfrentamento da opressão, discriminação e desumanização do ser humano presentes na sociedade.

Como prática social libertadora, a educação deve ser capaz de romper com o *modus operandis* ‘bancário’, indicando uma pedagogia plasmada na liberdade, autonomia e esperança dos educandos. Se for possível considerar Paulo Freire um subversivo, consideremo-lo por sua capacidade de gostar de gente, e amar intensamente a boniteza da vida, um ‘ser da esperança’ revolucionário.

Processos e práticas educativas ontológicas e epistemológicas devem atender às demandas socioculturais, políticas e econômicas dos sujeitos educativos, um convite a ‘ser-mais’; nelas, inicia-se a passagem da heteronomia para a autonomia através da escuta do outro, estabelecendo o diálogo como condição do fazer pedagógico.

O ciclo gnosiológico ou ciclo do conhecimento institui a discência do encontro de saberes, e exige do educador um comprometimento ético em favor da vida e da dignidade humana. Na prática docente, destaca-se o respeito aos saberes dos educandos e aos seus projetos de vida, rejeitando qualquer ato de desumanização; quanto ao ensino, compete a promoção da autonomia, tolerância e luta em favor dos direitos individuais e sociais dos ‘esquecidos da terra’.

Os resultados da pesquisa, ainda que necessitem de mais estudos, corroboram com as discussões sobre a condição ético-crítica da educação em Paulo Freire. Educar para Emancipar, na pedagogia freireana, é antes de tudo, uma ação humanizadora, constituída pela boniteza da escuta, do diálogo e da esperança; daí a necessidade de uma pedagogia da escuta, do diálogo e da esperança, não para seres abstratos, e sim para sujeitos reais, históricos.

Referências

ALVES, J. C.; OLIVEIRA, M. L. A. M.; MELO, S. P. de A. L. Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 30, 16 ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.>

cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo/. Acesso em: 10 jan. 2023.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Dossiê: Paulo Freire: um legado global, v.35, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214631.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

BOFF, L. Prefácio. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BRASIL. Lei n. 12.612/12. Declara o educador Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Portugal: UNESCO, Edições Asa, 1996.

DONÁRIO, A.; SANTOS, R. B. dos. **Reflexões em economia**: conceitos fundamentais. Centro de Análise Económica de Regulação Social (CARS), Universidade Autónoma de Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/3190>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FREIRE, N. **Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica**: "educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global" ou "a influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v. 10, n. 3, nov. 2009, p. 141-158. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898009>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GEPPF. Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire. Como Paulo Freire gostaria de ser lembrado. 02 mai. 1997. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=93030722732636>. Acesso em: 01 mai. 2023.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Walter Omar Kohan. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Disponível em: <https://www.uerj.br/agenda/18793/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MIRANDA, R. F. Um estudo sobre a prática pedagógica libertadora de Paulo Freire. **Boletim GEPEP**, v. 03, n. 04, p. 14-28, jul. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/2d.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOYA, I. **Paulo Freire**: o que dizia a filosofia do educador brasileiro? Disponível em: <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>. Acesso em: 29 fev. 2023.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

PERES, S. M. Z.; AFONSO, L. H. R.; PERES, G. P. Liberdade e democracia: construção da emancipação humana em Paulo Freire. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-13, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22376>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PROJETO MEMÓRIA. **Paulo Freire**: educar para transformar. 2016. Disponível em: www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html. Acesso em: 20 mai. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Ira Shor; Paulo Freire. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOAVE, C.; BARBIERI S. C. R.; ROSA, G. A. da. Cuidado do ser em Freire: Dimensão ontológica do ser mais na educação. **Revista do NESEF filosofia e ensino**, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/63790>. Acesso em: 02 mai. 2023.

TAVEIRA, A. S. N. e; SEVERINO, A. J.; ROMÃO, N. P. Ontologia, epistemologia e axiologia na pedagogia do oprimido. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG, v.9 n.3 p.538-552 set./dez.

2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7157>. Acesso em: 03 mai. 2023.

WEFFORT, F. C. Prefácio. **Pedagogia como prática da liberdade**. Paulo Freire. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

Sobre os autores

Fernando de Almeida Silva - Graduado em Filosofia, com habilitação curricular em História e Psicologia (1999), pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador - Salvador/BA (2019). Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional (2009), Gestão e Supervisão Escolar (2009) e Gestão Educacional (2012). Professor de Filosofia na rede estadual de ensino da Bahia e de História na rede municipal de ensino de Jaguaquara – BA (atual). Membro associado do Centro Brasileiro de Estudos Levinasianos (registro 96-2021). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura – GETIC/UNIT/CNPq. Doutorando em Educação na Universidade Tiradentes – PPED/UNIT/Aracaju – SE (2021), com a seguinte pesquisa “Intersubjetividade e Processos Educativos: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire”. Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto. Email: <http://lattes.cnpq.br/3600266496028026>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-350X>

Cristiane de Magalhães Porto – Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Letras e Linguística pela mesma Instituição. Pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa (ITP). Bolsista em Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 2 e faz parte do Comitê Assessor de Divulgação Científica do CNPq (2018-2021), onde atuou como coordenadora Comitê (2020-2021). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIT). Membro Titular da Câmara Básica de Assessoramento de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes da FAPITEC/SE (2022-2024). Líder do Grupo de pesquisa: Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (UFBA/CNPq). Atualmente está com pós-doutorado em andamento (FACED/UFBA). E-mail: crisporto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5622-030X>

Submetido em: xx/xx/xx

Aceito em: xx/xx/xx

ENSAIO CIENTÍFICO

Dados da publicação:

SILVA, F. de A.; PORTO, C. de M. Pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. **Boletim de Conjuntura – BOCA**, ano V, v. 44, Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2005/811>. Acesso em 25 set. 2023.

Título:

PEDAGOGIA DA ESCUTA, DA ESPERANÇA E DA RESPONSABILIDADE COM O OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE

PEDAGOGY OF LISTENING, HOPE AND RESPONSIBILITY TOWARDS OTHERS: CONTRIBUTIONS BY EMMANUEL LÉVINAS AND PAULO FREIRE

Autores:

Fernando de Almeida Silva
Cristiane de Magalhães Porto

Periódico:

Boletim de Conjuntura – BOCA, Qualis A 1 (área de Educação).
(<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista>)

Etapa da tese:

No ensaio científico será realizada a hermenêutica conceitual das categorias 'escuta', 'esperança' e 'responsabilidade' como possibilidade de acesso ao outro, indicando processos educativos emancipatórios, práticas pedagógicas que saem do campo abstrato para o campo das vivências concretas do sujeito ético através do exercício da alteridade e do diálogo.

Exigência do PPED/UNIT:

Submissão do ensaio científico em periódico (A 1), conforme Qualis CAPES na Área de Educação.

Idioma:

Português

Ano: 2023

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8312112>



**PEDAGOGIA DA 'ESCUTA', DA 'ESPERANÇA' E DA 'RESPONSABILIDADE'
COM O OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO
FREIRE**

Fernando de Almeida Silva¹
Cristiane de Magalhães Porto²

Resumo

O presente ensaio científico tem como tema a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro a partir das contribuições de Emmanuel Lévinas (1906-1995) e Paulo Freire (1921-1997); seu objetivo é apresentar a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade como condição do fazer pedagógico que leve à ética da alteridade e, consequentemente, a uma educação humanizadora. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórico-bibliográfico (método) nas principais obras dos autores escolhidos e em publicações de seus comentadores, disponíveis nos repositórios acadêmicos e nas plataformas digitais; uma estratégia de aproximação entre a filosofia de Lévinas e a pedagogia crítico-social de Freire. Os resultados indicam relações intersubjetivas plasmadas na alteridade e no diálogo, destacando a responsabilidade e o cuidado com o outro na educação. Em tese, pode-se concluir que a tríade 'escuta/esperança/responsabilidade' é condição ético-crítica para as relações intersubjetivas presentes nos processos e práticas educativas, um acontecimento ético fundamental para uma educação mais humana, justa e solidária.

Palavras-chave: Emmanuel Lévinas; Ética da Alteridade; Paulo Freire; Pedagogia Crítico-Social.

Abstract

This scientific essay has as its theme the pedagogy of listening, hope and responsibility towards the other based on the contributions of Emmanuel Lévinas (1906-1995) and Paulo Freire (1921-1997); its objective is to present the pedagogy of listening, hope and responsibility as a condition of pedagogical action that leads to the ethics of otherness and, consequently, to a humanizing education. This is a qualitative study of a theoretical-bibliographic nature (method) in the main works of the chosen authors and in publications of their commentators, available in academic repositories and digital platforms; a strategy of rapprochement between Lévinas's philosophy and Freire's critical-social pedagogy. The results indicate intersubjective relationships shaped in alterity and dialogue, highlighting responsibility and care for the other in education. In theory, it can be concluded that the triad 'listening/hope/responsibility' is an ethical-critical condition for the intersubjective relationships present in educational processes and practices, a fundamental ethical event for a more humane, fair and solidary education.

Keywords: Emmanuel Lévinas; Ethics of Alterity; Paulo Freire; Social-Critical Pedagogy.

612**INTRODUÇÃO**

O ensaio tem como temática de discussão a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro a partir das contribuições do filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas e do ilustre patrono da educação brasileira Paulo Freire. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórico-bibliográfico nas principais obras de Lévinas (Totalidade e Infinito; Humanismo do outro homem; Entre Nós: ensaios sobre a alteridade) e de Freire (Educação como prática da liberdade; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança; Pedagogia da autonomia). Seu objetivo é, justamente,

¹ Professor na Educação Básica. Doutorando em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit). E-mail: fernando_leia@hotmail.com

² Professora da Universidade Tiradentes (Unit). Doutora em Cultura e Sociedade. E-mail: crismporto@gmail.com



apresentar a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade como condição do fazer pedagógico que leve à ética da alteridade e, conseqüentemente, a uma educação humanizadora.

Estudos recentes têm evidenciado a necessidade de repensar e/ou refundar nosso processo civilizatório ocidental, que entre outras características, precariza as relações intersubjetivas a partir da capacidade de aquisição e consumo, impossibilitando elucidar o reconhecimento do ser humano na sociedade contemporânea. É nesta perspectiva que o ensaio busca apresentar práticas pedagógicas capazes de pensar o sentido da vida e do ser-no-mundo, destacando as categorias ‘escuta’, ‘esperança’ e ‘responsabilidade’ com o outro na educação.

Utopia necessária à promoção do gênero humano, a educação deve enfrentar e superar as tensões que tem caracterizado nossa civilização, ofertando as melhores condições para que os indivíduos ressignifiquem seus processos de ensino e aprendizagem. É preciso ‘saber viver com o outro’; estabelecer relações intersubjetivas de encontro inter-humano e reconhecer a inexistência de um saber absoluto e/ou totalitário. Daí a relevância e atualidade do ensaio, pois busca apresentar práticas pedagógicas de natureza ética, a saber, que acolhem, cuidam e se responsabilizam pelo outro; neste caso, este não é mais um obstáculo a ser superado e, sim, o centro de toda práxis educativa.

613

Das inquietações advindas do ‘esquecimento do outro’ indicadas por Emmanuel Lévinas em sua filosofia da alteridade e da pedagogia crítico-social de Paulo Freire, será possível apresentar o recorte teórico de ambos os autores para fundamentar a possibilidade de uma educação que supere a redução e a coisificação das relações humanas.

O ensaio constitui, portanto, uma estratégia de aproximação entre a filosofia e a educação; entre a ética da alteridade e a pedagogia da esperança e da autonomia freireana; um encontro teórico de pensadores responsáveis pelo outro ser humano, que indicam alternativas para superar as aporias que afetam as relações intersubjetivas na sociedade hodierna (guerras, crises migratórias, negação e violação dos direitos humanos, entre outras). Seja na experiência do cativo e/ou exílio, onde a vida e a dignidade humana estão sob fortes ameaças, o texto reafirma a alteridade e o diálogo esperançoso como percurso para uma educação à altura do ser humano.

Quanto à estrutura da pesquisa, o ensaio está organizado conforme as seguintes seções: introdução, revisão de literatura, metodologia, análise e discussão, considerações finais e referências. Através da hermenêutica conceitual das categorias ‘escuta’, ‘esperança’ e ‘responsabilidade’ presentes nas obras de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, indicamos a possibilidade de uma educação humanizadora que sai de si rumo à diferença, ao estranho; que realiza o deslocamento do eu absoluto em direção ao outro; uma hospitalidade fundamentalmente responsável, libertadora e cuidadosa.

REVISÃO DE LITERATURA

A principal finalidade da educação é a promoção de uma pedagogia que desperte a consciência humana para além das disposições do ego (GASCÓN; HERRERO; MANZANO, 2023); ela deve exercer função privilegiada em todo o processo de desenvolvimento humano, indicando relações mais solidárias, de maior respeito às diferenças, de cooperação, justiça e paz (GUEDES, 2014); envolver “espaço que possa ser útil em contribuir para a formação de cidadãos conscientes, ativos e aptos para decidir e atuar na realidade [...], comprometidos com a própria vida e com o bem-estar de cada um diante da sociedade” (JESUS, R.; JESUS, C.; JESUS, L., 2020, p. 1). Segundo Gascón, Herrero e Manzano (2023), as práticas educativas têm se transformado em sistemas egocêntricos e/ou imaturos, perdendo de vista sua condição de sentido para o ser humano.

De acordo com Niamale e Azarate (2022), a vida humana é constantemente afetada por miséria de toda ordem (violência, ódio, injustiça, entre outras) que destroem valores e ideais que deveriam sustentar sua emancipação; defendem que “a educação tem papel importante na espacialidade da integração do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades” (NIAMALE; AZARATE, 2022, p. 188).

614

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 2002, p. 3). Sobre sua responsabilidade social como prática humanizadora, não se trata apenas do cumprimento de leis, mas sim de mudança de atitudes em relação à sua função na sociedade, fornecendo não apenas teorias para os alunos (NIAMALE; AZARATE, 2022).

O diálogo teórico entre Emmanuel Lévinas (1906-1995) e Paulo Freire (1921-1997), segundo Santos, Garcia e Silva (2022), é uma estratégia de responsabilidade, cuidado e respeito ao outro na educação:

Os dois autores atores tecem, para além do texto e da reflexão, um mover-se, uma ação urgente em todos os meios em que o sujeito transita a fim de que ambos sejam guiados pela filosofia e pela educação, construindo-se uma urdidura, colocando em jogo, em cena, o ser/estar/agir, consciente de que é preciso o outro para ser “ser mais” e ser o outro de si mesmo (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022, p. 24).

Pergentino Pivatto (2019), considera Emmanuel Lévinas um daqueles pensadores que desperta admiração e respeito pela honestidade intelectual com que tratou as questões sensíveis que afligem a humanidade. Embora não tenha se dedicado à educação, discorre Pivatto (2019), sustenta a



categoria da alteridade (escuta e responsabilidade) como uma das condições para relações intersubjetivas de natureza ética.

Para Miguel Arroyo (2019), Paulo Freire além de ser um dos educadores mais lidos em todo mundo, desenvolve uma pedagogia que opta claramente pelos excluídos da terra, indicando uma educação libertadora. “Ser da esperança” (FREIRE, 2021c, p. 71), Freire é resistência frente à negação dos direitos de homens e mulheres submetidos à lógica perversa dos opressores (CARVALHO; BERLE, 2021).

Leonardo Boff, renomado teólogo contemporâneo, afirma que Paulo Freire deixou uma herança sagrada: “mais importante que saber é nunca perder a capacidade de aprender” (BOFF, 2022, p. 9). Freire é sinônimo de amorosidade, esperança e resistência, um educador presente no coração de cada cidadão latino-americano (KOHAN, 2021).

Aproximação teórica entre o filósofo franco-lituano e o patrono da educação brasileira:

Autores e atores de uma história social, política e educacional, Freire e Lévinas, mesmo distantes, têm pensamentos que se aproximam e se complementam, permitindo-nos compreender que o sujeito de atuação e ação no mundo se dá com o outro, interlocutores que dialogam e promovem ação/reflexão para uma ação transformadora. Se para Lévinas a ética precisa do outro, e antes disso, da sensibilidade em ver o outro, isso não significa responsabilizar o outro, mas sentir-se responsável pelo outro. Nesse contexto, a práxis educativa, na ação do educar, em Paulo Freire, são, na maioria das vezes, corporificada, na sua ação diária e constante, o que ele chama de ética e diálogo, elementos que possibilitam um encontro com as diversidades (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022, p. 22).

615

“A educação sigila o desenvolvimento na senda do dom” (PIVATTO, 2019, p. 262). Espera-se, conforme Pivatto (2019), que seja uma possibilidade de reconhecimento do ser humano como dom dado a si mesmo e que o promova como bem. “É fundamental ter-se capacidade para ver o outro no seu processo e permitir-se aprender e apreender também no processo de aprendizagem com o outro [...], pensar na urgência do fazer, da participação e da pluralidade” (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022, p. 22).

ÉTICA DA ALTERIDADE EM EMMANUEL LÉVINAS

Ética da alteridade em Lévinas “torna-se pólo de uma relação intersubjetiva fundada no diálogo aberto e no respeito incondicional à diferença do outro” (SOUZA, 2013, p. 231). No dicionário OXFORD (2023), a alteridade se refere à natureza ou condição do que é outro, alter; qualidade constituída pela diferença. Na obra ‘Entre nós: ensaios sobre a alteridade’, o filósofo descreve:



Alteridade do outro homem, a alteridade de outrem, não terá para o eu, logo, um caráter de absoluto, no sentido etimológico deste termo, como se outrem não fosse somente, no sentido lógico e formal, outro (isto é, outro de uma autoridade logicamente ou mesmo transcendentalmente superável, prestando-se à síntese da unidade do “eu penso” kantiano), mas fosse outro de maneira irreduzível, de uma alteridade e de uma separação refratárias a toda síntese, anteriores a toda unidade e onde a relação possível do eu com outrem, alteridade de estranho indesejável – em que a sociabilidade é independente de todo reconhecimento prévio e toda formação de totalidades? Relação ética! Projeto de uma cultura que precede a política e que, na proximidade que vai do eu ao próximo, que ela significa, não se reduz a uma deficiência qualquer, ou “privação” em relação à unidade do Uno. Relação com outrem, enquanto tal, e não relação com o outro já reduzido ao mesmo, ao “aparentado” ao meu (LÉVINAS, 2010, p. 211).

Equivocadamente, afirma Lévinas (2010), a alteridade tem se tornado sinônimo de empatia; para ele, é responsabilidade pelo outro homem na vida vivida, sem esperar nada em troca e sem preocupação com reciprocidade:

E eis que surge, na vida vivida pelo humano – e é aí que, a falar com propriedade, o humano começa, pura eventualidade, mas desde logo eventualidade pura e santa – do devotar-se-ao-outro. Na economia geral do ser e de sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer por ele, uma responsabilidade por outrem. De modo diferente que ser! É essa ruptura da indiferença – indiferença que pode ser estatisticamente dominante – a possibilidade de um-para-o-outro, uma para o outro, que é o acontecimento ético (LÉVINAS, 2010, p. 18).

616

Na perspectiva levinaseana, afirma Santos, Garcia e Silva (2022, p. 16), o acontecimento ético é “o relacionamento face a face em que dois seres humanos, ao se encontrarem, impõem uma dimensão ética do respeito pela alteridade”. Destaca-se, segundo Pivatto (2019), um movimento de abertura ao outro que pode ser percebido nas principais obras do filósofo da alteridade, a saber: *Totalité et Infini* (1961), *Humanisme de l'autre homme* (1972), *Ethique et infini* (1982) e *Entre nous: Essais sur le penser-à-l'autre* (1991).

Para além do que pretendeu a modernidade, a humanidade assistiu no século XX a crueldade e violência do homem contra o outro homem, passando a respirar a fumaça dos fornos crematórios de Auschwitz (LÉVINAS, 2010). Em *Totalité et infini: essai sur l'extériorité* (LEVINAS, 1990), Lévinas propõe Outrem como centro das discussões, capaz de levar à escatologia e à paz. Segundo Martins (2014), urge reconhecer a falência da razão moderna e de seus ideais, pois o homem não alcançou a plenitude de seu destino histórico e não atingiu a condição de super-homem.

O professor e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais, Renato Somberg Pfeffer (2015), afirma que a ética da alteridade de Lévinas é uma abordagem da transcendência sobre a imanência, uma filosofia que não está dissociada da vida concreta dos indivíduos e de suas relações intersubjetivas; nela existe “a possibilidade do um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético” (LÉVINAS, 2010, p. 18).



Escuta de Outrem

A escuta de Outrem (outro) constitui uma relação de abertura ao totalmente estranho (LÉVINAS, 1980); “relação com Outrem, enquanto tal, e não relação com o outro já reduzido ao mesmo...” (LÉVINAS, 2010, p. 212). Para Coutinho (2008, p. 92), “escutar o outro, significa respeitar a história do outro [...] que não pode ser dissolvida em uma narração que os tornam idênticos”. A palavra de Outrem tem caráter ético-linguístico, nome próprio, corpo; uma linguagem que é responsabilidade, não discurso direto fruto da mesmice (RIBEIRO JÚNIOR, 2022).

“O Outro enquanto outro é Outrem. Requer-se a relação do discurso para o “deixar ser”; o “desvelamento” puro, onde ele se propõe como um tema...” (LÉVINAS, 1980, p. 58). Lévinas define a manifestação do Rosto de Outrem como linguagem, que conforme à sua altura, poderá ser designada ensino (LÉVINAS, 1980).

Ensino que vem de Outrem para Lévinas:

A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência. O ensino significa todo o infinito da exterioridade, que não se produz primeiro para ensinar depois – o ensino é a sua própria produção. O ensinamento primeiro ensina essa mesma altura, que equivale à sua exterioridade, a ética [...]. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade (LÉVINAS, 1980, p. 153).

617

O rosto é irreduzível, incalculável, imprevisível (CRAGNOLINI, 2008). “Buscamos por trás dos rostos que nos falam e aos quais nós falamos, a relojoaria das almas e suas molas microscópicas” (LÉVINAS, 2010, p. 45).

Segundo Santos, Garcia e Silva (2022, p. 17), “o evento da alteridade equivale, pois, ao evento da alteridade na entidade do rosto falante”. A fala necessita de escuta da palavra na relação do face a face; nela, ouve-se a miséria do outro; não como representação de uma imagem e, sim, como convite à responsabilidade desinteressada (LÉVINAS, 1980).

“Ouvir o dizer não é a mesma coisa que ouvir o que está sendo dito, não é a mesma coisa que ouvir o conteúdo do dizer” (BLUM, 2014, p. 124). O dizer do outro deve ser acolhido sem representação, conservando a radicalidade relacional assimétrica entre os interlocutores (LÉVINAS, 1980).

Responsabilidade por Outrem

A ética da alteridade de Emmanuel Lévinas, conforme Pivatto (2019), é uma denúncia contra a ontologia ocidental que insiste em usar a razão para fins ideológicos, seduzindo e arrastando



multidões à ausência de sentido humano. Na epifania de Outrem, a visão do Rosto já é uma obrigação que exige do Mesmo responsabilidade (LÉVINAS, 1968).

Definição de responsabilidade na filosofia da alteridade de Lévinas:

A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência. Não gosto muito da palavra amor, que está gastada e alterada. Falemos duma assunção do destino de outrem. É isto a “visão” do Rosto, e se aplica ao primeiro que aparece (LÉVINAS, 2010, p. 130).

Fora do encontro intersubjetivo responsável, não há significado humano (MARTINS, 2014). Segundo Lévinas (2010), a responsabilidade é traduzida por amor, generosidade e socorro ao próximo; somos responsáveis por tudo em relação a todos. Para Ribeiro Júnior (2022), a responsabilidade levinaseana é expressão de acolhimento hospitaleiro do outro.

Responsabilidade com o outro na filosofia de Lévinas compõe a subjetividade, mas não se trata de subjetividade de domínio ontológico (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022). Ela antecede a liberdade, pois antes de sermos livres, somos responsáveis pelo outro humano que se apresenta a nós (LÉVINAS, 1993); responsabilidade assimétrica, diferente de gratuidade e altruísmo (MARTINS, 2014).

618

De natureza ética, a responsabilidade não espera nada em troca; não inicia no eu cognoscente e não depende de fatos empíricos ou acontecimentos psicológicos para se efetivar (COUTINHO, 2008). Outrem é outro homem, em carne e osso, que evoca comprometimento e responsabilidade (LÉVINAS, 1993).

Lévinas (2010) defende que no encontro face a face existe a impossibilidade de abandonar o outro ou de deixá-lo sozinho, mesmo diante da morte; na relação com o outro humano, não importa quem ele é; antes de tudo, é aquele por quem sou responsável.

Segundo Souza (2018, p. 205), “o conceito de responsabilidade é um componente constitutivo do pensamento de Lévinas. Está presente nas principais obras, ocupando posição destacada nas exposições de temas ao longo de sua produção teórica”.

Responsabilidade na perspectiva antropológica e ética:

Do ponto de vista antropológico, coloca em questão a definição Ocidental de homem como animal racional, capaz de sintetizar a pluralidade do real na interioridade da consciência. Quanto à ética, manifesta a recusa de ser considerada como um tema, às vezes secundário, da tematização filosófica. Propõe que a vitalidade da razão seja direcionada na perspectiva da pergunta pelo sentido do humano e na consideração da ética como filosofia primeira (SOUZA, 2018, p. 205).



Com base na própria passividade/atividade, a responsabilidade pelo outro é uma completa receptividade, embora o outro continue sendo completamente outro, não uma representação do mesmo (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022). “É em nome da responsabilidade por Outrem, da misericórdia, da bondade às quais apela o rosto do outro homem que todo o discurso da justiça se põe em movimento” (LÉVINAS, 2010, p. 263); um-para-outro, que nos leva à “santidade, à proximidade, à sociabilidade e à paz” (LEVINAS, 1990, p. 3, tradução nossa).

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PARA A ESPERANÇA

Paulo Freire, afirma Arroyo (2019), proporciona questionamentos que levam à radicalização do pensamento pedagógico, discutindo o lugar dos sujeitos no mundo e identificando as contradições socioeconômicas, políticas e culturais que geram exclusão e opressão; sobre a relevância e atualidade de seu pensamento, descreve:

Seu pensamento é atual porque a opressão é atual. As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. São tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire... (ARROYO, 2019, p. 3).

619

Para Freire, “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 2021c, p. 111). Escutando o educando, afirma Nita Freire (2009), abrimos a possibilidade para uma educação esperançosa e dialógica, operando a passagem da heteronomia para a autonomia dos sujeitos educativos. Conforme Alves, Oliveira e Melo (2022), toda ação pedagógica de matriz freireana é uma forma de intervir na sociedade, favorecendo ou não a emancipação humana e sua presença no mundo.

Estar-no-mundo, segundo Freire:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2021c, p. 57).



Da condição ontológica à pedagogia da esperança

A esperança é “um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 2021c, p. 71). De acordo com Freire (2021c), é predisposição ontológica presente na gênese humana, movimento constante de busca e transformação. Daí, “a precisão de uma certa educação da esperança” (FREIRE, 2022, p. 15). Não como sinônimo do verbo esperar e, sim, do verbo esperançar (NITA FREIRE, 2009).

Sobre a esperança, descreve Freire:

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de que fazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir. É perigoso falar. É perigoso andar. É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (FREIRE, 2000, p. 6).

620

Esperançar é caminho para realizar sonhos inéditos e viáveis (FREIRE, 2021c). “Não quero dizer, porém, que, por que esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade...” (FREIRE, 2022, p. 14). Esperançar é ir em busca do viável para torná-lo inédito; é ir atrás, sem desistir e sem se conformar com a realidade dada como pronta e acabada; é possibilidade para transbordar, ir além da borda (CORTELLA, 2019).

Como utopia em condição de tornar-se realidade; a esperança é uma exigência para o ensino; o ‘inédito viável’ para superar as situações-limites impostas pelos dominadores e/ou opressores (FREIRE, 2021a). Conforme Holleben (2021), ela é essa impossibilidade de ficarmos parados, de braços cruzados, diante das ameaças à vida e à dignidade humana.

Esperançar: exigência para o ensino

No coração da pedagogia está a esperança e, nela, a possibilidade de construir um futuro justo, ético, politicamente democrático e humanizador (BOFF, 2022). De acordo com Freire (2022), constitui exigência para o ensino porque deve estar fundada na liberdade e autonomia dos educandos para a boniteza da dodiscência.

Dodiscência esperançosa freireana:



A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 2021c, p. 70).

A matriz da esperança corresponde à mesma da educação do ser humano, o seu inacabamento (FREIRE, 2021a). Inacabado, por isso mesmo esperançoso, o educando vai tomando consciência de sua presença histórica no mundo, afastando-se do fatalismo e do domínio das determinações opressoras (NITA FREIRE, 2009).

Educação esperançosa é problematizadora porque o ensino é projeto de vida de seres que caminham para frente, que olham para frente (FREIRE, 2021b). “Não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição de homens como seres históricos e à sua historicidade” (FREIRE, 2021b, p. 102).

Ensinar é uma forma de intervir no mundo; intervenção para mudar o mundo, para torná-lo menos feio, mais humano, mais justo e decente (FREIRE, 2000). Segundo Soave, Barbieri e Rosa (2018, p. 58), o ensino esperançoso é como uma dobradiça:

O conceito de dobradiça é proposto aqui como o *entre lugar* em que a educação deve se dar, como sua finalidade, não o meio de conduzir daqui para lá, mas como fim, o entre lugar que dá a possibilidade do que fazer do sujeito. O sujeito que quer se fazer para ser mais.

“Na obra de Paulo Freire existe uma preocupação com o Outro, com os oprimidos do mundo” (SANTOS; GARCIA; SILVA, 2022, p. 19). Segundo Santos, Garcia e Silva (2022), Freire destaca a importância da cultura do outro, do pensar, do fazer, da troca de saberes, da boniteza do ensino para uma educação esperançosa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é um ensaio qualitativo teórico/bibliográfico sobre a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro, a partir das contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. O estudo constitui uma aproximação teórica entre a filosofia da alteridade de Lévinas (1906-1995) e a epistemologia da educação de Freire (1921-1997).

O objetivo do ensaio é apresentar a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade como condição do fazer pedagógico que leve à ética da alteridade e, conseqüentemente, a uma educação humanizadora. Destacam-se, desta forma, as principais obras selecionadas de Lévinas (Totalidade e Infinito – 1980; Humanismo do outro homem – 1993; Entre Nós: ensaios sobre a



alteridade – 2010) e de Freire (Educação como prática da liberdade – 1967; Pedagogia do oprimido – 1968; Pedagogia da esperança – 1992; Pedagogia da autonomia – 1996).

Além das obras dos autores selecionadas para o ensaio, realizou-se buscas nos repositórios acadêmicos e plataformas digitais de publicações sobre o tema do estudo, disponíveis em versão eletrônica, utilizando como critério de inclusão as seguintes palavras-chave: Emmanuel Lévinas; Ética da alteridade; Paulo Freire; Pedagogia da esperança. Das publicações encontradas, 19 foram selecionadas para compor o referencial teórico da pesquisa.

Os resultados foram analisados e discutidos teoricamente por meio da hermenêutica conceitual das categorias ‘escuta’, ‘esperança’ e ‘responsabilidade’ presentes na ética da alteridade de Emmanuel Lévinas e na pedagogia crítico-social de Paulo Freire. Destaca-se a tríade ‘escuta/esperança/responsabilidade’ como condição ético-crítica para as relações intersubjetivas nos processos e práticas educativas, fundamental para uma educação humanizadora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

622

A estratégia de aproximação teórica entre a filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas e a pedagogia crítico-social de Paulo Freire nasce da possibilidade de apresentar relações intersubjetivas de natureza ética para os processos e práticas educativas, em vista de uma educação mais humana, justa e solidária. Embora Lévinas não tenha se dedicado à educação, como foi destacado no ensaio, indica as categorias ‘escuta’ e ‘responsabilidade’ como o outro como exigência para a convivência ética em sociedade.

Educar para humanizar e humanizar-se para educar é legado de um projeto ético de educação para as novas gerações, estabelecendo práticas educativas responsáveis e cuidadosas. Em uma sociedade que não escuta o outro, muito menos se responsabiliza por ele, não há esperança; torna-se, portanto, imperativa a pedagogia da alteridade e do diálogo, condição de sentido para as relações intersubjetivas nas práticas educativas contemporâneas.

Gestada ontologicamente no ocidente, a pedagogia tradicional identificou a razão como subjetividade, onde o reconhecimento do outro foi precarizado. Sem vez e sem voz, homens e mulheres foram relegados à condição não-humana de objetos e/ou coisas. Nessa pedagogia do mesmo, o ensino foi desvinculado da realidade dos educandos e o saber do outro lançado ao anonimato.

Emmanuel Lévinas e Paulo Freire abrem-nos o horizonte discursivo para a possibilidade de uma pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade. Alteridade nos processos e práticas educativas é, portanto, escuta atenta e acolhedora do outro; é responsabilidade que se estende ao infinito, uma aventura de descoberta e crescimento humano. Dos saberes necessários à prática



educativa, Freire nos mostra que a esperança é uma exigência para o ensino, justamente por nos levar a olhar para frente, não se conformar com as situações de injustiças e/ou opressão social.

O outro ser humano, tanto para o filósofo quanto para o educador, é condição para que o eu seja respeitado e se torne responsável por um mundo de convivência ética. Sujeitos éticos nos tornamos quando somos responsáveis por tudo em relação ao outro, exigência que ultrapassa princípios e jurisprudência das leis.

Na didiscência, expressão utilizada por Freire para estabelecer o diálogo entre educador e educando, as práticas pedagógicas são mediadas pelo conhecimento e pela palavra do outro real, físico e existente. Trata-se de uma relação face a face de respeito à diversidade, sem negar a identidade e o contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

Para que as práticas educativas se tornem emancipatórias e contemplem a ética da alteridade e do diálogo em seu fazer pedagógico, é preciso uma pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro. Em tese, uma educação humanizadora está sustentada na tríade ‘escuta/esperança/responsabilidade’.

623

Em todas as dimensões das relações intersubjetivas, a alteridade e o diálogo são fundamentais: ora como escuta responsável pelo outro, ora como abertura ao inédito e viável. Na perspectiva ética, urge educar para defesa da vida e da dignidade humana, construindo uma sociedade justa, plural e pacífica. A pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro é uma proposta de educação capaz de operar a passagem do dever abstrato ao comprometimento real com a aprendizagem do educando, uma ação colaborativa entre aprendizes e ensinantes.

No ‘outro’ (pessoas marginalizadas e oprimidas, homens e mulheres vitimadas pela violência humana, sem vez e voz) se encontram Lévinas e Freire; desse encontro, surge a possibilidade de uma educação humanizadora pautada na escuta atenta, acolhedora e responsável do educando. Para além de discursos ingênuos, alteridade e diálogo são categorias que devem estar presentes nos processos e práticas educativas, indicando a passagem do campo teórico para o campo das vivências reais do sujeito ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire para a educação são inegáveis, justamente, por indicarem relações intersubjetivas de natureza ética por meio da escuta, esperança e responsabilidade com o outro. Se para Lévinas a alteridade é possibilidade para uma sociedade mais



justa e solidária, portanto, mais humana, intuímos ser também necessária aos processos e práticas educativas na sociedade contemporânea.

Educação na pedagogia de Paulo Freire é prática esperançosa de liberdade e emancipação humana. Ora, não estaria Freire a indicar uma pedagogia da alteridade, ainda que não utilize esse conceito? Escuta e responsabilidade por Outrem na filosofia da alteridade levinaseana não seria uma prática social libertadora? Ambos os autores, cada um ao seu modo, não denunciaram certo tipo de egolatria presente nas relações inter-humanas?

A tríade escuta/esperança/responsabilidade com o outro, de fato, constitui percurso para processos e práticas educativas à altura do humano (busca da verdade e do bem comum, onde os sujeitos agem com sabedoria e responsabilidade); daí ser possível afirmar que onde não há escuta/esperança/responsabilidade, não há educação humanizadora.

Considerando as contribuições da ética da alteridade de Emmanuel Lévinas e da epistemologia crítico-social de Paulo Freire, em cumprimento ao objetivo da pesquisa, apresentamos a pedagogia da escuta plasmada em relações intersubjetivas dialógicas entre educador e educando, onde o outro continua sendo totalmente outro (intersubjetividade assimétrica); da esperança, para saberes construídos de maneira inédita e viável; e da responsabilidade como prática social em defesa da vida e da dignidade de homens e mulheres, que antecede a nossa própria liberdade.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. C; OLIVEIRA, M. L. A. M.; MELO, S. P. de A. L. “Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo”. **Revista Educação Pública**, vol. 22, n. 30, agosto, 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo/>>. Acesso em: 10/06/2023.

ARROYO, M. G. “Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?”. **Educação em Revista**, vol. 35, 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e21463101>>. Acesso em: 05/06/2023.

BLUM, V. L. “A noção de alteridade radical e sua importância na docência”. **Fractal, Revista de Psicologia**, vol. 26, n. 1, janeiro/abril, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4979>>. Acesso em: 15/06/2023.

BOFF, L. Prefácio. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

CARVALHO, M. C.; BERLE, S. “Ouvidos de ouvir crianças: escutar das crianças tudo o que ainda não sabemos”. Prólogo. KOHAN, W. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/agenda/18793/>>. Acesso em: 10/05/2023.



CORTELLA, M. S. “O verbo esperarçar”. 2019. Disponível em: <<https://www.mscortella.com.br/o-verbo-esperancar-4a>>. Acesso em: 25/06/2023.

COUTINHO, A. M. F. **Educar depois de Lévinas**: para uma pedagogia do rosto (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4328/1/arquivo3575_1.pdf>. Acesso em: 10/05/2023.

CRAGNOLINI, M. “Uma filosofia da alteridade radical”. **IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 277, outubro, 2008. Disponível em: <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2225-luiz-carlos-susin-4>>. Acesso em: 10/01/2023.

FREIRE, N. “Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “a influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, n. 3, novembro, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898009>>. Acesso em: 25/06/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GASCÓN, A. de la H; HERRERO, P. R.; MANZANO, B. F. S. “De la pedagogía y la didáctica de la muerte a un nuevo paradigma educativo”. In SENHORAS, E. M.; BARROS, M. P. (org). **Pedagogia: Agendas Temáticas**. Boa Vista: Editora IOLE, 2023. Disponível em: <<https://editora.ioles.com.br/index.php/iole>>. Acesso em: 19/08/2023.

GUEDES, E. C. “Por um novo humanismo na educação: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire”. **MPGOA**, vol. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/view/20280>>. Acesso em: 20/03/2023.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. “Paulo Freire: 100 anos de história e esperança”. **Práxis educativa**, vol. 16, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 15/01/2023.

JESUS, R. C. A. de; JESUS, I. C. de; JESUS, L. C. A. de. “Os conceitos de competências de ensino no século XXI: transformação da educação contemporânea”. **Revista Educação Pública**, vol. 20, n. 8, março, 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/8/os-conceitos-de-competencias-de-ensino-no-seculo-xxi-transformacao-da-educacao-contemporanea>>. Acesso em: 19/08/2023.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/agenda/18793/>>. Acesso em: 24/04/2023.



LEVINAS, E. **Quatro Leitores Talmudiques**. Paris: Les Editions de Minuit, 1968.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, E. **Totalité et infini**: essai sur l'extériorité. Paris: Le Livre de Poche, 1990.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Tradução: Pergentino Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução: Pergentino Pivatto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, R. J. **Introdução a Lévinas**: pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014.

NIAMALE, M. A.; AZARATE, L. I. "Responsabilidades sociais em instituições educativas". In SENHORAS, E. M.; BARROS, M. P. (org). **Educação**: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2022. Disponível em: <<https://editora.ioles.com.br/index.php/iole>>. Acesso em: 19/08/2023.

OXFORD. "Dicionário da versão online atualizada 2023". Disponível em: <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>>. Acesso em: 05/06/2023.

626

PFEFFER, R. S. "Raízes judaicas do humanismo de Lévinas". **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, vol. 9, n. 16, maio, 2015. Disponível: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/download/14263/11445/39143>>. Acesso em: 15/05/2023.

PIVATTO, P. "Pensar com Lévinas: Klinger Scoralick entrevista P. Pivatto". **Revista Ética e Filosofia Política**, Vol. 1, n. 23, junho, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/27452>>. Acesso em: 10/05/2023.

RIBEIRO JÚNIOR, N. "Sabedoria do rosto e linguagem diacrítica da ética levinasiana". **Revista Ética e Filosofia Política**, vol. 1, n. 25, julho, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia>>. Acesso em: 11/05/2022.

SANTOS, B.-H.; GARCIA, E. F. H.; SILVA, L. B. de O. "Diálogo entre Freire e Lévinas como estratégia de responsabilidade e respeito ao outro na educação". **Temas & Matizes**, vol. 16, n. 27, 2022. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/30002>>. Acesso em: 16/08/2023.

SOAVE, C.; BARBIERI S. C. R.; ROSA, G. A. da. "Cuidado do ser em Freire: Dimensão ontológica do ser mais na educação". **Revista do NESEF filosofia e ensino**, vol. 16, n. 27, outubro, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/63790>>. Acesso em: 02/05/2023.

SOUZA, J. T. B. de. "Alteridade e Educação em Lévinas". **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, vol. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata>>. Acesso em: 15/06/2023.

SOUZA, J. T. B. de. "O conceito de responsabilidade para além do ser em Lévinas". **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, vol. 9, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/43529/21642>>. Acesso em: 19/08/2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 44| Boa Vista |2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas Elói

Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima Julio

Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza Marcos

Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos e práticas educativas são constituídas por relações inter-humanas, encontro intersubjetivo manifestado na diversidade histórico-cultural dos indivíduos. Aqui e/ou acolá estão as educações: nas remotas práticas de transmissão do conhecimento dos povos primitivos aos avanços tecnológicos do homem moderno; nos valores e crenças familiares aos saberes historicamente sistematizados; nas manifestações da cultura local ao mundo globalizado; de fato, a educação está presente em tudo e em todos, pois se trata de um fenômeno genuinamente humanizador que se mistura com a vida.

Considerando o Formato Multipaper uma proposta inovadora de formatação de tese de doutoramento presente em diversos programas de pós-graduação no Brasil, não diferente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPED da Universidade Tiradentes em Aracaju – SE, estabelecemos como estratégia de aproximação entre a filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas e a pedagogia crítico-social de Paulo Freire um encontro teórico-metodológico entre os autores, destacando a categoria do outro como possibilidade para a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade. Não se trata de um encontro espaço-temporal; contudo, se fosse possível, ocorreria pontualmente onde a vida humana estivesse sendo ameaça.

Os artigos e o ensaio científico, embora com metodologias, objetivos e resultados particulares, nos indicam elementos necessários para que os processos educativos se tornem emancipatórios e favoreçam relações intersubjetivas de natureza ética em vista de uma educação humanizadora, a saber: escuta atenta e acolhedora do outro; responsabilidade que antecede a própria liberdade do sujeito ético; e esperança, caminho para o inédito e viável.

Relações intersubjetivas precárias (mercantilização do saber, competição e negação do outro) presentes nos processos e práticas educativas contemporâneas revelam a perversidade de uma pedagogia de natureza egolátrica e totalitária que insiste em perpetuar a colonialidade do saber. Durante muito tempo, e ainda hoje, a educação serve para reproduzir o Mesmo, sustentando o *status quo* do norte civilizado, do educador prepotente frente ao educando silenciado. Para além das linhas abissais da indiferença, do preconceito e das injustiças sociais, evoca-se uma

pedagogia de sentido para o humano, comprometida com a vida e dignidade de homens e mulheres em seus distintos contextos socioculturais.

Emmanuel Lévinas, filósofo franco-lituano, um dos maiores pensadores do século XX, ao tratar a ética como filosofia primeira nos indica a necessidade de repensar e/ou refundar nosso processo civilizatório, evidenciando a ausência de justificativa para a violência do homem contra o outro homem e/ou negação de sua dignidade. Interpela-nos a exercitar a alteridade como abertura à escuta e responsabilidade por Outrem. Ora, aqui está uma das contribuições de Lévinas para a educação, mesmo não tendo se dedicado a ela: passar do dever abstrato ao comprometimento real com o outro humano. Educar, portanto, na perspectiva da alteridade levinasiana, é deslocamento do eu absoluto ao outro que se manifesta; é responsabilidade que antecede a minha liberdade; é relação intersubjetiva assimétrica, jamais uma relação de gratuidade; é ensino de outrem que evoca escuta e responsabilidade.

Paulo Freire compreende que a educação é uma prática social emancipatória que leva o educando a tornar-se sujeito de sua própria história. Entre outras condições ontológicas, indica a esperança como caminho para o inédito e viável, ou seja, busca constante de superação das formas de opressão que impedem o desenvolvimento humano; tal pedagogia é opção política em defesa dos marginalizados e excluídos socialmente.

O projeto de pesquisa que subsidiou a tese nasce no chão da sala de aula como professor da educação básica. A experiência docente na rede pública de ensino tem evidenciado a importância da escuta do outro como tempo pedagógico na construção de saberes necessários à aprendizagem dos educandos; tempo de esperar e de tornar-se responsável em promover uma educação humanizadora, plasmada na alteridade e do diálogo. A partir das contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, apresentamos a tríade 'escuta/esperança/responsabilidade' como percurso para uma pedagogia de reconhecimento do humano; encontro intersubjetivo que reafirma a identidade dos indivíduos, sem negar suas diferenças.

A definição dos fundamentos epistemológicos da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial, discutida no primeiro artigo, revelou a diversidade de elementos que devem ser considerados em sua constituição (contexto sociocultural, político, econômico, entre outros). Destaca-se que não há

um único modelo ou viés educativo a ser seguido, contrariando a razão indolente da ontologia ocidental que propunha um saber totalitário e colonizador.

Práticas sociais em processo de construção, as educações nas perspectivas sistêmica, emancipatória e decolonial são referendadas por uma ecologia de saberes formais, não-formais e informais que cooperam entre si. Entre seus fundamentos, ressalta-se o reconhecimento do outro e de sua dignidade como condição para emancipação e humanização do humano; e a troca de saberes e práticas de intervenção social em defesa da liberdade e autonomia dos indivíduos, uma premissa literalmente freireana.

Relações intersubjetivas de natureza ética em Emmanuel Lévinas é, antes de tudo, um encontro com o outro humano que nos convida a escutar o seu dizer e a responsabilizar-se por ele; não existe alteridade onde o outro é silenciado. Na ética da alteridade discutida no segundo artigo, escuta e responsabilidade são categorias que constituem as relações intersubjetivas. Essas categorias aplicadas à educação, embora o filósofo franco-lituano não as tenha feito, humanizam os processos e práticas educativas, pois reconhecem no outro (educando) saberes que não são representações no Mesmo (professor); acolhem o seu dizer sem representá-lo ou apreendê-lo; indica uma subjetividade transcendente que é doação e gratuidade em direção ao radicalmente infinito.

Educação como prática social na pedagogia freireana é um ato de libertação e emancipação dos indivíduos, portanto, problematizadora. Sua condição ético-crítica é promover a autonomia dos educandos, ajudando-os a superar as determinações histórico-culturais que os oprimem e/ou segregam. No terceiro artigo, discorrendo sobre processos educativos emancipatórios, destacamos a esperança como vocação ontológica do ser humano, incremento necessário para uma dodiscência libertadora. A leitura de mundo como a priori para a leitura da palavra são evidências de uma pedagogia da esperança comprometida com a realidade sociocultural dos educandos, perspectiva decolonial que sugere 'justa raiva' e nos evoca a 'sermos-mais'.

Os artigos que antecedem o ensaio científico reafirmam nossa tese: a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro é fundamental para que os processos educativos sejam emancipatórios e possam contemplar a ética da alteridade e do diálogo em seu fazer pedagógico. A tríade 'escuta/esperança/responsabilidade' constitui condição ético-crítica para uma proposta de educação humanizadora.

No último *paper* da tese, apresentamos a pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro, a partir das contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Foi submetido na Revista Boletim de Conjuntura (Qualis A1) como artigo, contudo, os avaliadores sugeriram que fosse alterado para 'ensaio', conforme as diretrizes e normas para autores no ato da submissão. É possível identificar no texto o esforço de aproximar dois autores de tamanha envergadura intelectual: um filósofo, outro educador; ambos vítimas da violência do homem contra o outro homem, sem jamais perder a esperança no ser humano.

Pedagogia da escuta: ouve-se o dizer do outro; é uma dodiscência de natureza ética que irrompem os muros da indiferença para estabelecer uma relação de alteridade; nela não existe saber absoluto e, sim, saberes e dizeres entre discentes e docentes em constante processo de humanização. Pedagogia da esperança: o esperar é inédito em condição de tornar-se viável; o viável, uma possibilidade para tornar-se inédito; é a não aceitação e indignação frente à relação opressor/oprimido. Pedagogia da responsabilidade: expressão de comprometimento e cuidado com o outro, uma epifania de um rosto concreto; é ensino vinculado à realidade do educando.

O ensino e a aprendizagem foram identificados na pedagogia tradicional como subjetividade que nega a transcendência. Como discutido no terceiro artigo, é próprio da educação bancária tratar o ser humano como depósito ou recipiente a ser preenchido, lançando-o ao anonimato; desfigurado, é relegado à condição não-humana de coisa e/ou objeto. Nessa pedagogia do Mesmo, não há relação intersubjetiva de natureza ética, pois ensino não contempla a realidade; seu objetivo é, pois, reproduzir um modelo de educação totalitário, opressor e injusto.

A pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade com o outro é uma clara opção de educação ético-humanizadora. Considerando cumprir o objetivo da tese, reiteramos a necessidade de relações intersubjetivas de natureza ética para

as práticas educativas; plasmada na alteridade e no diálogo, torna-se imperativa a tríade 'escuta/esperança/responsabilidade' para uma educação humanizadora.

À guisa de conclusão, reconhecemos que o objeto da pesquisa necessita de mais investigação. Contudo, acreditamos que a presente tese corrobora com as discussões para educações à altura do humano. Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, além de referências teóricas, traduziram suas obras em vidas dedicadas à defesa do ser humano e de sua dignidade; um na filosofia da alteridade, outro na pedagogia crítico-social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Dossiê: Paulo Freire: um legado global, v.35, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214631.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia contemporânea. Blog Café com Sociologia. jun. 2021. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/sociologia-contemporanea/>. Acesso em: 02 out. 2023.

COSTA, W. N. G. **Dissertações e teses Multipaper: uma breve revisão bibliográfica**. In: Anais do VIII seminário sul-mato-grossense de pesquisa em educação matemática, v. 8, n. 1, p. 1-10. Araguaia: UFMS, 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086/2512>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANK, A. G.; YUYIHARA, E. **Formatos alternativos de teses e dissertações**. Blog Ciência Prática, 2013. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 10 out. 2023.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução Pergentino Pivatto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUTTI, G. de S. L.; KLÜBER, T. E. Tese no formato multipaper: desvelando uma possibilidade na perspectiva fenomenológica de investigação. **Revista Paradigma**, v. XLIII, Edição Temática: Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática, p. 36-58, mayo, 2022. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/30864/>. Acesso em: 11 out. de 2023.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: **Diálogos em educação e espiritualidade**. Editora Universitária UFPE. Recife, 2010. Disponível em:

<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/132/165/481?inline=1>. Acesso em: 10 out. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.