

POR UM NOVO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO ENTRE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE

Edson Carvalho Guedes*

RESUMO

Apresenta elementos para repensar e reconstruir alguns “fundamentos” da educação, em vista de relações humanas mais solidárias, de maior respeito às diferenças, de maior cooperação, com mais justiça e paz. Discorre sobre investigação filosófica acerca de referenciais teóricos que fundamentam o agir educacional, de modo especial no que diz respeito às relações intersubjetivas. Reorganiza estudos e experiências, apresentando dois Autores que, de certo modo, partilharam dessa mesma inquietação, o filósofo Emmanuel Lévinas (1906-1995) e o educador Paulo Freire (1921-1997). Trabalha com a *hipótese* de que as relações intersubjetivas, no universo educacional, são construídas sobre dois grandes movimentos: um, *ontológico*, preso aos fundamentos, e outro, *metarqueológico*, que transcende a qualquer princípio. Trata-se de buscar e construir fundamentos que possam legitimar os valores, os objetivos e as ações educacionais.

Palavras-chave: Educação. Humanismo. Filosofia. Ação educacional.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX foram ricas as possibilidades de identificação das crises pelas quais passa a humanidade, seja de ordem social, política, econômica, ambiental, educacional. As “visões de mundo”, entendidas aqui como a trama de representações, conceitos e valores, que dominaram o século passado, parecem estar esgarçadas. O século XXI inicia-se com um forte apelo, vindo dos mais variados recônditos do planeta, explicitados por textos acadêmicos, documentos de órgãos estatais e organismos internacionais para análise destas crises. Todos eles chamam a atenção para a necessidade de reexaminar, repensar e [re]fundar nosso processo civilizatório.

Nesse processo, a educação desempenha um papel privilegiado. Não se trata de conceber a educação, mais especificamente a pedagogia, como a única responsável para rever os fundamentos desse modelo civilizatório, mas contribuir para formar um novo olhar e criar alternativas de superação das crises. Contudo, como bem lembra o Relatório Jacques Delors (1996, p. 11), “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dois ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. O que os cientistas sociais

* Doutor em educação e mestre em filosofia. Professor pesquisador do Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes (MPGOA). Professor de Filosofia do Departamento de Fundamentação da Educação CE/UFPB. E.mail: edsoncguedes@uol.com.br.

enfazam é que não se transforma uma sociedade e não se constrói novos horizontes culturais sem processos pedagógicos, sem educação das gerações de hoje e de amanhã.

Estamos sendo desafiados continuamente, a repensar as metanarrativas sobre a educação, seus modelos, seus fins e meios. Dispomos, hoje, de um saber científico-tecnológico extraordinário, como nunca se viu na história da humanidade. Todavia, é possível constatar, tanto através das leituras proporcionadas pelos meios de comunicação quanto pelas experiências do nosso cotidiano que o “saber conviver com o outro” ainda carece de incentivo, “fundamentos” e perspectivas.

Nosso objetivo, com este texto, é oferecer alguns elementos para repensar e reconstruir alguns “fundamentos” da educação, em vista de relações humanas mais solidárias, de maior respeito às diferenças, de maior cooperação, com mais justiça e paz.

Com esse objetivo iniciamos uma investigação filosófica acerca de referências teóricas que fundamentam o agir educacional, de modo especial no que toca às relações intersubjetivas. Reorganizando estudos e experiências, encontramos dois Autores que, de certo modo, partilharam dessa mesma inquietação. O filósofo Emmanuel Lévinas (1906-1995) e o educador Paulo Freire (1921-1997). O primeiro, inquieto com o “esquecimento do outro” na tradição filosófica; o segundo, inquieto diante dos mecanismos sociais, políticos e educacionais causadores de inúmeras formas de opressão.

Optamos por desenvolver uma reflexão que, ao mesmo tempo em que contemplasse a importância dos fundamentos, também pudesse indicar os seus limites. Trabalhamos com a hipótese de que as relações intersubjetivas, no universo educacional, são construídas sobre dois grandes movimentos: um que chamamos de *ontológico*, preso aos fundamentos; outro que denominamos “*metarqueológico*”, que transcende a qualquer princípio. O primeiro movimento aponta para o fortalecimento do próprio, da identidade; o segundo, para o desenvolvimento de relações dialógicas e de alteridade.

O presente texto está dividido em cinco partes. A primeira pretende justificar o sentido do termo *metarqueologia*, o segundo apresenta o que nós chamamos de *epistemologia autológica*, responsável pela construção de discursos totalizantes. O terceiro momento de nossa reflexão trata de uma categoria central em nossa pesquisa: *alteridade*. A reflexão que construímos acerca da alteridade ancorou-se na filosofia de Emmanuel Lévinas. Nesse sentido, acabamos desenvolvendo, também, uma crítica, aos fundamentos e à ontologia, nos moldes da filosofia levinasiana. A quarta parte é dedicada à hermenêutica acerca do *diálogo* em Paulo Freire. Por fim, no quinto e último momento de nossa exposição apresentamos

como que a alteridade e o diálogo podem ser considerados como uma metarqueologia para a educação que pretende superar o limite de uma pedagogia identitária. Esperamos que essa reflexão seja propiciadora de debates, inquietações e críticas, em vista do comprometimento por aqueles e aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Nosso propósito é proceder a uma reflexão filosófica acerca da alteridade e do diálogo no campo educacional. Num sentido amplo, podemos compreender a Filosofia da Educação como um saber que interroga, desenvolve críticas e desperta inquietações no interior do campo educacional. Trata-se de buscar e construir fundamentos que possam legitimar os valores, os objetivos e as ações educacionais. E é nessa perspectiva que empreendemos a tarefa de pensar a alteridade e diálogo, enquanto realidades indispensáveis às ações educativas.

A metarqueologia (termo que será esclarecido mais adiante) da Educação proposta neste trabalho, tomando como referência Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, objetiva orientar uma reflexão filosófica sobre as questões colocadas pela necessidade de olhar o Outro como fonte de uma aprendizagem que possibilita o ser humano a ser mais.

1 POR UMA METARQUEOLOGIA

Julgamos que os termos *fundamento* e *princípio* revelam-se inapropriados para se referir à realidade que sustenta a ação pedagógica promotora de relações de alteridade. Isso porque todo o esforço teórico de se buscarem os princípios de alguma coisa já se instalará como *modelo*, *paradigma* e, por isso, refratário à diferença.

Ancorados na filosofia de Emmanuel Lévinas, propomos o termo *metarqueologia* para designar uma realidade que principia, mas que permanece aberta à diversidade, à diferença, resistente a se apresentar como paradigma. Tal *metarqueologia* não poderá ser, pelo limite do discurso, um evento teórico, mas prático. Melhor dizendo, *ético*. O evento ético, e aqui nos reportamos mais uma vez à filosofia levinasiana, é esse ir além ou aquém do fundamento que prima pela identidade.

Preferimos o termo *metarqueologia*, e não, *arqueologia* porque o prefixo *meta* detém um sentido que aponta para uma realidade que está *para além*, *transcendente*. Não o utilizamos aqui com o sentido, apenas, que aparece, por exemplo, em *meta-ética*, *meta-linguagem*, entendendo-o como uma reflexão crítica acerca do discurso que se construiu a partir desses saberes. Queremos conservar o caráter transcendental desse prefixo, mas no sentido de ir além da ontologia, dos fundamentos ou dos princípios. A partir da filosofia de E.

Lévinas, é possível vislumbrar um *além* que, mesmo que sinalize uma referência ao Infinito, não se perde num idealismo. Esse Infinito se manifesta no presente, no rosto do outrem. Então, esse ir além não é apenas uma crítica aos fundamentos, embora também seja, assim como a *arqueologia* no sentido foucaultiano.

A filosofia levinasiana não nega, ao contrário, afirma, o caráter próprio da filosofia e, nesse sentido, seu caráter ontológico. Contudo, alerta que é possível um ir além desse movimento ontológico, além dos fundamentos. A intencionalidade desse *ir além* não se constitui na construção de um *discurso* crítico a esses fundamentos pois, assim, continuaria no âmbito ontológico. A proposta levinasiana é transcender à ontologia, *ir além do discurso*, que na perspectiva levinasiana, é a relação com o outrem e se trata de um evento *ético*.

Ao aproximar o prefixo *meta* do substantivo *arqueologia*, queremos ter em evidência tanto a crítica aos princípios e fundamentos, presente na filosofia levinasiana, como também a intencionalidade de *ir além* do próprio, ao encontro do outrem, um movimento não mais ontológico, mas ético. Portanto, ao conceber uma *metarqueologia* da educação, propomo-nos a elaborar uma crítica aos seus fundamentos e, nessa mesma reflexão, apontar uma possibilidade de fazer educação, de ir além dos princípios e das identidades (sem ter que negá-las), construindo relações de compromisso e responsabilidade social. A pedagogia freireana, nesse sentido, apresenta-se, aqui, como uma dessas possibilidades.

Influenciados pela filosofia de Emmanuel Lévinas e pela epistemologia da educação de Paulo Freire, compreendemos que a relação de alteridade e o exercício do diálogo permitem e marcam uma metarqueologia da educação emancipatória, para além dos limites identitários. Por outro lado, é a racionalidade autológica que principia e sustenta, no interior dos processos educativos, as relações interpessoais excludentes e resistentes à diversidade.

2 UMA EPISTEMOLOGIA AUTOLÓGICA

Trabalhamos com a hipótese de que a falta de cuidado e de compromisso com o outro está associada a um modo de pensar, de sentir e de agir, enraizado em nossa cultura e, sobretudo, em nossas práticas educativas. Tal prática revela-se mais resistente ao diálogo e mais propensa ao que chamamos aqui de *autologia*, um termo emprestado da lingüística, que diz respeito à proposição circular que afirma algo que já afirmara, também denominada de *tautologia*.

A *autologia* é entendida aqui como movimento de uma lógica que se envolve com a própria razão de ser; uma lógica que desencadeia um movimento de retorno a si constante; uma lógica que toma como sentido válido apenas o que tem origem e fim em si mesma. A essa lógica chamamos de *autologia* ou *epistemologia autológica*.

Apesar de Aristóteles ter definido o ser humano como *animal racional* (*zôon logikón*), ser *ético-político* e como ser de *paixão e de desejo* (LIMA VAZ, 1991, p. 38-43), foi a primeira definição que mais se difundiu na cultura ocidental. Se pedirmos para uma criança da primeira fase do Ensino Fundamental uma definição de ser humano, provavelmente dirá: “animal racional”. Essa definição aristotélica tornou-se muito mais popular. A dimensão ético-política (embora pressuponha o ser racional) e o lado apaixonante, visto por Aristóteles como “irracional” (*alógôs*), ficaram em segundo plano e, muitas vezes, esquecidos.

O caráter racional do ser humano tornou-se seu distintivo, aquilo que o diferencia dos demais seres vivos. Os sentidos, comum a todos os animais, ganham um significado extraordinário quando estruturados pelo entendimento, já diria Kant. Com o uso da Razão, o ser humano ultrapassa os limites da sua animalidade e é capaz de transformar o que existe e construir um novo mundo. O resultado dessa operação é o que chamamos de *conhecimento*.

A razão duela com a ingenuidade. Enquanto o saber ingênuo não tem consciência do seu fim, o saber racional é intencional, têm propósitos, interesses. O interesse primordial do conhecimento é manter-se enquanto tal. A razão não admite ser inverossímil. Ela luta para ser válida, verdadeira. Em outras palavras, o conhecimento busca a auto-justificação pelo próprio exercício da razão.

A esse exercício que o conhecimento tem de se justificar por meio da razão, chamamos de *epistemologia*: discurso racional acerca do conhecimento ou, como alguns preferem, filosofia da ciência. Ora, se a justificativa do conhecimento só é possível pela razão, ela se volta sobre si mesma. O que sustenta, então, a razão que justifica? A própria razão.

É importante que se diga que não é o nosso propósito, aqui, fazer nenhum juízo moral acerca do conhecimento. Não se faz ciência de outro modo. É preciso delimitar o universo, definir métodos, construir conceitos. É assim que o conhecimento tem avançado para o bem-mal da humanidade. A ambivalência do ser humano, apontada por Aristóteles entre *zôon logikón* e *zôon alogikón*, estende-se à sua obra.

Contudo é importante desvelar esse caráter autológico do conhecimento científico e também da filosofia e suas implicações no campo educacional. A crítica feita por Emmanuel Lévinas à racionalidade herdada da filosofia grega refere-se justamente ao aspecto autológico

de ver, pensar e falar da realidade. Paulo Freire enfatizou esse caráter epistemológico da educação: “A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo [...] Isto é um debate sobre epistemologia” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 125).

Segundo Lévinas, a epistemologia que tem dominado a racionalidade ocidental revela uma atitude filosófica narcisista, pois vê o diferente, o outro, como obstáculo e, para superá-lo, sua estratégia será neutralizá-lo ou integrá-lo no Mesmo. A verdade, nesse caso, “é precisamente essa vitória e essa integração” (LÉVINAS, 2001, p. 231), em outras palavras, a sua inserção no interior do paradigma.

Nessa perspectiva, toda realidade passa a ser *compreendida* no movimento dialético que reduz todas as coisas, todos os seres ao Mesmo, a uma mesma Totalidade. Descarta-se, assim, qualquer realidade que seja outra, *desconhecida*, impossível de ser inserida no sistema. Trata-se de uma relação de poder sobre a realidade, em que tudo passa a ser identificado no interior da alma socrática ou do cogito cartesiano.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir dessa epistemologia autológica tendem a construir relações interpessoais voltadas para uma mesma racionalidade ou para um mesmo modo de ser, agir e sentir. As diferenças, ao longo dos processos, são neutralizadas em vista de uma unidade ou modelo.

Acreditamos que a falta de diálogo e de compromisso com o outro tem suas raízes nesse modo de construir o conhecimento que, por sua vez, está em íntima relação com a educação. A ação pedagógica, nas suas mais variadas formas, justifica-se pela epistemologia.

3 ALTERIDADE, MOVIMENTO DE COMPROMISSO COM O OUTREM

Acreditamos que o filosofar através da lente levinasiana permite reunir elementos para uma re-visão do fazer pedagógico, em vista de uma educação mais propensa à alteridade, mais disposta ao cuidado do outro.

Um problema que se apresenta ao estudo sobre a filosofia de Emmanuel Lévinas são as suas noções de “ética” e “metafísica”. Ao estabelecer uma correspondência entre ética e metafísica, logo percebemos que existe uma abordagem diferenciada daquela elaborada pela tradição filosófica ocidental.

A ética que Lévinas procura construir passa pela desconstrução da ontologia. Não se trata de uma negação, mas de um olhar de dentro da própria ontologia a fim de mostrar qual é

o seu sentido e o que ela pode fundamentar, para não incorrer no erro de considerá-la como fundamento de algo que ela não abarca. A ética, na filosofia levinasiana, é esse algo que se encontra para além da ontologia.

É exatamente esse fora da ontologia que constitui a originalidade da concepção levinasiana de ética. Como bem lembra Henrique de Lima Vaz, “a concepção platônica do *ethos* repousa sobre essa relação originária e originante entre o homem e o ser, que se exprime no *logos* do ser (Ontologia)” (LIMA VAZ, 1993, p. 51). A Ética ocidental, herdeira da filosofia platônica, tem como princípio o *logos* do ser, portanto é subordinada à Ontologia. Lévinas, ao instituir uma nova noção de ética, não quer se opor a essa ou àquela concepção de ética especificamente, mas a toda ética que tem como fundamento uma matriz ontológica.

Aqui encontramos os pilares para a construção de uma epistemologia *dialógica*, para além da epistemologia autológica. Trata-se de uma desconstrução da ontologia e daquilo que constitui o seu âmbito: a Totalidade, o Mesmo, o Uno, a Essência. Ora, se a ontologia trata do Mesmo, o Outro terá que se encontrar para além dele, portanto, para além da ontologia. Esse é o raciocínio de Lévinas. Toda oposição que seja capaz de inserir-se ou conformar-se na Totalidade deixa de ser um termo outro e passa a fazer parte do Mesmo.

O projeto de Lévinas consiste em chamar a atenção para a presença do Outro que se manifesta, independentemente de o Eu afirmá-lo ou não. O Outro não provém de mim, do Eu. Ele vem a mim, sem que eu o tenha chamado ou afirmado. O Outro é um evento ético-metafísico, pois se encontra num movimento que está para “além da essência”, isto é, refere-se a “outro modo que ser”.

Os esforços educacionais, caso optássemos por assumir um projeto com bases nesse evento ético-metafísico, ao invés de se fixar na dimensão cognitiva do ser humano ou priorizá-la, passaria a desenvolver e privilegiar o sujeito em seu movimento de ir além de si mesmo, em favor do outro, dando, portanto ênfase às habilidades sociais e atitudinais, priorizando a dimensão intersubjetiva. Trata-se de outro movimento educacional, que privilegia o cuidado, a acolhida e o compromisso com o outro.

O “ir mais além” da essência é inserir-se num movimento de transcendência da própria existência, é ocupar-se não mais apenas de si próprio, com uma compreensão em favor de si, mas de outrem, uma existência voltada para e em favor do outrem. E é nesse sentido que podemos compreender o termo *metafísica* na filosofia levinasiana.

A relação ética, portanto, não é simplesmente uma relação entre dois sujeitos ($S_1 - S_2$). Lévinas não reconhece essa simetria. A relação ética não se refere a uma intencionalidade do

eu em relação ao “outro eu”. A ética, nesse sentido, não se reduz a uma relação intersubjetiva, do “eu” com o “*alter ego*”, uma relação em que o outro é apreendido como *reflexo* de minha natureza humana racional.

A relação ética é uma relação entre o Eu, que já tem o desejo do Infinito com o Outro que se mostra no Rosto. Não existem termos neutros, não há intencionalidade, mas responsabilidade. O outrem que se apresenta diante de mim espera uma resposta. O Infinito que se manifesta no rosto me tira de qualquer forma de subjetivismo, ele me arranca de mim mesmo, leva-me para além de minha essência, além do meu movimento de ser. Na relação ética, nesse movimento de saída de si, o eu é passivo, ele é arrancado de si por outrem. Estamos diante de uma relação assimétrica. O outrem oferece-se com sentido. Diante dele, tomo consciência de que não sou dono exclusivo das coisas e que o meu movimento de fruição é um movimento egoísta. As coisas adquirem objetividade a partir do outrem, pois, até então, todas as coisas do mundo se apresentavam como uma extensão de mim, num movimento de fruir, de usar e de compreender. Todo o movimento ontológico, essencial e solitário de reunir em mim a realidade vê-se questionado. O mundo não está aí para que o ser possa ir sendo, o mundo é onde encontro o outrem, onde me vejo responsável por ele, para que ele possa existir.

A tese levinasiana consiste em afirmar que a responsabilidade em relação ao outro significa um desvelamento de si para o outro, convertendo-se em um “ser para o outro” (LÉVINAS, 1999, p. 190). A situação da subjetividade na relação ética é distinta daquela em que o eu procura afirmar-se. Trata-se de um movimento de insegurança, de dúvida e não de certeza. A relação ética instala uma comunicação incerta em que, ao abrir-se ao outro e responsabilizando-se por ele, o Eu vivencia o risco e a incerteza. A relação ética é uma relação de risco. “A comunicação com o outro só pode ser transcendência enquanto vida perigosa, como um belo risco a correr” (LÉVINAS, 1999, p. 191). Segurança só se encontra no Mesmo, no próprio. A exterioridade, a alteridade revelam-se como incerteza.

Meu compromisso para com o outrem não tem origem numa certeza objetiva ou verdade demonstrada, traduzida em normas. Minha responsabilidade para com ele é anterior a toda verdade e a toda certeza (LÉVINAS, 1999, p. 191). A ética levinasiana da responsabilidade não se compreende a partir da ética normativa, que tem como princípio o ser.

Enquanto Heidegger acusa a filosofia de ter caído no “esquecimento do ser”, Lévinas chama a atenção para o “esquecimento do Outro” em que incorreu o pensamento ontológico

da filosofia ocidental. Para ele, a relação ética não é do tipo essencial, do “ser-reciprocamente-um-com-o-outro” (*Miteinandersein*), uma relação de lado a lado, ao redor da verdade. A relação ética, na concepção levinasiana, é uma relação face-a-face, relação de reconhecimento e responsabilidade para com o outrem.

O mesmo poderíamos afirmar acerca das teorias que construíram o saber pedagógico. A educação caiu, com raras exceções, num *esquecimento do outro* ao longo de sua história. A educação, assim como defende a ética levinasiana, precisa ter presente não somente a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, mas e, sobretudo, para o encontro com o outro, numa atitude de respeito e cuidado.

Acreditamos que a pedagogia de Paulo Freire forjou uma educação nesse sentido. Apesar de beber de outras fontes, o humanismo freireano, construído a partir de teorias variadas e da sua própria intuição, foi capaz de conceber o diálogo, não apenas como uma mera troca de conhecimentos. O diálogo, na perspectiva freireana, tem como fundamento antropológico a idéia de seres autônomos, dispostos a se comprometerem mutuamente, em favor de relações solidárias e por uma ordem social mais justa. É o que procuraremos demonstrar no próximo momento de nossa reflexão.

4 UMA HERMENÊUTICA ACERCA DO DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Paulo Freire é um pensador e um educador que se insere no rol daqueles que arriscaram uma práxis pedagógica de superação da racionalidade autológica. Podemos dizer que o sentido que põe em movimento a pedagogia freireana é o *diálogo*. Sem a experiência dialógica, a pedagogia freireana se cristaliza, instrumentaliza-se e acaba se tornando um baú de conceitos e práticas autológicas e, para os dias de hoje, anacrônicas.

A hermenêutica que fazemos dos textos de Freire tem esse ponto de partida e esse horizonte: o *diálogo*. Não queremos, com isso, ignorar a importância de outras categorias, pelo contrário, nossa intenção é demonstrar que as várias categorias possíveis de ser identificadas na pedagogia freireana adquirem um significado mais profundo, quando são compreendidas a partir desse referencial.

Uma primeira aproximação aos textos freireanos pode nos levar (e levou muitos comentadores) a compreender os textos de Paulo Freire retidos nos contextos históricos específicos em que ele viveu e associá-los a esta ou aquela corrente filosófica. Tal

interpretação é válida e até mesmo necessária, no entanto, insuficiente para compreender a complexidade e a genialidade do seu pensamento.

É preciso chegar à terceira margem, em busca de um horizonte de sentido que nos permita uma leitura que considere a complexidade do seu pensamento e do seu tempo, sem apreciações fragmentadas, sejam de ordem ideológica, historiográfica ou filosófica. Acreditamos que a atualidade da pedagogia freireana consiste justamente nos elementos que foram capazes de transcender a sua historicidade, apontando-nos um horizonte onde possam ser vislumbradas possibilidades de respostas aos problemas do nosso tempo.

A teoria pedagógica de Freire, construída sob tantos pilares, não é possível de ser compreendida apenas por uma abordagem teórica, é preciso que o estudioso da pedagogia freireana se volte para o mundo prático, para o compromisso existencial dos homens entre si. Trata-se de uma relação ética. A pedagogia de Paulo Freire é uma educação para o encontro e o compromisso social.

A pedagogia freireana, antes mesmo de estar fundada num princípio teórico, funda-se e se reinaugura a todo tempo a partir da atitude e da disposição do(a) educador(a) para desenvolver, na prática, um projeto político-pedagógico que contemple os postulados freireanos.

Quando falávamos de *metarqueologia*, referíamos-nos justamente a essa realidade. A pedagogia freireana, assim como a filosofia de E. Lévinas, constitui-se não a partir de uma série de pressupostos teóricos, por melhores que sejam, mas de um *princípio (archê)* que ao invés de firmar identidade, modelos e paradigmas, possibilita a pluralidade, a emergência e a manifestação da diferença. O contrário disso seria um princípio baseado nos moldes da racionalidade autológica, marcado pela coerência identitária, de totalidade e unidade, o que nos permitiria construir um fundamento para uma brilhante teoria, sem, contudo, alavancar as mudanças que o tempo nos impõe.

A metarqueologia freireana é algo que transcende o presente através do risco humano de vislumbrar e se pôr em movimento para um horizonte que é utópico e diacrônico, que cruza o nosso presente, sem se fixar nele (LÉVINAS, 1999, p. 53). Isso só é possível para os homens e as mulheres que estão convictos de que o seu existir no mundo está marcado por uma vocação de *ser com o outro*, num movimento de *ser mais*, por pessoas incomodadas devido à mediocridade de viver em função apenas de si mesmas. Na perspectiva de Freire, o existir humano carrega a vocação do compromisso com o outro, de responsabilidade não só com o próprio existir, mas também com o existir do outro.

Esse apelo existencial ao cuidado com o outro, na pedagogia freireana, expressa-se através do compromisso social e político em favor do oprimido, daquele que se encontra com a sua existência mais ameaçada. A concepção de responsabilidade freireana não se conforma com a idéia de uma responsabilidade intimista ou exclusiva da vida privada. A intimidade de pessoas entre si não é desprezada e constitui, sem dúvida, um significado e um valor existencial. Contudo, a responsabilidade social, na perspectiva freireana, está para além dessa relação, embora nela possa se nutrir, e é expressa de várias formas: em defesa da justiça, na luta por regimes políticos e econômicos mais democráticos e igualitários, na construção de uma cultura de paz e tantas outras formas de interação social responsável.

Entretanto, tal vocação para o outro não é fruto do acaso ou da natureza do ser humano. O desejo de ser com outro, numa relação de responsabilidade, é fruto de um processo educacional. Cabe à educação desenvolver no espírito humano o desejo de *ser mais* e em favor do outro.

O *ser mais* freireano é esse movimento do ser humano de ir além de si mesmo e de se comprometer com o outro, no mundo em que se encontra, no contexto histórico em que está inserido, razão pela qual podemos dizer que o cerne da educação freireana é a *ética*, e não outra, é o outro que se encontra no horizonte de sentido do pensar e agir pedagógico.

É justamente nesse encontro ético, do sujeito diante do outro, mediatizado pelo mundo, que se efetiva o diálogo freireano, em que a relação dialógica é muito mais do que o simples uso da palavra por homens e mulheres que se interagem. O diálogo é a expressão do humano, que se encontra diante do outro, presente no mundo, construindo relações de responsabilidade; é a efetivação de um processo em que os seres humanos se disponibilizam uns para os outros o seu ser sem, contudo, esvaziar-se ou alienar o seu existir. Trata-se de um dispor ao outro o próprio ser sem, com isso, negar a si próprio. No diálogo, o Eu se expressa, mostra-se, manifesta-se, mas não se aniquila.

O diálogo, contudo, não é pura expressão, sem mais. A relação dialógica é intencional, tende para o outro, num movimento de ajudá-lo a “ser mais”, de auto-superação do outro e de si próprio. Por meio do diálogo, construímos responsabilidades sociais e reconstruímos o mundo.

5 UMA EDUCAÇÃO EM BUSCA DE SUPERAR O LIMITE IDENTITÁRIO

A educação, enquanto processo de formação do ser humano, como defendia Kant, não pode estar dissociada da antropologia. A educação acontece em vista de um fim: a humanização contínua do humano. O ser humano não é um ser acabado. Nesse mundo, ele está em movimento de um constante vir-a-ser.

Entretanto, a antropologia que está em jogo, na reflexão que estamos desenvolvendo, não tem a pretensão, *apenas*, de afirmar uma realidade essencial, própria do ser humano, para onde devesse orientar todos os esforços da educação. A afirmação da essencialidade, mesmo reconhecendo sua dinamicidade, não é possível nem tem porque dela se livrar. O ser humano é um ser em si mesmo, e isso é um dado essencial, uma responsabilidade primordial, que somos obrigados a carregar. Trata-se do peso de nossa existência, da própria identidade.

Qualquer antropologia, portanto, terá que ser uma reflexão ontológica do ser humano. Contudo, o que defendemos, aqui, é a possibilidade de forjar uma antropologia ou, melhor, um humanismo, para além do limite identitário. E, nesse sentido, julgamos que a filosofia de Emmanuel Lévinas e a pedagogia de Paulo Freire dão suportes para tal empreendimento.

A construção de tal humanismo passa a constituir-se, também, como projeto educacional. A concepção de ser humano proveniente desse processo teórico-prático indicará um movimento possível de ser trilhado por todo homem e toda mulher que se inquietam com a própria *mesmice*, desejosos de *ser mais*. Por essa razão, tal projeto antropológico se reveste, também, de um projeto pedagógico. A ética da alteridade levinasiana e a pedagogia dialógica freireana constituem uma metarqueologia teórico-prática para a construção de tal projeto.

Por adquirir feições pedagógicas, essa antropologia terá a função de acompanhar o desenvolvimento humano, discernindo os caminhos, nos contextos concretos onde vive, atenta aos movimentos *existenciais* de ocupação de si (*eidéticos*) e *éticos* de responsabilidade do outrem. Nesse sentido é que podemos falar da tensão antro-po-pedagógica do cuidado de si e do outrem.

É preciso lembrar, contudo, que o *topos* da ética levinasiana é outra. A ética, aqui, não significa “ciência do *ethos*”, fundamentada na ontologia. A atitude primeira não é a da pergunta “o que se deve fazer?” Uma resposta a ser encontrada na idéia do Bem ontológico. O ponto de partida é a *escuta do Outro que se mostra no rosto*, e a resposta ao outrem é responsabilidade e justiça. A justificação da ação ética não está dada, por conta dos princípios ontológicos, mas pelo emergir do rosto diante de mim, na temporalidade em que nos encontramos.

Paulo Freire, ao chamar a atenção para a importância da formação para a *autonomia*, reconhece o caráter fundamental e ontológico do ser humano, enquanto *ser para si*. Contudo, reconhece também que, no interior da subjetividade humana, rompe um desejo de ir além de si mesmo, um movimento de *ser mais*, um processo desenvolvido através de um agir e pensar dialógico. Ele intuiu, com profundidade, que as relações ético-pedagógicas se fazem no encontro com o outrem. Será a partir desse encontro que a ética se ergue e é possível construir um processo educativo emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos construir, a partir do que já dissemos acerca dos dois Autores, uma *metarqueologia da educação* que, sem negar os fundamentos necessários para a formação do sujeito, é capaz de *ir mais além*. Mas esse *ir além* não se refere a um acontecimento místico, artístico ou de consolação consigo mesmo. Sem negar o valor de tais experiências, a educação que se descortina com Freire e Lévinas concebe esse *ir mais além* como movimento intencional de cuidado do outrem e desse com os demais, nas condições históricas e materiais que se encontram.

A teoria educacional que estamos propondo, a partir da hermenêutica que fizemos dos textos de Lévinas e de Freire, pretende oferecer elementos para uma compreensão da educação enquanto processo *dialogante*, de superação da autologicidade. Ao dizer acerca da construção de uma teoria, logo se pode perguntar sobre os seus fundamentos. Tal questionamento é legítimo e necessário, contudo, insuficiente e isso por dois motivos: primeiro porque o filosofar contemporâneo é marcado por enormes suspeitas aos fundamentos, e segundo (a nosso ver mais importante) porque a ontologia é geradora de discursos autológicos, incapaz de compreender processos diferenciados de ver, sentir e pensar a realidade.

Nossa proposta é, justamente, transpor a idéia dos fundamentos. A ética levinasiana nos adverte sobre a violência de não nos abirmos às diferenças. A idéia do que é *fundamental* se conforma com a idéia do que é *idêntico*. Falar de fundamento é, portanto, falar de identidade.

Assim, para construir uma teoria que justifique uma prática dialógica na educação, é preciso ir além dos fundamentos, da dimensão ontológica, da essência, do ser. É preciso se referir a uma *metarqueologia*.

A educação, assim, terá que se desenvolver na tensão de dois movimentos: o de afirmação do ser próprio, da identidade (ontológico) e o da acolhida do outro, numa relação de alteridade (meta-arqueológico). Em outras palavras, terá que ser *lógica e dialógica*.

A filosofia de E. Lévinas, bem como a pedagogia de Paulo Freire permitem a construção de uma teoria educacional que não apenas contemple, mas enfatiza a necessidade desse duplo movimento, traduzidos aqui por movimentos em favor da identidade e/ou da alteridade. Trata-se de um humanismo, onde, quase que ao mesmo tempo, afirma-se a importância de *ser* (de *se* afirmar) e de se abrir à possibilidade de *ser mais*, na responsabilidade social. A educação terá que formar para a autonomia do sujeito, mas este é interpelado a *ser mais* e, portanto, caberá à educação não negar essa vocação, pelo contrário, terá que considerá-la efetivamente nas práticas educativas.

* * *

REFERÊNCIAS

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.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. [Tradução de Pergentino S. Pivatto – Coord.]. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *De Outro Modo que Ser, O Mas Alla de la Esencia*. [Tradução de Antonio Pintor Ramos]. Salamanca: Sígueme, 1999.

LIMA VAZ, Henrique C. de. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Escritos de Filosofia I: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.