



# DA ÉTICA DO DIÁLOGO À RESPOSTA ÉTICA A ALTERIDADE – POR UMA EDUCAÇÃO INTER-HUMANA

Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011  
p. 251-265

Marcos Alexandre Alves (Uninfra)  
Gomercindo Ghiggi (UFPEL)

**Resumo:** Neste artigo, inicialmente, a partir de Gadamer e Freire, pretendemos examinar a importância do diálogo para a educação ética. O diálogo tem sido tomado como uma forma privilegiada de filosofar e educar, pois pressupõe uma discussão, uma conversa entre pessoas unidas por uma busca comum. O diálogo implica a tolerância ao pluralismo de valores e interesses na sociedade. O encontro dialógico torna-se a condição para a construção de uma educação ética na qual a verdade e a moralidade podem emergir. Concluimos o texto com uma leitura de Levinas acerca da concepção da relação inter-humana, fundada na resposta à alteridade e a importância desta para a educação. Pensar a educação como encontro inter-humano implica a incorporação sempre de novas experiências culturais e transformá-las em novas práticas, para além de uma mera descrição objetiva. Portanto, a ética, relação inter-humana, fundamenta a verdadeira educação, que não é uma simples relação com um interlocutor, mas com a alteridade que deve ser acolhida e respondida de forma incondicional.

**Palavras-chave:** Ética, Educação, Diálogo, Alteridade.

## THE ETHICS OF DIALOGUE TO ANSWER ETHICAL TO ALTERITY - AN EDUCATION FOR INTER-HUMAN

**Abstract:** In this article, originally from Gadamer and Freire, we want to understand the importance of dialogue for ethics education. The dialogue has been taken as a privileged form of philosophy and education, because it involved a discussion, a conversation among people united by a common quest. Dialogue implies a tolerance for pluralism of values and interests in society. The dialogical meeting becomes the condition for building an ethical education in which truth and morality can emerge. We conclude the text with a reading of Levinas on the conception of the relationship between humans, founded in response to otherness and its importance to education. To think of education as the Inter-human always involves incorporating new cultural experiences and transform them into new practices, beyond a mere objective description. Therefore, the ethical relationship between humans, underlies the real education, which is not a simple relationship with a partner, but with the otherness that must be welcomed and answered unconditionally.

**Keywords:** Ethics, Education, Dialogue, Otherness.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, por um lado, pretendemos compreender, a partir de algumas questões e leituras de Gadamer e Freire, a importância do diálogo para uma educação inter-humana. O diálogo tem sido tradicionalmente uma forma privilegiada de filosofar

e educar, pois se tratava de uma discussão, conversa entre pessoas vinculadas por uma busca comum. O princípio do diálogo implica a tolerância ao pluralismo de valores, de grupos e interesses na sociedade. Neste sentido, intencionamos apresentar o diálogo como ponto de partida para uma educação ética, que trata da realidade dos conflitos inter-humanos. O encontro inter-humano suscita, provoca, impõe o diálogo, tornando-se este a condição para a construção de um lugar no qual a verdade e a moralidade podem emergir.

Neste sentido questionamos: até que ponto a arte do diálogo está subsumida e/ou desvirtuada no campo educativo? Na vida social e pedagógica de nossa época não estamos assistindo a um processo crescente de monologização do comportamento humano? O monólogo não seria um fenômeno típico de uma educação que acredita excessivamente no processo técnico-científico e, por conseguinte, deixa de lado a dimensão ética? Que experiências específicas no mundo moderno condicionam os nossos alunos a se calarem? O que de fato está contribuindo para o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo? E o que é o diálogo e qual a sua contribuição para a educação intercultural?

Por fim, concluimos este artigo com algumas idéias, a partir do pensamento de Levinas acerca da concepção de diálogo inter-humano, enquanto resposta à alteridade, e à sua importância para a educação. Pensar a educação como encontro inter-humano implica a incorporação sempre de novas experiências culturais (Outro) e transformá-las em novas práticas, para além de uma mera descrição objetiva de outra cultura (estranho), em que se respeita a alteridade cultural de Outrem (ética). Este postulado coloca-se como o ponto de partida para a construção dos valores, da busca da verdade e da construção do conhecimento. Portanto, a verdadeira relação inter-humana (educação) não é uma simples relação com um interlocutor, mas com a alteridade, que deve ser acolhida e respondida de forma ética.

Na esteira do pensamento levinasiano, pretendemos mostrar que diferentemente de algumas afirmações da pedagogia atual, a ética não é um objetivo que se alcança por meio da ação educativa, mas é o seu elemento constitutivo. Aquilo que torna possível que a educação siga sendo educação e não doutrinação ou adestramento é, precisamente, a ética. Porém, não podemos confundir ética e moral. A moral é um código, um referencial normativo próprio de uma cultura concreta, em um determinado momento de sua história. Por sua vez, em contrapartida, a ética não tem nada a ver com códigos nem com normas. A ética é a resposta à interpelação que o Outro nos dirige, é uma resposta *a posteriori*, que sempre se dá em uma situação concreta, é uma resposta que nunca podemos estabelecer por antecipação, e que não pode ser programada. Numa palavra, a ética é uma resposta sensível e acolhedora de Outrem.

A proposta de educação fundada em valores éticos, parte da idéia de que o mais importante, no momento de se planejar educar a partir de valores inter-humanos, não é programar atividades concretas, mas procurar a partir de nossas atuações diárias questionarmo-nos: quais são os valores que orientam as nossas ações? Quais são as finalidades a que nos propomos como educadores? Para onde orientamos o

nosso fazer pedagógico? Ou seja, o que propomos é encontrar sentido a o que fazemos, e refletir sobre as ações empreendidas, para assim podermos corrigir os rumos que nos parecem mais oportunos.

Neste sentido, pensando que a educação começa no momento em que se estabelece uma relação inter-humana (ética), ou seja, no momento em que o educador ouve (sente) a voz, a chamada do Outro (aluno), no momento em que o educador responde solicitamente a esse Outro que o interpela. Em uma relação educativa, ética, o educador se torna responsável pelo Outro, por isso escuta, atende, acompanha e acolhe seu aluno ou aluna.

A nosso juízo, em uma situação educativa o mais importante não é o currículo vigente, nem as estratégias de ensino e aprendizagem, nem as recursos com os quais contamos para empreendê-las e atender aos alunos. Acreditamos que o fundamental é a relação educativa, fundada na relação inter-humana, que se estabelece entre mestre e discípulo, entre educador e educando, na expressão de Paulo Freire. A autêntica relação educativa surge quando há experiência desta relação, quando o mestre está consciente de sua responsabilidade e a assume, dando resposta e atendendo, em sua singularidade, a cada um dos seus discípulos.

Enfim, defenderemos que educação e ética são inseparáveis. A ética não é um elemento mais ou menos relevante na relação educativa, mas a sua essência, ou seja, o que constitui a educação enquanto “educação”. Se a educação deixa de ser ética, não é propriamente “educação”, é doutrinação, adiestramento. Entretanto, não entendemos a ética como a sujeição a um dever, a uma norma, a um imperativo, mas como uma relação com a alteridade, como uma relação que nos impulsiona à atenção, ao cuidado, à hospitalidade e ao acolhimento responsivo de outrem.

## DO MONÓLOGO AO DIÁLOGO: ÉTICA E EDUCAÇÃO EM GADAMER E FREIRE

O diálogo, na filosofia antiga, era não só a única maneira de filosofar, mas a sua forma privilegiada, pois se tratava de uma discussão, conversa entre pessoas unidas por uma busca comum. O princípio do diálogo implica a tolerância religiosa e filosófica em sentido positivo e ativo, isto é, não como resignação pela existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões. A tolerância, princípio inicialmente referido à religiosidade, passou à atualidade como pluralismo de valores, de grupos e interesses na sociedade.

Por esse conteúdo fundamental do diálogo, acreditamos poder propor que ele é o ponto de partida para uma educação inter-humana que trata da realidade dos conflitos interculturais. O encontro cultural suscita o diálogo, tornando-se esse o meio de construção de um lugar no qual a verdade e a moralidade podem emergir. Gadamer reconhece que o modelo básico de toda a compreensão é o diálogo ou a conversa (GADAMER, 2004, p. 182).

Gadamer estabelece que o diálogo, no sentido de conversa, é uma característica natural do homem, pois reconhece que, se o homem tem uma linguagem, esta só é

possível no diálogo (GADAMER, 2004, p. 243). Todas as coisas que estão relacionadas com a linguagem, tais como: o dicionário e a Literatura que se modificam, isto é, adquirem uma vivacidade, renovam-se e envelhecem, refi-nam-se, são frutos da atividade humana e da troca entre esses seres; por isso, a linguagem existe somente no diálogo. Entretanto, Gadamer também reconhece que, mesmo quando não existe uma língua comum entre dois falantes, mas existe uma situação que os pressione a comunicar-se, é possível o diálogo, ainda que se servindo de fragmentos da língua do outro.

Gadamer reconhece, também, uma tendência para a impossibilidade ou incapacidade do homem para o diálogo na sociedade moderna, devido à tecnologia da informação que privilegia o anônimato (GADAMER, 2004, p. 242). Dá como exemplo o telefone, meio usado até algum tempo para se fazerem longas conversas. Se Gadamer tivesse escrito suas reflexões hoje, talvez fi-casse mais crítico, porque o computador e a tecnologia da informação tornaram o diálogo e as relações humanas mais impessoais ainda, se não fictícias. A virtualização da realidade é um produto da primeira década deste século.

Para o filósofo hermenêutico de Heidelberg, existem diferentes tipos de diálogo: o pedagógico, a negociação, o diálogo no tratamento psicanalítico, além de não deixar de apontar que a filosofia romântica moderna revitalizou a arte do diálogo filosófico (GADAMER, 2004, p. 249). Neste sentido, Gadamer caracteriza o diálogo como um processo entre os homens, o qual tem, por um lado, expansão e infinitude, mas, por outro, um fechamento. Só é de fato um diálogo aquela conversa que nos deixa alguma coisa, que acrescenta algo àquilo que já tínhamos. Em outras palavras, o diálogo é aquela conversa na qual algo de nós encontra algo no Outro que não havia ainda sido percebido. O diálogo só acontece quando o que encontramos no outro ainda não foi experienciado por nós. Além disso, extrapola a forma do pensamento (monológico), que só experimenta a si mesmo. O diálogo que acontece com a nossa vizinhança nos transforma, nos faz mudar, nos propicia partilhar sentimentos como a alegria do rir junto com outros, o que produz comunhão amigável, porque as mesmas coisas permanecem no interior dos que dialogam (GADAMER, 2004, p. 247).

A partir desse conceito, pode-se entender por que mestre e aluno desenvolvem um diálogo pedagógico e quando o desenvolvem. Ele tem muitos elementos importantes, que lembram as carismáticas palavras de Sócrates, como a espontaneidade do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer. Mas Gadamer adverte para o perigo que ocorre quando o mestre se deixa cair no monólogo, ao se sentir compelido em ter que falar e ensinar algo a seus alunos. Como exemplo, lembra o caso do filósofo E. Husserl que, nos seus seminários, ao receber uma primeira pergunta, partia para uma resposta de duas horas. Ao concluir o seminário, dizia-se impressionado pela grande discussão ocorrida na aula que terminara (GADAMER, 2004, p. 248).

Tão preocupado quanto Gadamer com esse problema do monólogo nas salas de aula, Paulo Freire, apesar de não seguir uma filosofia hermenêutica, foi talvez mais importante para a pedagogia brasileira do que Gadamer para a pedagogia alemã. Paulo Freire desenvolveu sua concepção de diálogo enquanto diálogo pedagógico,

com grande proximidade nas suas conclusões com o diálogo pedagógico gadameriano (FREIRE, 2005, p. 89). Como se sabe, Freire se tornou conhecido pela sua teoria e método de alfabetização. No início, pensou o seu método para adultos, mas, com o tempo, acabou aplicando-o a crianças, o que levou pedagogos de diferentes países a adotarem o referido método.

A teoria de Paulo Freire baseia-se na idéia do diálogo que procura descobrir “palavras geradoras” - palavras-chave, que englobam o universo lingüístico do aluno - e “temas geradores” - questões a partir das quais a experiência de mundo do aprendiz está organizada (FREIRE, 2005, p. 100). Aqui nos interessa alguns elementos de sua teoria e sua experiência, enquanto pedagogo.

Freire critica, entre outros aspectos, a concepção bancária de Educação, segundo a qual os estudantes são objeto da ação do educador (FREIRE, 2005, p. 65). Incomoda-o particularmente a relação de poder a favor do educador, que não aceita as qualidades dos educandos, ao desenvolver seu trabalho educativo, e as desconsidera. Com isso, produz-se a relação de opressão. Nesta situação, o mestre opressor pensa ser o único portador de conhecimento válido, enquanto os estudantes são objetos de sua interação ou de seu interesse. Não devem pensar nem agir por sua própria consciência.

Freire descreveu a situação escolar como opressão dos analfabetos, pois aqueles não possuem a palavra e, sem a ajuda dela, principalmente escrita, não têm condições de se tornar ativos em um mundo complexo, compreendendo os nexos e relações das coisas e fatos nesse mundo. No diálogo, enquanto encontro, começa, por isso, para Paulo Freire o aprendizado do mundo. O domínio de um indivíduo destrói o aprender dialógico.

O Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

O que Freire pensa neste parágrafo centra-se na idéia do diálogo e do encontro, não mais no diálogo repressor, mas, sim, na relação de reconhecimento e igualdade para os participantes do diálogo no uso da palavra. Portanto, defende o diálogo como um “ato de criação e recriação” (FREIRE, 2005, p. 92). Quando os homens expressam seus pensamentos discursivamente e ouvem os outros, sem pretender para si a verdade absoluta, então é possível alcançar-se a verdade de forma dialógica, quer dizer, sem comprometer o outro, levando em consideração seu ponto de vista. Porque a nomeação é um ato de criação, não deve servir como instrumento de dominação. Somente como ato de profundo amor para com o homem e o mundo, o diálogo é uma realidade (FREIRE, 2005, p. 91). No diálogo, o amor significa, para o

mesmo autor, um ato de liberdade e significa tam-bém coragem, porque ele é uma obrigação para com o outro diante de mim. Masoquismo e sadismo são formas de dominação, por isso não têm relação com o amor (FREIRE, 2005, p. 92).

Sem *humildade* não há diálogo (FREIRE, 2005, p. 92). A tarefa de apreender jun-tamente com o outro e agir não se resolve sem o diálogo. Correta-mente, coloca Freire a seguinte pergunta: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2005, p. 93). Aquele que se satisfaz consigo próprio e só pensa em si não reconhece nenhum valor no nomear o mundo conjuntamente com os outros, de forma a compartilhar com eles esse ato. Aquele que se basta a si mesmo não tem *confiança* no outro - e o conceito de fé (confiança/crença) aqui não significa acreditar ingenuamente. Ou seja, “sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 94). Com isso Freire criti-car aqueles fatos que prejudicam o diálogo. Por fim, liga a *esperança* com o diálogo, porque, para ele, a esperança está enraizada na incompletude humana. A esperança baseia-se na busca persistente do caminho do desenvolvimento humano, na co-munidade do “eu” com os outros. Enfim, fala Freire “não existe diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens o que é impraticável numa situação de agressão (FREIRE, 2005, p. 94-95).

Por conseguinte, uma posição dialógica implica ainda, segundo entendemos, um certo relativismo moral, e a ética, devido à sua fun-damentação hermenêutica e compreensiva, contém um apelo semelhante, mostrando com o exemplo do pedagogo. Mas esta visão propõe uma superação do positivismo e procura uma forma intersubjetiva da compreensão, para que a ação possa ser moral.

Não consideramos a ética do discurso uma alternativa viável, porque ela restringe as condições do diálogo, para que ele ocorra segundo regras nacionais. Ao mesmo tempo, também pressupõe condições empíricas, isto é, as pessoas que dialogam devem estar acostumadas a viver em sociedades com o grau elevado de racionalização. Pressupõe também um modo de pensar determinado pelo uso de categorias de entendimento diferentes. Por isso o autêntico diálogo em filosofia e educação, deve partir do “mundo da vida”, ou seja, levar em consideração as categorias da existência concreta do homem como um ser-no-mundo e não apenas pressupostos formais, lógicos e racionais.

A força de Freire, então, foi a de denunciar, através da Pedagogia, formas de comunicação humana incapazes de libertar os alunos da submissão à escola repressora e às relações de domina-ção Para Gadamer, não é a revolução intelectual e social do homem imaginando a destruição do poder que hoje impede as mudanças nessas relações; não é a violência a parteira do novo modo de vida humana, mas o encontro de homens em processo de perderem sua capacidade para exercitar a radicalidade do diálogo; não é o ideal iluminista de uma razão que pensa universalmente, mas a abertura para que, no encontro das pessoas de culturas diferentes, elas possam identificar-se e fazer a experiência do mundo de cada uma ficar mais rica.

Como o homem é o fazer-se na própria compreensão da vida, ele não está

nunca completo. Parece haver, para Gadamer, uma identificação no diálogo com a falta de experiência. O outro nos traz algo de novo, mas, após o diálogo, nós dois temos algo diferente que nos une: a reunião de experiências diferentes, vividas e agora partilhadas. Isso seria uma forma cultural daquilo que Gadamer chamou de fusão de horizontes, ao falar da situação de fusão de duas experiências históricas (GADAMER, 2007).

A *negociação como diálogo* apresenta o aspecto da alternância de lados enquanto elemento constituinte, porque cada negociador precisa responder à proposta feita pelo outro. Por essa razão, a negociação é uma prática social, na qual os negociadores representam os interesses das partes. O importante, nesse caso, é que, para a negociação terminar com sucesso, seja entre empresários, seja entre políticos, para os quais está em questão o dinheiro ou o poder, é necessário que cada lado perceba a posição do outro. Além disso, o encontro com o outro representa, para cada uma das partes, um limite, para o qual só conta o dinheiro ou os interesses políticos de poder (GADAMER, 2004, p. 249).

O diálogo terapêutico, no tratamento psicanalítico, é marcado por uma incapacidade do paciente para o diálogo. O reaprendizado do mesmo é o processo da cura. O distúrbio do paciente dificulta sua situação por estar impossibilitado de ajudar-se, pois ele mesmo não consegue mais comunicar-se. O que se aprende nesse processo não é facilmente transferível para outra pessoa. Além disso, o analista tem um papel que transcende ao de simples parceiro de conversação, pois ele conduz um trabalho de esclarecimento conjunto com o analisando, o que não é mera aplicação de conhecimento (GADAMER, 2004, p. 249-250).

Gadamer aponta ainda algumas características gerais do diálogo. A compreensão entre os homens cria uma linguagem comum, mas, ao mesmo tempo, pressupõe uma linguagem. A *alienação* entre os homens evidencia-se no fato de que eles não falam a mesma linguagem. A aproximação entre eles deve ter como fim essa linguagem. Por isso, aceita que o entendimento entre os homens de línguas maternas diferentes pode acontecer com a sua paciência, sensibilidade, simpatia e tolerância. Ele percebe que, até mesmo entre pessoas de diferentes temperamentos e diferentes visões políticas, é possível o diálogo.

Portanto, muitos desses elementos do diálogo defendidos por Gadamer são de fato elementos nor-mativos para que aconteçam não só o diálogo, como faz a ética do discurso, mas também a relação entre os homens de maneira geral, pois coloca um conjunto de virtudes importantes. A disposição para entrar em diálogo, a expansão e o enriquecimento do participante, no sentido de ampliação de sua própria experiência, além de um relacionamento de amizade, pode levar uma comunidade a preparar-se para ouvir ou dispor-se a ouvir (ALVES, 2011).

Para Gadamer, no ato de colocar-se no lugar do outro, a em-patia completa a compreensão, através da conclusão de analogia, que nos permite considerar a experiência vivida pelo outro seme-lhante à nossa. Por isso, o diálogo também é uma comparação com os hábitos e as posições de outros, fazendo-nos refletir sobre nós mesmos. Ou seja, o diálogo, em certo sentido, é uma viagem para nosso interior, na

qual nossas angústias, expectativas e medos estão presentes.

O julgamento moral no diálogo não resulta de uma instância fora dele, como uma razão, mas do seu próprio acontecer efetivo e não só aparente. Isso não significa que a racionalidade seja totalmente excluída, embora ela só se faça presente quando o participante encontra um caminho para comunicar-se, sem destituir o outro da participação. Numa palavra, a participação no diálogo exige aceitação dos modos como ele pode vir a acontecer. Querer participar do diálogo exige disposição para a verdade, e não para a distorção e para a mentira, pois elas tornam inviável a confiança no outro e destroem a expectativa que eu posso ter do outro sobre o futuro.

Portanto, a maneira de Freire definir o diálogo como um ato de nomeação do mundo indica que a distorção sobre a realidade do outro não é impedimento para a conversa. Embora não use o conceito de preconceito, por estar comprometido com uma teoria político-existencial e também cristã, ao propor a noção de amor como base para o diálogo pedagógico, Freire coloca que o ato de nomear as coisas revela-se como resultado desse diálogo. Se ele se desenvolveu bem, ele conduz os homens a uma espécie de libertação. O tom escatológico de Freire reúne sua crença na transformação da sociedade através do homem com o processo educativo do diálogo pedagógico (STRECK, 2010, p. 117).

## DO DIÁLOGO À RESPOSTA ÉTICA À ALTERIDADE: LEVINAS E A EDUCAÇÃO INTER-HUMANA

Tendo falado de dois autores que tratam do diálogo, percebemos a necessidade ainda de precisar mais nossa proposta para uma educação inter-humana. Ora, trataremos de expor algumas idéias, a partir do pensamento de Levinas acerca da concepção de diálogo inter-humano e a importância deste para a educação (LEVINAS, 2002, p. 185-202).

Em primeiro lugar, podemos perceber em Levinas um esforço em eliminar o fundamento gnoseológico para se pensar a experiência do encontro inter-humano (LEVINAS, 1993, p. 31). Nesta, o eu não estabelece uma relação, um encontro com o Outro para saber algo de, para conhecer coisa alguma, mas realiza um puro diálogo, uma pura “aliança”. A relação eu-Outro é irreduzível, o encontro não se reduz a nada determinável, é ato puro, é transcendência sem conteúdo.

A relação eu-Outro, segundo Levinas, não pode coincidir apenas com o puro face-a-face do encontro, com a harmoniosa co-presença, com os “olhos nos olhos”, o que reduziria esta relação somente a um jogo de espelhos, simples relações ópticas, esvaziando-se de sua heteronomia, de sua transcendência. Na autêntica relação eu-Outro é preciso mais, tem de haver uma obrigação, ou seja, uma diaconia. O laço com Outrem só se aperta como responsabilidade, independente de podermos ou não fazer algo pelo Outro. É o “eis-me aqui”, fazer algo por esse Outro, dar-se a ele, servir (diaconia) antes de qualquer diálogo. Na presença do Outro (rosto), mandame servi-lo, permanecendo salva a autonomia desse Outro, sua alteridade, que seria, de fato, aquilo que me liberta (LEVINAS, 1993, p. 18).



Diálogo, portanto, não é discurso, pelo menos no sentido costumeiro que se dá a esta palavra. Comunico-me, para Levinas, só se me desposso. Meu interlocutor é alguém independente de qualquer movimento subjetivo, ele é estranho a mim, mas é alguém que se põe diante de mim. Desta maneira, discurso traduz-se como “substituição”: a substituição como uma relação de eu ao Outro e do Outro ao eu, sem que as duas relações tenham o mesmo sentido. Trata-se, sublinha Levinas, da minha substituição, e é, enquanto minha, que a substituição se produz no próximo. Por isso, é em mim e não no Outro, em mim e não na individuação de um conceito que se abre a fala (LEVINAS, 2002, p. 192).

Disto decorre que o diálogo é algo totalmente distinto da troca social de informações pela linguagem, que é reversibilidade da via de duplo sentido, aberta à circulação de informações, em que o sentido é indiferente. Para Levinas, no diálogo, meu interlocutor me é absolutamente estranho e somente ele pode me ensinar. Por aí, se deduz que a linguagem é próxima de um ensinamento vindo do infinito de Outro. Ou seja, esta orientação, este ensino se produz ao recebermos de Outrem algo além da capacidade do eu (LEVINAS, 2002, p. 193).

A relação eu-Outro é totalmente diferente da relação - também necessária - do eu-isso, que é, inicialmente, um ato interior. Para pensar, o pensamento recorre às palavras, realiza seu “discurso interior”: ele interroga, responde, reflete sobre si mesmo, mas ainda não estamos no campo do diálogo. Circulando entre outros homens, tenta-se recuperar a unidade do pensamento perdida falando-se a linguagem que se dobra ao saber (relação eu-isso). Um está “no pensamento do Outro”, quer dizer, suas razões coincidem, estão de acordo, em “uma só alma”: A Razão seria a verdadeira vida interior, claridade que se faz junto a sujeitos pensantes quando se falam e se encontram (LEVINAS, 2002, p. 193).

A neutralização diante de uma verdade é, também, poder de dominação, possibilidade de astúcia. Tanto passo a conhecer Outrem, que se torna objeto para mim, não efetivamente “socialidade”, quanto posso ter poder sobre ele, independente do fato de que a supressão da violência pelo diálogo deverá supor que esse Outrem aceite ser conduzido ao diálogo. Pelo contrário, a filosofia nova do diálogo ensina que invocar ou interpelar o Outro homem como Outro e lhe falar não depende de uma prévia experiência de Outrem, em todo caso, não deriva desta experiência a significação do “Outro”. A socialidade do diálogo não é um conhecimento da socialidade, o diálogo não é a experiência da conjunção entre homens que se falam (experiência inter-humana). O diálogo seria um acontecimento do espírito, pelo menos tão irreduzível e tão antigo quanto o *cogito*. Há no diálogo, no eu-Outro, para além da espiritualidade do saber preenchido pelo mundo e no mundo, a abertura da transcendência (LEVINAS, 2002, p. 193-194).

No diálogo, diferente de qualquer formulação convencional, escava-se uma distância absoluta entre o eu e o Outro. Estes estão separados absolutamente pelo “segredo inexprimível de sua intimidade”, sem medida comum, sem domínio disponível para alguma coincidência. O diálogo, assim, é algo que transcende a distância sem suprimi-la, sem recuperá-la como o olhar que busca englobar e compreender. Na

relação inter-humana eu-Outro não podem ser objetivamente capturados, não há “e” possível entre eles, não formam um conjunto (LEVINAS, 2002, p. 195). Esse ato de pôr em relação elementos isolados e refratários a qualquer síntese, a uma visão totalizante, lhes fará perder a vida própria.

Ora, para Levinas o encontro, o diálogo corresponde a um pensamento que pensa “além do mundo”. O diálogo, assim, além do mero falar, é também transcendência, não apenas uma forma dela, mas seu “modo original” (LEVINAS, 2002, p. 198). Na prática do diálogo esconde-se o “outro da familiaridade”, aquilo que pode caracterizar-se como linguagem sem ensino, silenciosa, entendimento sem palavras, “expressão no segredo”. A relação inter-humana não é a relação com um interlocutor, mas com a alteridade.

É evidente que uma noção de diálogo inter-humano tem um grau de utopia, pois tende para um fim que é a promoção da responsabilidade por Outrem (LEVINAS, 1993, p. 124-125). Por isso, o diálogo inter-humano requer todos os elementos apre-sentados por Gadamer e aqueles de Paulo Freire, sobre os quais tratamos, mas pretende ser uma forma interpessoal de convívio humano fundado no comprometimento ético com o Outro, como preconiza Levinas. Sua aplicabilidade dependerá das relações humanas que possam ser estabelecidas. Não depende exclusivamente de como os governos agirão, mas da forma como eles encararem o relacionamento e a integração de grupos e entidades com culturas diferentes: familiar e estrangeira (BENSUSSAN, 2009, p. 81).

Por conseguinte, o que nos interessa, neste momento, à luz do pensamento de levinasiano, é pensar como se dá a constituição de uma nova concepção de subjetividade, de identidade e de ação educativa. Mas, para isso torna-se necessário uma crítica ao princípio de autonomia, uma crítica às éticas formais e procedimentais, e uma crítica a razão dialógica ou comunicativa.

Inicialmente, nos ocupamos, ainda que de forma breve, da primeira questão. Para as éticas procedimentais, falar de autonomia é falar da livre decisão do sujeito. Mas do ponto de vista da filosofia de Levinas, a decisão do sujeito repousa sobre a responsabilidade prévia ante o/do Outro. Portanto, não há que se entender, a crítica ao princípio de autonomia no sentido de uma negação da autonomia, mas no sentido de que se deve, tão somente, negar a primazia do princípio da autonomia. A autonomia é sumariamente importante, mas pode ser perversa se não depender de uma instância anterior a ela mesma. A autonomia, diferentemente do que Kant pensava na *Crítica da Razão Prática* (1994), não pode constituir-se no ponto de apoio da lei moral, do imperativo categórico. Neste sentido, queremos sustentar, a partir de Levinas, que a ética é o questionamento da autonomia e da liberdade. Nos termos de Levinas: “chama-se ética a esta impugnação da minha espontaneidade pela presença de outrem” (LEVINAS, 2000, p. 30). A autonomia se fundamenta na heteronomia e só a através dela o sujeito pode converter-se em autônomo. A presença do Outro, como heteronomia privilegiada não nega minha liberdade, nem a dificulta. Muito pelo contrário, lhe confere dignidade.

Mas, para que a heteronomia se converta no ponto de apoio da ação educativa

é necessário uma nova concepção de subjetividade (ALVES; GHIGGI, 2011). No prefácio à obra *Totalidade e Infinito*, Levinas se expressa da seguinte forma: “este livro apresenta-se, pois, como uma defesa da subjetividade, mas não a captará ao nível do seu protesto puramente egoísta contra a totalidade, nem na sua angústia perante a morte, mas como fundada na idéia de infinito” (2000, p.13). Em última análise, defende que a subjetividade humana é constitutivamente ética. E a relação educativa só pode ser genuinamente educativa a partir da ética. A ética não é nem uma opção da subjetividade nem uma opção da educação. A ética é o princípio constitutivo da educação e da subjetividade humana. A subjetividade humana não é cuidado de si, mas cuidado do Outro: sua morte é minha morte, seu sofrimento é meu sofrimento. O Outro é problema meu.

A contribuição central da filosofia de Levinas consiste, precisamente, em deslocar *topos* da ética, ou seja, em colocá-la não mais no final e sim no princípio de toda a ação humana. O sentido original do para-o-Outro não é a luta pelo reconhecimento, mas abertura ética ao Outro. O Outro me interpela antes de todo enfrentamento, me interpela de entrada. O rosto do Outro se impõe a mim, sem meu consentimento. Elege-me sem que eu o tenha elegido. A educação, desde esta perspectiva, aparece como uma relação de alteridade em que o eu tem deposto sua soberania, seu orgulho de eu. O eu, na relação educativa, se configura como resposta ao Outro. Por isso a educação é *eros* (ato de amor). O amor, o *eros*, não nasce em um ato de liberdade, de iniciativa do eu. O *eros* vem de fora, da exterioridade, nos invade, nos fere, é um traumatismo, mas o eu sobrevive nele (LEVINAS, 2000, p. 257).

A heteronomia é o primeiro momento da educação da subjetividade (ALVES; GHIGGI, 2011). É o momento de escuta de uma voz que vem de longe, de uma apelação do Outro: o rosto. E este momento de escuta, de passividade, não anula a autonomia, pelo contrário, a torna possível, a fundamenta. Para Levinas, expor meu eu à vulnerabilidade do rosto equivale a colocar em questão meu direito ontológico à existência. Eticamente, o direito do próximo a existir tem primazia sobre meu direito, uma primazia que se resume no mandamento ético: não matarás, não atentarás contra a vida do próximo. A relação ética com o rosto é assimétrica, uma vez que subordina minha existência à de Outrem (LEVINAS, 1993, p. 59-60).

É, então, a partir da heteronomização da autonomia que a subjetividade se converte em subjetividade humana. Porque o humano aparece quando o homem renuncia a liberdade violenta para responder à voz do estrangeiro que o demanda a uma responsabilidade sem limites. A subjetividade é humana no momento que responde não somente ao/pelo Outro, responde pela sua vida e sua morte, pela sua fragilidade e sua vulnerabilidade. Nesse sentido, a heteronomia é anterior a autonomia porque o eu é responsável, desde sempre do Outro, responsável, inclusive, antes de seu próprio sofrer. Surge, deste modo, frente a uma autonomia de uma liberdade sem rosto, uma autonomia que correr o sério risco de acabar no totalitarismo, a responsabilidade fecunda, o outro como infinito frente à totalidade (LEVINAS, 1993, p. 94-98).

Diante do rosto do Outro, frente a sua demanda, apelação ou chamado, o

eu se descobre envergonhado. Por isso, dirá Levinas que “a moral começa quando a liberdade, lugar de justificar-se por si mesma, se sente arbitrária e violenta” (2000, p.71). Admitir esta idéia supõe introduzir um princípio de heteronomia nas fontes vivas da moralidade: a presença do Outro.

Uma possibilidade de tradução pedagógica da filosofia de Levinas, consiste em partir do seguinte fato: o professor que é sensível à vulnerabilidade ou à necessidade do aluno, experimenta uma estranha sensação: a verdadeira autoridade neste encontro está no aluno e não no professor. Poderíamos dizer que a presença do aluno se converte para o professor na experiência de deparar-se com uma exigência de sua receptividade pedagógica. Portanto, a ingenuidade do aluno se converte em uma curiosa força sobre o professor. Por conseguinte, em vários sentidos, a autoridade pedagógica é concedida ao aluno e se produz em um encontro inter-humano em que o professor experimenta através da responsabilidade que tem ante o aluno (ALVES; GHIGGI, 2011).

Esta forma de entender a relação educativa rompe radicalmente com as filosofias da educação que, inspiradas nas éticas neo-iluministas, apresentam a autonomia como pilar constitutivo da pedagogia. E estas filosofias são as que dominaram e continuam dominando, o panorama pedagógico. Desde esta perspectiva se tem defendido, de forma escrita ou falada, que o respeito à autonomia pessoal e a consideração dos temas conflitivos, por meio do diálogo fundamentado em boas razões, são condições básicas para fundamentar formas de convivência pessoal e coletiva mais justa. Ou seja, desde este ponto de vista, se tem defendido que as dimensões básicas da personalidade moral seriam o autoconhecimento, a autonomia, a capacidade de diálogo, a capacidade para transformar o entorno, a compreensão crítica, a empatia, as habilidades sociais para a convivência e o raciocínio moral.

Contudo, a proposição filosófica e pedagógica que aqui pretendemos apresentar, defende que não é a autonomia ou a liberdade, como tampouco, o diálogo, senão a heteronomia ou a responsabilidade, as categorias éticas que podem tornar possíveis uma teoria da educação que tenha presente os acontecimentos do século XX. Responder ao Outro pressupõe uma resposta prévia, anterior a todo consenso e a todo consentimento. Outrem é uma dúvida contraída antes de toda a liberdade, antes de toda consciência, antes de todo o presente.

## CONCLUSÃO

Após falarmos dos tipos de diálogo, acreditamos que pensar o encontro inter-humano como um diálogo que deve incorporar as experiências filosóficas e educacionais, e transformar suas práticas para além da busca objetiva de des-crever uma outra cultura, mas o respeito à alteridade. Deve orientar-se pela busca da verdade, através das narrativas dos membros de uma comunidade moral, deixando o Outro falar de seu modo de ver o mundo, de suas tradições e de seu agir moral.

A experiência do diálogo é uma experiência ético-hermenêutica. Por isso que

a ética e a hermenêutica incluem o diálogo de tradições, e não apenas de duas culturas diferentes. A tradição tem um conteúdo de sentido que pertence àqueles que dela participam. Ao dialogarem indivíduos de tradições diferentes, cada um precisa ouvir o Outro, deixar-se tomar pelas razões do Outro, antes de contrapor apressadamente sua idéia. Ouvir significa deixar algo dentro de mim daquilo que foi dito pelo Outro.

Haverá sempre a possibilidade de que, conhecendo regras diferentes para o convívio humano, as novas regras nos pareçam melhores para o nosso próprio convívio. Só esse mergulho nas culturas de nossos parceiros de diálogo poderá nos permitir elaborar algo mais rico e desenvolver novas formas de educação e convívio mútuo no futuro. Se há um ideal que nos possa orientar em educação, diríamos que ele é o de manter ou preservar a racionalidade ética que possa servir para a sociedade que resultará desses encontros culturais.

Querer negar que o homem só é enquanto inserido em uma forma de vida, querer compreendê-lo de uma só vez com princípios lógico-formais, que o retirem de seu contexto, sem nada oferecer de compreensível e concreto para ele, parece, para quem conhece a radicalidade da alteridade, uma pretensão arrogante. O entendimento de uma linguagem e de uma educação, a partir das categorias inter-humanas das pessoas que as usam, depende do reconhecimento e da compreensão da outra forma de vida.

Portanto, uma educação ética, uma formação inter-humana, se estrutura a partir do reconhecimento e do respeito ao que o Outro, o estranho tem a dizer, a ensinar. Isto pressupõe a colocação em suspensão das posições do “eu” e o acolhimento das posições do “Outro” é a abertura para o diálogo inter-humano, que por sua vez constituirá uma nova subjetividade ética – responsável e comprometida com Outrem. Porém, a constituição de uma subjetividade ética, forjada pelo diálogo inter-humano, enquanto escuta à interpelação e resposta à alteridade, não pode acontecer isoladamente da justiça social, do processo político, que vá construindo novas instituições, e de um processo jurídico que vá regulamentando o funcionamento dessas novas instituições.

Portanto, para uma educação frente ao totalitarismo, venha ele de onde vier, a subjetividade humana, constitui-se não somente quando somos capazes de orientar livremente nossas vidas e de responder pelos nossos atos, mas quando nos encarregamos eticamente do Outro. Deste modo, a pergunta: por que devo tornar-me responsável pelo outro?, só tem sentido se entendemos a subjetividade como cuidado de si e não como cuidado do Outro. Mas ser sujeito humano é procurar pelo Outro, responder a ele, a ponto inclusive de morrer por ele.

Nesta perspectiva, a subjetividade se constitui na relação inter-humana, na resposta à dor e ao sofrimento do Outro. De um Outro que me interpela face-a-face e do Outro que já não está fisicamente presente para me interpelar, mas que também a ele respondo através dos textos que me foram legados pela tradição.

## REFERENCIAS

- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. *Levinas e a educação: da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade*. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, 2011, nº 15, 95-111p.
- ALVES, M. A. *O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação*. **Ciência e educação**. Bauru, 2011, vol.17, n.1, 235-248p.
- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. *A motivação filosófica da educação: a correlação entre ética e política como fundamentação do agir humano*. In: GHIGGI, G. et alii (Org.). **Caleidoscópio: temas de Educação e Filosofia**. Pelotas: Editora Universitária – UFPEL, 2010.
- BENSUSSAN, Gérard. **Ética e experiência: a política em Levinas**. Passo Fundo: IFIBE, 2009.
- CHARLIER, Catarine. **Levinas e a utopia do humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- COSTA, Márcio Luis. **Levinas: uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FABRI, Marcelo. *Fenomenologia e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FARIAS, André Brayner de et alii (Orgs.). *Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e Método II – Complementos e índice**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LEVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem a Idéia**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Humanismo do Outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: edições 70, 2000.
- MELO, Nélio Vieira de. **A ética da alteridade em Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- PELIZZOLI, Marcelo L. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- SEBBAH, François-David. **Lévinas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade: a subjetividade ferida**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SOUZA, Ricardo Timm de. **Sentido e Alteridade: Dez ensaios sobre o pensamento de E. Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito, ética e história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SUSIN, Luiz Carlos e et alii (Orgs.). *Éticas em diálogo: Levinas e o pensamento contemporâneo: questões e interfaces*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2003.

## NOTAS

- 1 Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil – UFPEL. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, RS – UFSM. Licenciado em Filosofia pela FAFIMC. Professor Assistente no Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS – UNIFRA.

- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL. Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL.

Recebido em 07/05/2011

Aprovado para publicação 29/09/2011