

## O humanismo nas escolas: o que podemos esperar?

Thaís Aparecida Ferreira dos Santos<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5984-4596>

Marcos Nalli<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6476-1472>

### Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo esclarecer o que é humanismo hebraico para o filósofo franco-lituano Emanuel Levinas e suas possíveis contribuições para o espaço escolar. Busca-se por meio desse trabalho entender que tipo de humanismo Levinas tem em mente ao lançar-se a partir de uma tradição hebraica e que possa contribuir para o espaço escolar que está marcada pela influência neoliberal e pelo universalismo da violência reflexo da nossa sociedade que é fomentada pela mitigação da importância das ciências humanas.

**Palavras-chave:** Humanismo; Levinas; Educação.

### Humanism in schools: what can we expect?

### Abstract

The main objective of this article is to clarify what Hebrew humanism means for the Franco-Lithuanian philosopher Emanuel Levinas and its potential contributions to the educational space. Through this work, we aim to understand the type of humanism Levinas has in mind when drawing from a Hebrew tradition and how it can contribute to the educational space, which is marked by neoliberal influence and by the universalism of violence reflecting our society, fostered by the mitigation of the importance of human sciences.

**Keywords:** Humanism; Levinas; Education.

### Tramitação:

Recebido em: 14/04/2024

Aprovado em: 07/11/2024

### Introdução

[...] Tais palavras do Baal Schem, o Rabi Mosché de Kobrin transmitiu-as a outro *tzadik*. Este perguntou: – Mas está no *Midrasch*: “Adquiriste o saber, o que mais te falta?” – O Rabi de Kobrin respondeu: – Em verdade, assim é. Tendo adquirido o saber, saberás então o que te falta. (BUBER, 2011, p. 98)

Levinas afirma que o humanismo de sua época (século. XX), e possivelmente também o de nossa era, encontra-se em crise devido à ineficácia da experiência humana, marcada por um agir articulado em torno de ambições individuais, como as observadas nos regimes totalitários. Nesse contexto, a política e a ética empreenderam uma organização de mundo centralizada no humanismo helênico, isto é, um humanismo baseado na história e na razão, que

<sup>1</sup> Doutoranda em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: thais.ts3@gmail.com

<sup>2</sup> Professor doutor em filosofia na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marcosnalli@yahoo.com



anula o místico para que ocorra a passagem do mito ao *logos*. Essa dinâmica levou, inevitavelmente, o homem ao fracasso, obrigando-o a negar seus próprios projetos.

Apesar dos esforços do homem para dominar a tecnologia, dentro do seu jogo, ele acaba se tornando uma peça articulatória que culmina em contradições e fracassos, presentes no cotidiano desse homem que se autoproclamava um ser livre e seguidor de sua própria razão. Em contrapartida, esses elementos acabam revelando sua vulnerabilidade, suas limitações e sua condição de prisioneiro de ideologias totalizantes.

Importando a tradição hebraica ao campo da compreensão do humanismo, Levinas apresenta a tensão entre os opostos. O filósofo tece críticas às ciências humanas enquanto um mecanismo de consciência de si que busca uma compreensão total, mas, ao mesmo tempo, ressalta que há uma necessidade prática de os homens se envolverem na busca do conhecimento.

A proposta de Levinas é um humanismo do outro, na qual reivindica a ética como resposta e filosofia primeira do homem. Um humanismo em que o *eu* se torna guardião do outro, responsável pelo outro. Nesse trabalho, tenta-se traçar algumas noções de como o sentido de humanismo levinasiano pode contribuir para uma educação que se preocupa genuinamente com os direitos humanos de todos e de cada um.

E, buscando explicar nossas próprias indagações atuais, reflete-se se o nosso sistema de ensino seria voltado para uma formação de cunho neoliberal, concebido para mitigar a importância das ciências humanas, uma violência também para com a humanidade de cada um de nós, professores e alunos, em específico, e da sociedade em geral, cada vez mais embrutecida em função de uma insensibilidade para com o próximo, para com o outro.

### **Qual subjetividade a educação atual está construindo?**

O nosso modo de vida, e todas as atividades governamentais educacionais propostas pelo governo atual, busca por uma subjetividade mercadológica, isto é, um suposto protagonismo empresarial de si mesmo enquanto uma significação para a existência de um modelo geral instaurado em nossa sociedade neoliberal. O neoliberalismo caracteriza-se como uma ideologia política e econômica capitalista, na qual o Estado não participa do jogo econômico e social, a não ser como agente acionista, símile a uma empresa, sem qualquer atuação regulatória do mercado e das relações sociais e de produção.

Dentro desse contexto, os estudantes desse modelo de educação constroem para si mesmos um *ethos* do lucro, da perda, da liquidez, das *finanças relacionais* para consigo e para com o outro, pois a função da educação é fazer com que o estudante ingresse no precário e servil mercado de trabalho – sem, entretanto, obter uma formação crítica para o trabalho, mas sim, como operador acionário, um empreendedor de si mesmo, único responsável por suas conquistas e derrotas no mercado –, perdendo, portanto, uma educação enriquecida pelos aspectos sociais, político, crítico e ético.

Tendo essas considerações em vista, surgem as seguintes questões: será que esses sujeitos serão realmente protagonistas em suas vidas? Ter conhecimento das questões econômicas torna uma pessoa mais consciente de suas escolhas? Reduzir as ciências humanas e aumentar disciplinas com caráter de *coaching* para criar uma empresa, promove efetivamente, a autonomia, responsabilidade e criticidade dos homens? Ou será que, ao se optar por esse modelo de educação, estamos criando sujeitos submissos ao próprio sistema econômico justamente por não refletirem sobre ele, mas apenas agirem com ele, reforçando um sistema que manipula e ilude o homem, levando-o a se autoescravizar?

Levando em conta essas questões e não sabendo se haverá uma resposta para todas elas, faz-se necessário refletir se nosso modo de viver se encaminha para uma vida moldada pela tendência neoliberal. Apesar dessa ideologia minimizar a participação do Estado, esse mesmo Estado que utiliza de seus recursos para propagar uma indústria cultural e tecnológica que enfatiza o funcionamento do mercado, assegurando sua existência por meio de uma educação que engessa o sujeito nas estruturas mais simples desse engenho, prometendo-lhe um futuro de vida milionário se souber empreender no favorável ensejo da economia capitalista.

Em nossos dias, tem-se assistido passivamente os governos federal e estadual, isto é, o governo do Estado do Paraná, nas gestões Beto Richa e Ratinho Junior, implementar disciplinas como Projeto de Vida, Educação Financeira, Ética e Liderança, Mídias Digitais e Processos Criativos, Pensamento Computacional, Empreendedorismo, entre outras, reduzindo a quantidade de aulas de disciplinas como filosofia, sociologia, química, física, artes. O currículo escolar precisa de uma reforma; contudo, essa reforma não foi discutida com quem mais se interessa por ela: a comunidade escolar. Toda propaganda feita pelos órgãos governamentais iludiu a comunidade escolar alegando que as escolhas e decisões sobre o rumo da educação eram da própria comunidade, mas, na verdade, o projeto de instaurar uma pedagogia neoliberal já estava aprovado pelas autoridades competentes.

O currículo não é um aspecto de mero formalismo pedagógico, é, na verdade, um artefato social, cultural, histórico. Por meio dele, infiltram-se as relações de poder, transmitem-se visões sociais particulares ou de um grupo dominante, produzindo um determinado tipo de identidade naqueles que se encontram sob sua orientação. O currículo está vinculado a um contexto histórico, cujos contingentes sociais vigentes se fazem presentes. O governo gerenciou para que o capital humano operacionalizasse e tornasse os sujeitos empresários de si mesmo, responsáveis por seus próprios sucessos, buscando rendimentos e lucros como uma empresa privada.

A implementação desse currículo chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado das políticas neoliberais presentes no Brasil. Desde 1980 as políticas educacionais têm-se aproximado e aceitado os ideais do neoliberalismo, ou seja, a redução da presença do Estado no âmbito social e a maximização do Estado para a conservação do sistema capitalista. A BNCC é um exemplo de homogeneização, elitismo, mecanicismo, mercadorismo de uma educação transformada em produto.

Para a formulação desse documento, burlou-se o processo democrático e alguns poucos deliberaram sobre a implementação desse projeto. A primeira versão foi apresentada em 2015, a segunda versão divulgada foi em 2016, recebendo contribuições online, e a terceira e última versão foi divulgada e homologada em 2017. Segundo Diógenes e Silva:

Considerando a BNCC (BRASIL, 2018) como uma política que altera a organização dos currículos escolares, da formação de professores, das finalidades da educação, da organização da proposta escolar, dentre outros fatores, convém aprofundar os estudos acerca do tema, destacando a BNCC (BRASIL, 2018) como ponto central do fortalecimento do Estado neoliberal, através das reformas ocorridas a partir dos anos de 1990 no Brasil (2020, p. 354).

A BNCC é uma parte do projeto neoliberal federal para transformar o Estado em Estado mínimo. Esse documento apresenta parcerias com empresas públicas, privadas e organismos internacionais, tais como Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros, (Diógenes; Silva, 2020, p. 363) que tenham interesses em fortalecer o Estado neoliberal. Desse modo, a educação promoveria o interesse da classe dominante do país e manteria o ideário desses organismos, empresas e Estado em vigor.



O outro sujeito que atua com esse componente curricular é o professor, cuja subjetividade é colocada em xeque por ter que lidar com a precarização e ofertar apenas “números bonitos” para o Estado. A principal função desse funcionário, o professor, é cumprir metas estabelecidas por instâncias superiores como a Secretaria de Ensino (SEED), cuja meta não é uma estratégia de participação social e senso coletivo para a construção de uma proposta e de uma ação coletiva, mas uma visão de pedagogia neoliberal que atua contra a educação. Ao se tornar mais uma “engrenagem” dentro do modelo da pedagogia neoliberal, as subjetividades dos professores também estão em jogo nesse ambiente de trabalho doentio de produção econômica.

As condições de trabalho dos professores são precárias. Por condições de trabalho, entende-se os recursos disponíveis para a efetivação do trabalho, o que envolve a infraestrutura da escola, os materiais, apoios e serviços humanos para a aplicação dos projetos educacionais. O Estado oferece alguns recursos para as escolas, mas como tem em seu cerne a diminuição do assistencialismo, falta muito para que os poucos recursos ofertados sejam de fato bem utilizados por professores e gestores. Laboratórios de informática, por exemplo, não possuem computadores para todos os alunos, professores que auxiliem durante as aulas no laboratório e, especialmente, uma conexão de internet estável. Esse exemplo é uma pequena parcela daquilo que enfrenta esses profissionais. Os pequenos problemas do dia a dia dos professores aumentam a sobrecarga e estresse desses trabalhadores.

As condições de trabalho dos professores (as) também se encontram em terreno arenoso. A disputa pela formação humana, nessa perspectiva, está alicerçada em como “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado” (Freitas, 2018, p. 31), colocando a qualidade da escola como “uma mercadoria”. Ao pensarmos que pessoas estão fazendo parte de uma “organização empresarial”, leva-nos a perceber a distância entre essa lógica e a subjetividade docente/discente (SOUZA, 2020, p. 58).

Os professores não lecionam visando promover uma autonomia crítica que reflete o humanismo de cada ser. Os professores tornaram-se empresários da educação: quanto mais alunos aprovarem, maior será o lucro para a escola, para a sociedade e para os dados educacionais que refletem a educação e gestão do governador. Nesse modelo, não há preocupação com a qualidade da educação e do aprendizado dos alunos. Os professores são pressionados a oferecer dados positivos, taxas de aprovações, uma cultura fácil e mínima, e



aulas mais simples, para que todos possam ser aprovados, satisfazendo cada peça dessa engrenagem do mercado. Muitos desses professores, encontram-se com sérias doenças psicológicas, pois a razão de serem professores se dissipou, acarretando em sujeitos/servidores burocráticos do mercado financeiro.

Diante de todos esses acontecimentos, o papel e função da escola modificaram-se consideravelmente. Resta saber em que medida estamos transformando o homem em uma coisa, desumanizando-o ao retirar sua própria cultura, história e reflexão, que são inerentes ao sujeito. O que realmente lucramos com isso?

No interior dessa lógica, privilegia-se um indivíduo que procura obter sempre mais, inclusive de si mesmo: um indivíduo transformado em empreendedor de si mesmo, conforme a lógica neoliberal envolta em uma certa noção de liberdade que, em verdade, ocupa uma função governamental bastante específica, a saber, da condução e direção das condutas, em função de seu capital humano, conforme Gary Becker, um dos epígonos da chamada Escola de Chicago, tão bem estudada por Michel Foucault (2004; cf também NALLI, 2020).

Ora, o indivíduo sob tais condições preocupa-se, segundo Levinas, apenas com seu próprio ser, uma preocupação demasiadamente voltada à manutenção desse ser, seja em aspectos econômicos ou em sempre se auto afirmar e se identificar em sua existência, não levando em conta ou até perdendo qualquer possibilidade ética de interação com o outro. O que projeta em seu horizonte a perda de si mesmo como destino.

Perder a si mesmo, começou com o processo de inserção da pedagogia neoliberal nas escolas, na qual disciplinas que fomentam e desenvolvem o senso crítico foram deliberadamente reduzidas e gradativamente deixaram de ser lecionadas nas escolas, tal como a disciplina de arte. Levinas ilustra que:

A arte não é, por conseguinte, uma feliz errância do homem que se põe a fazer o belo. A cultura e a criação artística fazem parte da própria ordem ontológica. Elas são ontológicas por excelência: tornam possível a compreensão do ser. Não é, pois, por acaso, que a exaltação da cultura e das culturas, a exaltação do aspecto artístico da cultura, dirige a vida espiritual contemporânea; que, para além do labor especializado da pesquisa científica, os museus e os teatros, como outrora os templos, tornam possível a comunhão com o ser e que a poesia passa por oração. A expressão artística reuniria o ser em significação e traria assim a luz original que serviria ao próprio saber científico. A expressão artística seria, portanto, um acontecimento essencial que se produziria no ser, através dos artistas e dos filósofos (LEVINAS, 2012, p. 30-31).

A arte descrita por Levinas seria uma estrutura que pertence à ordem ontológica, que se constitui enquanto uma compreensão desse próprio Ser. A arte, os museus e teatros comporiam um enriquecimento para a vida espiritual, científica contemporânea do sujeito. Entretanto, como sabemos, esse modo de pensamento mercadológico fincado no sistema educacional, a arte e a compreensão desse Ser se configuram como um produto, não havendo a necessidade de se manter as disciplinas conhecidas como ciências humanas. É possível que dentro desse modelo educacional, o homem tenha que se autocompreender nos limites do esquecimento do Ser que se lança agora como um modelo de pequena empresa.

A arte e as demais ciências humanas são reduzidas por essa *filosofia* de ensino, pois, enquanto disciplinas que questionam a possibilidade do Ser se auto afirmar como totalização – ou seja, o processo de redução de tudo aquilo que é o Outro ao Mesmo –, essas disciplinas, que alertam sobre essa periculosidade, têm sua carga horária reduzida. Isso ocorre porque causam extremo desconforto a um governo que quer homogeneizar seus estudantes a mero consumidores. Se o governo não consegue tirar essas matérias do currículo, reformulam para que sejam um instrumento do pensamento econômico.

Dentro dessa lógica, com a redução das disciplinas que explorariam as questões que competem à humanização do homem, resta a esse homem um único modelo ou produto de arte a ser consumido: a saber, a arte feita para as massas, uma verdadeira indústria cultural. Uma arte que não reflete, mas que repete as ideologias do modelo sócio-político-econômico vigente. Uma arte que não questiona, mas adornece e aquieta o operário de suas possibilidades de reflexão. “Reconhece-se a ilegitimidade do monopólio cultural, o que supõe estar ligado à educação, pois, pelo menos no Ocidente, é comum a educação pautar-se em projetos homogeneizadores, prezando por uma única cultura” (DIAS, 2016, p. 17). As ciências humanas deixam sua verdadeira essência de reflexão e criticidade para reforçarem o pensamento vigente.

Nas palavras de Levinas, as pluralidades e significações culturais não traem a essência do Ser, pelo contrário, escapam da estrutura totalizante, para que múltiplas totalidades se encontrem e se reflitam, favorecendo uma evolução cultural e permitindo uma redução da ordem da violência.

Afirma-se, certamente, que as significações culturais, com seu pluralismo, não traem o ser, mas que, com isso, se elevam à medida e à *essência* do ser, isto é, à sua *maneira* de ser. O ser *não é* de maneira a se coagular em esfera parmenidiana, idêntica a si mesma, nem em criatura terminada e fixa. A totalidade do ser, a partir das culturas, de forma alguma seria panorâmica. Não

haveria totalidade do ser, mas totalidades. Nada as englobaria. Ficariam subtraídas a todo julgamento que se pretendesse último. Diz-se: o ser é historicamente, solicita os homens e seu devenir cultural para se reunir (LEVINAS, 2012, p. 39)

O ser não trai a si mesmo ao entrar em contato com a pluralidade que pode ser vivenciada através da arte, pois a arte não se reduz a uma identificação do ser que ele é; ela, a arte se abre a outras possibilidades, pensar o surreal, o ideal, o cubismo, o expressionismo, o cômico, o trágico, há espaço e tempo para os modos de se fazer e pensar a arte.

É inegável que a filosofia mercadológica exclui as diferenças, realça um modelo de homem bem-sucedido e fomenta violências de toda as espécies. Passar horas pensando em como ser mais produtivo, competitivo, lucrar, nunca perder, se enquadrar nos ditames do sistema capitalista é um modo de explorar o homem, que deveria se construir enquanto um ser ético e solidário. Identifica-se uma totalização desse Ser estudante, todas as suas características e pensamentos devem ser voltados para as questões econômicas e o outro também precisa se prender a essa concepção, pois, no interior desse esquema humanista, aquele que não joga as regras do jogo é um perdedor. Esse contexto retoma o que evidenciou Levinas - suprimiram o mito para a entrada de um *logos*, nesse caso, um *logos* financeiro.

### **Humanismo helênico e humanismo hebraico**

As severas críticas de Levinas à filosofia ocidental dizem respeito à tentativa de universalização e redução de todas as experiências a uma consciência ou compreensão do ser que totaliza a significação. Levinas dialoga com Husserl e Heidegger, mostrando que, dentro da filosofia ocidental, a concepção de humanismo é insuficiente para compreender o homem e sua natureza, o que leva à derrocada dos sujeitos, a ponto de cometerem atrocidades humanas.

De acordo com Levinas, o sentido do Humanismo helênico se encontra na linguagem. Dessa forma, a linguagem é outro aspecto defeituoso, que se entrega ao discurso da retórica e da ideologia. Essa linguagem ideológica se tornou tão forte no século XX que criou uma política de extermínio do rosto (JUNIOR, p. 5). O que isso quer dizer? É preciso lembrar o que significa para Levinas o rosto: “O rosto significa outramente. Nele, a infinita resistência do ente ao nosso poder se afirma precisamente contra a vontade assassina que ela desafia, porque totalmente nua – e a nudez do rosto não é uma figura de estilo, ela significa por si mesma” (LEVINAS, 2010, p. 31).



Levinas observa, contra a tese de uma primazia da ontologia, que a relação com o rosto – isto é, o face a face com outrem como tal – implica em se afastar de toda uma relação do indivíduo com as coisas e com os outros semelhantes por uma sorte de poderio bem característica, que é aquela da posse e do domínio enquanto coisas e enquanto utilizáveis: uma coisa qualquer ou um instrumento, ambos ao alcance da mão para se dispor e se utilizar como se quiser, segundo a vontade de minha razão; isto é, de uma vontade individualizada e incapaz de reconhecer significativamente para fora de seu ser um outrem, uma vez que é tão vítima da violência que acaba por impingir às coisas e aos outros viventes, humanos como ele, reduzidos a uma significação de (in)utilidade – o “fechado-sobre-si” (LEVINAS, 2010, p. 18), que subestima a alteridade de outrem mediante uma violência que o aniquila ou, quando muito, toma-o num sentido comunitário, uma “coletividade de camaradas” na qual e pela qual o outro, tomado ao lado, está em verdade sempre abaixo, reduzido e submetido ao meu eu – mônada, como concebido na filosofia clássica, autossuficiente, solitário e isolado, em perpétua negação – inclusive de si mesmo. Ora, a relação face a face com o outro impõe outros termos à relação:

Ela é o face a face temível de uma relação sem intermediário, sem mediação. Desta forma, o interpessoal não é a relação, em si indiferente e recíproca, de dois termos intercambiáveis. Outrem como outrem, não é somente um *alter ego*. Ele é o que eu não sou [...] A exterioridade de outrem não é simplesmente o efeito do espaço que mantém separado o que, pelo conceito é idêntico; nem uma diferença qualquer segundo o conceito, que se manifestaria por uma exterioridade espacial. A exterioridade social é original e nos faz sair das categorias de unidade e de multiplicidade que valem para as coisas – isto é, valem num mundo de um sujeito isolado, de um espírito só – precisamente porque ela é irreduzível a essas duas noções de exterioridade. A intersubjetividade não é simplesmente a aplicação da categoria da multiplicidade no domínio do espírito. Ela nos é fornecida pelo *eros* em que, na proximidade de outrem, é integralmente mantida a distância cujo patético é feito, ao mesmo tempo, dessa proximidade e dessa dualidade dos seres (LEVINAS, 1998, p. 113).

A relação com o outro é a chave fundamental para a compreensão da condição humana. Levinas propõe algo diferente daquelas categorias tradicionais tratadas pela ética – a exterioridade, por exemplo, não é apenas uma separação física, mas algo da dimensão do social, desafiando a noção de multiplicidade e unidade. A exterioridade mostra que o ser se encontra próximo e ao mesmo tempo, infinitamente distante do outro. O encontro desses seres é marcado pela sensação de “*eros*”, uma energia que revela a distância entre os sujeitos e que também os atrai de forma incomensurável.

Mas, afinal o que é o humanismo hebraico? Ou pensamento judaico? É a imposição de uma religião na vida das pessoas? Como fica a relação da educação e a religião? A junção de religião e educação afetará na formação de uma sociedade que tomará para si o regime teocrático?

De que se ocupa o pensamento judaico? De tudo, sem dúvida alguma; não vamos estabelecer uma lista a respeito, mas sua mensagem fundamental é conduzir o sentido de toda experiência à relação ética entre os seres humanos, apelando para a responsabilidade pessoal do indivíduo, onde ele se sente escolhido e insubstituível, para realizar uma sociedade humana onde os homens se tratem como homens. Essa realização da sociedade justa equivale *ipso facto* a elevar o homem à sociedade com Deus, sociedade que é a beatitude humana como tal e o sentido da vida. Assim, dizer que o sentido do real se compreende em função da ética é afirmar que o universo é sagrado. Mas é sagrado em um sentido ético. A ética é uma ótica do divino. Nenhuma relação com Deus é mais direta ou imediata. O Divino não pode se manifestar senão através do próximo (LEVINAS, 2004, p. 187, tradução nossa).

O conhecimento judaico vai além da questão religiosa: ele atua no cotidiano das pessoas, renovando seu pensamento para permanecer como uma mensagem a ser transmitida. Talvez se perde um pouco da leitura literal da Torá para ganhar a renovação com o espírito ético para as novas gerações. Dessa forma, o pensamento religioso não anula o pensamento filosófico, pelo contrário, o pensamento filosófico em si, abrange o pensamento religioso. O judaísmo extrapola a sinagoga, e até mesmo a religião, para se tornar um modo de viver. É um pensamento de questionamentos, de profunda consciência e reflexão, um ignorante não entenderia as nuances do ensinamento judaico. Para conhecer a tradição, faz-se necessário o acesso à educação e, dentro dessa educação, o próprio judaísmo não retira a liberdade do homem, o Talmude (Torá oral) leva seus leitores à reflexão e incita à contribuir livremente com novas interpretações.

No humanismo helênico, por sua vez, depara-se com uma razão imposta pelo Ser que culmina na completa destruição do outro. Esse humanismo é a própria razão sem seu caráter misterioso, sem um *mithos*, que, posteriormente, se mostrou como instrumento da máquina da morte. Por sua vez, o humanismo hebraico se projeta para além do ser, abriga em seu cerne reflexões ético-filosóficas do Talmude que pode ser exemplificada pela presença e responsabilidade do outro em seu próprio ser.

De um certo modo, ninguém nasce humano, nós somos chamados a nos tornarmos humanos.



[...] A educação em seu sentido primeiro parece apontar para uma condição de realização da pessoa em sua integralidade, como também, entendida como um instrumento importante para, se não solucionar, ao menos suavizar os problemas da crise cultural e dos valores humanos e das exigências do desenvolvimento social, que se complexificam no mundo contemporâneo (PEREIRA, 2007, p. 73).

Por meio da educação, nos humanizamos e escutamos o chamado do apelo ético que o outro nos faz. O humanismo hebraico não foca apenas no Ser, mas na relação para com o outro. Pensar a educação juntamente com a concepção hebraica, permite construirmos um homem ético e decente para com o mundo e para com o outro.

O outro, dentro dessa relação que se encontra no âmbito educacional, se apresenta mais como um ensinamento de acolhida, cuidado e responsabilidade para o homem. Esse outro é um encontro que interpela para a ação ética, que provoca a preocupação em criar um ambiente harmonioso para que os objetivos da escola possam ser cumpridos. O pensamento judaico tem como princípio a responsabilidade de todos por todos. Como inserir o pensamento judaico enquanto um humanismo hebraico nas escolas? A escola do tipo mercadológica aceitaria uma tradição que rompe com a violência por estar face a face com outro que pede para não ser dominado, não ser totalizado na estrutura do *humanismo econômico* (presente na economia neoliberal), mas instaura uma resposta de cuidado e proteção por sua vida?

Sabe-se que ao longo da história, a tentativa de desumanizar o homem também se fez presente, inclusive em negar o conhecimento herdado pela humanidade. A inserção da disciplina de filosofia no estado brasileiro, por exemplo, sofreu influências da governamentalidade, pois, enquanto uma disciplina que leva os sujeitos a pensarem e reverem seus valores e contextos de crise, pode ser considerada perigosa ao questionar as políticas vigentes.

Os tempos atuais têm sido pródigos em reconfigurarem velhas teses do ensimesmamento humano; primeiramente, mediante a crença no poder e na força fundadora dos sentidos e das existências de todas as coisas, em seguida, pela estipulação da tese da liberdade humana e de sua independência total e irrestrita diante de outrem e, por fim, nesse homem que de tantos afazeres, decorrentes de sua liberdade e de seu poder, se tornou juntamente com o advento do neoliberalismo, “esse homem ocupadíssimo” (LEVINAS, 2002, p. 84), que vive sempre a se perder.



Diante dessa problemática, mais precisamente, de como pensar o “Eu mesmo” e o de “manter-se voltado para si”, Levinas, numa palestra dada em 1989 no 30º Colóquio dos Intelectuais Judeus, publicado em *Novas interpretações talmúdicas* (2002), afirma:

O “Que somos nós?” de Moisés e Aarão é uma nova modulação do “manter-se voltado para si”: conservar seu ardor e abandonar uma disputa, e eis o original do humano! O “Que somos nós?” torna possível o universo, o mundo todo. Aquilo que se diz na linguagem da piedade: pelo mérito daquele que se modera na disputa subsiste a totalidade do ser. Significado novo do “Que somos nós?”, de Moisés e Aarão, e sentido novo, o mais completo, do “manter-se voltado para si”. A paz como fundo do ser. A paz como sentido de qualquer ontologia: o humano como consciência do Todo. Talvez o caos de onde procede o ser, imaginado como uma disputa original (LEVINAS, 2002, p. 95-96).

Nesse trecho, Levinas traz a ideia de que o questionamento “o que somos nós?” é uma relação do “manter-se voltado para si”, pois, ao fazermos essa questão, nos colocamos numa postura de autorreflexão, dobramo-nos sobre nós mesmos para tentar adquirir algum tipo de autoconhecimento. Esse processo implica na interpretação que se terá sobre o mundo e sobre os outros. No entanto, Levinas ressalta que é necessário um equilíbrio entre a autoafirmação e a harmonia com os outros para perseguir a tão almejada paz.

Uma das disciplinas que permite fazer essa autorreflexão é a tão temida filosofia (temida pelo governo neoliberal). Nela, o homem é capaz de levantar questões de como ser um sujeito que lida e respeita o outro e que cria alternativas para sair das armadilhas de um sistema que o encarrega de ter como portador, a identidade de operário e agente servil da produção capitalista.

### **O ensino de filosofia**

No Brasil colônia, a filosofia era ensinada com caráter enciclopédico e confessional com inspiração da Companhia de Jesus. Na Reforma Pombalina, adotaram-se uma postura liberal-positivista, com caráter pragmático e utilitarista de um bom cidadão. Em 1971, no período militar, a disciplina de filosofia foi retirada do currículo para a entrada da disciplina de Educação Moral e Cívica (Lei 5.692). Sua função era de doutrina, auxiliando a Segurança Nacional. Com a redemocratização do país, em 1980, discutiu-se o retorno da filosofia no Ensino Médio. Em 1996, com a Lei 9.394, a Filosofia entrou nos currículos do Ensino Médio, mas em 2001, o presidente Fernando Henrique vetou o retorno da disciplina e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não a assumiram como uma disciplina curricular sendo relegada



a um papel secundário no currículo. Foi somente em 2006 que a Filosofia e a Sociologia se tornaram disciplinas obrigatórias no Ensino Médio (a Resolução CNE/CEB n. 03/98, no seu artigo 10, § 2; Resolução n. 04 de 16 de agosto, o parecer CNE/CEB n. 38/2006). No Estado do Paraná foi aprovada, pelo Conselho Estadual de Educação, a Lei n. 15.228, de julho de 2006, que oficializa a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio (Paraná, 2021).

Conforme nosso atual Referencial Curricular, o ensino de filosofia deve promover a compreensão de várias culturas, motivando os estudantes a buscarem por mais conhecimento a fim de explicar e dar sentido ao mundo que estão inseridos. É imprescindível que a filosofia e seu estudo possam ofertar tais objetivos, contudo, fazer uma reflexão e aprender a complexidade desse pensamento e desenvolver tais habilidades em apenas 1 ano de duração no Ensino Médio é basicamente uma tarefa impossível.

O humanismo helênico e a educação neoliberal, que fomentam um *humanismo econômico*, matam gradativamente o rosto do outro, matam as diferenças, as culturas, a alteridade para homogeneizar e totalizar um único modo de existir. Levinas recebeu influências da concepção de totalidade de Rosenzweig, que segundo o filósofo, o conceito de Totalidade perpassa toda a história do Pensamento Ocidental desde Tales de Mileto que buscava reduzir toda a complexidade, diversidade, pluralidade da realidade num único princípio fundamental. A filosofia desde então, busca uma identificação do plural num pensamento totalizante.

Será que a educação também se transformou em uma corrente totalizante? Ela perdeu o acolhimento, o encontro com outro que construía a humanidade do homem? As tecnologias tão presentes em salas de aula são capazes de permitir o acontecimento do face a face, da materialidade, da corporeidade com o outro para o despertar ético?

Consoante Levinas, o Rosto é o acontecimento original para a revelação de Outrem e é nele, que ouvimos seu apelo ético.

No fundo, o Rosto expressa a humanidade mesma de outrem, sua condição humana essencial, inapreensível e irreduzível. Sendo expressão de si o Rosto é também a primeira linguagem, pois expressa o sentido maior a partir do qual tudo o mais adquire sentido. Linguagem primeira que expressa o sentido da humanidade do outro ser humano e instaura a ordem ética da socialidade pela qual se reconfigura a própria linguagem enquanto sistema de signos e todas as possibilidades de sentido por ela engendradas. Em sua expressão o Rosto perturba a solidão silenciosa do Eu trazendo a palavra que o ordena à responsabilidade. O sentido ético do Rosto é mandamento que, ao colocar em questão o Eu em sua liberdade pretensamente incondicional e sempre à mercê

da arbitrariedade, o remete à sua condição humana fundamental assentada na ordem da responsabilidade que se revela eticamente anterior (RIBEIRO, 2021, p. 273).

A princípio, Levinas sugere que esse rosto é algo que está totalmente fora do Mesmo e não tem equivalência com essa categoria, “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de facto, Rosto” (LEVINAS, 1988, p. 37). O rosto é expressão, manifestação do discurso que não se enclausura numa visada, num conteúdo. Esse rosto permanece enquanto uma pluralidade de interlocutores, não violenta e não reduzida, posta numa relação de alteridade absoluta e assimétrica. Portanto, o Rosto é manifestação, epifania e discurso.

Para Levinas, rosto é a significação sem contexto, em outras palavras, é aquilo que está para além dos contextos históricos, para além do tempo, além do mundo e da totalização. Aquilo que carrega em si, a noção de infinito, estampando o enigmático e se distanciando do fenomênico que é visado pela consciência.

O rosto mantém a dimensão da vulnerabilidade de um homem que é exposto a várias agressões. Um rosto que clama por uma ordem, um mandamento que pede por compaixão. Nessa relação intersubjetiva há um clamor pela responsabilidade ética por esse rosto. Uma experiência com o Infinito que em Levinas é a experiência por excelência.

Nessa educação mercadológica, os recursos didáticos são reduzidos a dispositivos eletrônicos como celulares, tablets, computadores, desviando o olhar dos alunos para as telas. Os estudantes perdem a noção de transcendente, para receber luzes e informações aleatórias que, por vezes, são desconexas de seus contextos e se fecham em si no mundo do digital. Esses sujeitos são indivíduos que se tornam responsáveis por seu próprio aprendizado, excluindo a presença do rosto do Outro.

Consoante a filosofia levinasiana “A ética é uma ótica não por trazer as objetivações nem imagens da visão e é sustentada pela experiência do face a face” (DIAS, 2016, p. 67), a ética de Levinas não é uma ética que rege leis ou normas para o agir, é uma ética da relação, do encontro com o outro, desse atormentar-se com o rosto do outro, sem essa relação, perdemos a percepção desse encontro, o primeiro momento ético. Ética que supera a totalidade.

A educação é um caminho para o homem se tornar humano. Nela, o homem se realiza e se integra num movimento de construção de si, porque nesse espaço, o homem entra em contato com o diferente e com o outro que exige uma postura ética. A escola auxiliaria, inclusive, pensando de modo mais global e nas consequências de nossas ações dentro de uma comunidade, a lidar com os problemas culturais, valores e demandas sociais.



A educação não apenas transmite o conhecimento científico, histórico e social da humanidade. A educação é um fenômeno mais complexo, na qual o ser humano, por meio do contato com esses “outros conteúdos” e modos de pensar, reflete e se humaniza, se responsabiliza para com sua própria comunidade.

Desde os gregos, os homens se identificaram e se definiram como um animal racional, no entanto, no próprio período que viveu Levinas, a humanidade mostrou toda a tragédia e o horror que consegue produzir para o outro homem. O racional desse animal não o humanizou como se pretendia. Quem garante que o homem *economista* será humanizado nesse século?

Quando passou a utilizar o saber para produzir extermínio em massa de seus semelhantes, quando pessoas que até então se reconheciam como parte integrante da sociedade passaram a ser perseguidas, inclusive através de mecanismos legais estrategicamente elaborados, sem que isso se apresentasse à razão como um escândalo, o homem deu mostras suficientes de que podia ser racional e, mesmo assim, não ser humano (RIBEIRO, 2021, p. 270).

Vigora a necessidade de um homem racional que construa dentro de si sua própria humanidade, que instaure a noção de responsabilidade de si, do outro e do mundo circundante. Em Levinas, a responsabilidade pelo outro é um chamado sem uma resposta recíproca, é prestar atendimento ao próximo, mesmo que seja um trabalho árduo e espinhoso por ser um outro incômodo. Contudo, a educação que reflete e se preocupa com as questões econômicas instaura um tipo específico de homem, um homem competidor que precisa ganhar dos demais a qualquer custo, um homem que ignora a existência e a responsabilidade pelo outro e seu mundo, sempre buscando sua própria satisfação.

Levinas denuncia a primazia de uma filosofia do Ser que nega a existência de outras formas de pensar, denunciar é um alerta importante para mudarmos nossas concepções e ações no mundo. Em um de seus textos, *Algumas reflexões sobre a filosofia do hitlerismo* (1934), Levinas ressalta que o ser judaico sequer era considerado humano, indigno de estar na categoria do Ser. Na filosofia hitlerista, o judeu sofreu uma redução de sua identidade a aspectos biológicos e hereditários. Toda a ambiguidade e estranheza que todos nós temos em relação ao corpo e ao eu, é apagada nessa leitura.

Na construção da identidade do ser judeu, a subjetividade desse povo perde a estranheza entre o corpo e ele, restando apenas o corpo. Se o sujeito não consegue construir uma subjetividade, outros construirão por ele e pode ser que isso não o represente. Nesse contexto histórico, o corpo foi reduzido às determinações biológicas e, as consequências dessa redução,



nos conduziram à guerras, escravidão, subjugação de povos inteiros em nome de um ideal de raça perfeita. Toda essa concepção de identificação com o corpo levou a um declínio político e a brutalização da existência.

Pensando em nosso *humanismo econômico*, será esse modo de *produzir* educação, os pobres, os improdutivos economicamente, os desajustados, que não se conformam com o sistema, os novos excluídos da categoria do *Ser econômico*?

A responsabilidade está em todos nós, pois o rosto do aluno, do professor, do nosso próprio legado está estampado dentro das escolas. Enquanto sociedade, vivenciamos relações que se desfazem facilmente com violência de todas as ordens que estão cada vez mais próximos a nós, não seria justamente o *humanismo econômico* um reforçador desses comportamentos? Qual é o preço desse *humanismo*?

### **Considerações finais**

A educação é o caminho para a formação de um ser humano ético, pois ela permite uma interação intersubjetiva auxiliando um aprendizado na coletividade, na qual a alteridade se destaca nessas relações, permitindo um sujeito que respeita a diferença do outro, conjurando o que Levinas denominou por filosofia primeira.

Levinas não trata especificamente de educação em sua filosofia, ele tem textos que abordam sobre a tradição judaica, mas com esses textos podemos fazer uma leitura de que a educação não serve para moldar, domesticar ou definir que tipo de ser humano o educando deve se tornar. A educação é sobre acolher e se responsabilizar, em outras palavras, a educação é um campo da ética.

Nessa leitura, a educação não reduz o Outro no Mesmo, a educação ajuda esse Outro a se tornar aquilo que ele necessita ser, é um cuidado para que a alteridade permaneça salva de qualquer pedagogia que a queira destruir.

Tentamos mostrar que a pedagogia neoliberal que apresenta aquilo que chamamos de *humanismo econômico*, uma humanidade que se ocupa apenas em fazer com o sujeito ganhe e conquiste independência financeira, um sujeito preocupado em adquirir habilidades voltadas para o precário mercado de trabalho, descarta conscientemente a formação do sujeito na área das ciências humanas, retira a possibilidade do encontro com o rosto, mata a alteridade, totaliza o homem em um modelo de empregado para manter esse sistema neoliberal. Dessa forma,





assegura uma sociedade violenta e acrítica que se submete aos regimes e desejos da elite minoritária capitalista.

A proposta de uma educação ética levinasiana que se ocupa de um humanismo hebraico privilegia a manutenção das alteridades, a presença do rosto do outro como outro, o acolhimento e respeito pela formação de homem que não se feche num único modelo, trazendo para nossa sociedade uma possibilidade de vivermos em união, respeito e acolhimento com as diferenças.

## Referências

BUBER, M.. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, R. S. F. **Judaísmo, alteridade e educação em Emmanuel Levinas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2016.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M.C. B.. O neoliberalismo e base nacional comum curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis Go, Vol. 10, n. 3, p. 350 -366, Set - Dez 2020.

FOUCAULT, M. *Naissance de la biopolitique*. Cours au Collège de France. 1978-1979. Paris, Gallimard, Seuil, 2004.

JUNIOR, N. R.. O humanismo do outro homem: a ética como ótica e a sabedoria do amor em Levinas. In: XV SIMPÓSIO INTERNACIONAL FILOSÓFICO E TEOLÓGICO DA FAJE, 15., 2019, Belo Horizonte. **ANAIS**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/simposio2019/arquivos/seminarios/Nilo%20Ribeiro%20Junio.pdf>. Acesso: 13 mar. 2024.

LEVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEVINAS, E. Quelques Réflexions sur la Philosophie de L’Hitlérisme. 1934. Disponível em: <https://esprit.presse.fr/article/emmanuel-Lévinas/quelques-reflexions-sur-la-philosophie-de-l-hitlerisme-32136> . Acesso em: 18 abr. 2022.

LEVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Pivatto [et al.]. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEVINAS, E. **Novas interpretações talmúdicas**. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LEVINAS, E. **Da existência ao existente**. Trad. Paul Albert Simon e Ligia M. de C. Simon. Campinas: Papirus, 1998.

LEVINAS, E. El pensamiento judío hoy. In: LÉVINAS, E. **Difícil Libertad**. Trad. Nilda Prados. 1 ed. Buenos Aires: Lilmod, 2004





**RELEM – Revista Eletrônica Mutações**

©by Ufam/Fic/Icsez

NALLI, M. Uma liberdade que se governa. *Dorsal*. **Revista de Estudos Foucaultianos** Número 8, junho 2020, 73-92. DOI: 10.5281/zenodo.390104. Acesso em: 30 març. 2024.

PEREIRA, M. F.. **A filosofia humanista de Emmanuel Levinas e suas articulações com a educação**. 2007. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

**REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ**. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2021.

RIBEIRO, R. A. **Filosofia e Judaísmo em Levinas**. 2021. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

SOUZA, M Pinto de. **Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais**. 2020. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

