

Sobre formação humana e educação em Emmanuel Lévinas

On education and training in human Emmanuel Levinas

Profa. Ms. Adriana Coutinho

Resumo

Nosso texto considerando que o papel da educação, em sua perspectiva mais ampla, mas também naquela que ocorre no ambiente escolar, procura refletir aspectos da filosofia de Emmanuel Lévinas que nos ajudam a empreender uma concepção e uma prática de educação que respeite a integralidade da pessoa humana. Com isso, visa-se contribuir para o processo permanente de Formação Humana que o indivíduo é chamado a percorrer ao longo de sua existência. Nosso interesse em aprofundar a dimensão ética da Formação Humana decorre da constatação de que nem sempre esse aspecto é levado em conta nos processos educativos.

Palavras-chave: Educação, Formação humana, Ética, Lévinas.

Abstract

Our text considering the role of education in its broadest perspective, but also in which that occurs in the school environment, seeks to reflect aspects of the philosophy of Emmanuel Levinas that help us take a conception and a practice of education that respects the integrity of human person. With this, we aim to contribute to the ongoing process of Human Formation that the individual is called to go throughout during its existence. Our interest in furthering the ethical dimension of Human Formation arises from the fact that this aspect is not always taken into account in the educational processes.

Keywords: Education, Human training, Ethics, Levinas.

Consideramos que o papel da educação, em sua perspectiva mais ampla, mas também naquela que ocorre no ambiente acadêmico, é o de contribuir para o processo permanente de Formação Humana que o indivíduo é chamado a percorrer ao longo de sua existência. Por isso, cada vez mais se torna necessário aprofundar perspectivas que trazem uma contribuição ao debate que insiste na importância de uma educação que se compreenda

de forma ampliada e que tenha por finalidade não apenas a instrumentação profissional, social ou intelectual, mas a capacidade de possibilitar uma Formação Humana integralizada, ou seja, que expresse de forma equilibrada as mais diversas dimensões que comportam a pessoa humana.

Nosso interesse em aprofundar a dimensão ética da Formação Humana decorre da constatação de que nem sempre esse aspecto é levado em conta nos processos educativos. Ainda mais que, em nosso tempo, assistimos a uma crescente banalização de práticas de violação da dignidade das pessoas, chegando muitas vezes à eliminação de vidas em uma quantidade muita significativa. Jacobo Waiselfisz, em estudo recente, tomando por base informações do Ministério da Saúde, revela que entre 1980 e 2010, portanto em três décadas, houve um aumento de 259% nas taxas de homicídio no país (WAISELFISZ, 2012).

No final do século XVIII começa a firmar-se, na Alemanha, um novo ideal, que vinha substituir todas as concepções anteriores de educação, ideal este expresso numa única palavra: *Bildung*(formação). Tal vocábulo/conceito não só representava todo um horizonte formativo a ser perseguido, como retratava o que já se praticava na classe média superior alemã, e em algumas Universidades. Para Frederick Eby este novo conceito:

imitando o ideal grego era a expressão livre e natural do que é mais ideal na natureza humana. Atividade própria, multilateral, harmoniosa, e espontânea, auto-descoberta e expressão eram as características deste novo ideal. Visava o verdadeiro, o belo e o bom na humanidade. Tudo o que o homem empreende deve ter sua origem na união de todos os seus poderes; qualquer coisa isolada é feia. Viver sua vida como um todo orgânico, rítmico, é o fim mais alto. A formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo, é o ideal. (EBY, 1976, p. 336)

A concepção de *Bildung*(formação) aponta na direção de um ideal – uma utopia pedagógica, que buscava a formação integral e harmônica do ser humano, e que reconhecia nele a paridade

razão-emoção. A *Bildungsurge* como tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas (CAMBI, 1999, p. 420). A respeito da importância do conceito de *Bildung* de sua capacidade de irradiação, diz Hans Georg Gadamer, em *Verdade e Método*:

O conceito de *Bildung* (...) é, sem dúvida alguma, a idéia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. (...) O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antiguidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado.

Entre esses termos, Gadamer cita: “arte”, “história”, “visão de mundo”, “vivência”, “gênio”, “expressão”, “estilo”, “símbolo” etc.; noções que, como lembra Fritz Ringer, hoje nos parecem evidentes, atemporais, mas que nasceram na segunda metade do século XVIII ao lado de *Bildung*, revelando-se, em sua força, termos fundamentais, cuja totalidade determina a maneira como uma época histórica articula a sua compreensão de mundo. Ringer desenvolve a definição de *Bildung*, salientando a sua dimensão pedagógica e a sua aproximação com a arte:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobre tudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo,

os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sichbilden*) (RINGER, 2000).

Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildungse* impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura. Em grande parte, suas definições exemplares se encontram em Goethe, Hegel e nos Românticos de Iena, vide Friedrich e August Schlegel. A partir daí, entende Ringer, o sentido do termo permanece razoavelmente fixo ao longo do século XIX, período em que a palavra se esvazia progressivamente e o seu conteúdo entra em crise, o que já atestariam as *Considerações extemporâneas* de Friedrich Nietzsche. Para ampliar-se ainda mais a conceituação de *Bildung* como ideal educativo/formativo na Alemanha esclarecida do século XVIII, com suas raízes no pietismo, e suas conexões com arte, moral e cultura, há que se lembrar que pessoas usavam o conceito de muitas maneiras e lhe davam diferentes colorações filosóficas e emocionais; para Kant e Mendelssohn, *Bildung* era pensamento esclarecido, para Herder e Schiller ele tem um caráter mais cultural e artístico. *Bildung* era política e socialmente multivalente: poderia ser associado com protesto e obediência, criticismo e acomodação; representa valores universais e clamores particulares para uma nova elite. Além de suas formulações específicas, *Bildung* representa as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade. (RINGER, 2000, p. 154).

O processo de formação humana resguarda um caráter coletivo e contextual como assevera José Policarpo Júnior ao afirmar que:

... de forma ampla ou restrita, o ser humano é, desde sua origem, um ser que se encontra em relação. Em grande medida a qualidade de sua vida dependerá da forma, natureza e intensidade que imprimir a tais relações; o empreendimento humano dependerá necessariamente da intensidade de aprovação ou desaprovação do contexto

inter-relacional em que se encontra submetido (POLI-CARPO JR., 2010, p. 97).

Note-se que o autor insiste que o rumo das condições de vida do indivíduo dependerá do modo com o qual este sujeito conduzirá tal processo, ou seja, tendo consciência de sua condição de sujeito imerso em sociabilidade deverá estabelecer um percurso de formação no qual deve se responsabilizar, mas que também sofrerá injunções de um determinado contexto.

Do mesmo modo, assumimos aqui uma perspectiva de formação humana muito próxima daquela apresentada por Röhr, quando nos lembra que a formação de um indivíduo deve estar assentada em sua própria multidimensionalidade. Em sua ótica, a formação humana compreende todos os aspectos que se fazem presentes na experiência de vida dos indivíduos, desde o biológico até o espiritual, pois,

Lançando luz, já agora. Em direção à formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Uma que chamamos de hominização, exatamente como processo que se impõe naturalmente [...] todos os desenvolvimentos biológicos, psíquicos-emocionais e cognitivos baseados num madurecer natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual (RÖHR, 2013, p. 29).

Ou seja, Incluem-se, dessa forma, todas as dimensões que compõem a existência de um indivíduo, mas, evidentemente, sem buscar apagar cada uma delas.

Pensando a formação humana a partir de Lévinas

A problemática da Formação Humana e, particularmente, a dimensão ética que a compõe, cada vez mais vem obtendo espaço nas reflexões teóricas, bem como nas práticas, que se dão em torno do fenômeno educativo (RÖHR, 2006). A discussão da questão ética no interior da Formação Humana tem em Emma-

nuel Lévinas um importante representante, como demonstra a literatura (COUTINHO, 2008; FERNANDES, 2007; STRINGARI, 2007).

Para Lévinas, o núcleo do processo de Formação Humana se encontra no cultivo da ética como categoria movente das relações intersubjetivas. Ele denominou essa proposta de Ética da Alteridade, ou seja, estabeleceu um modo de pensar e vivenciar a ética não a partir do eu subjetivo, mas desde o Outro que a mim que se apresenta como Rosto. Aquele que de mim se diferencia, porém, sem o qual não chego sequer a me constituir como indivíduo, posto que, como afirma a antropologia levinasiana, este Outro é o que me precede e me dá possibilidades de entendimento e de expressão de minha subjetividade (LÉVINAS, 2000, p. 63).

A relação de Alteridade é uma relação Ética originária que se expressa através da imagem do Rosto. O Rosto se impõe sem que se possa permanecer, em estado de surdez perante aquele que lhe fala, que lhe chama, ou seja, sem deixar de ser responsável por sua miséria. A consciência, aqui, perde sua primazia.

Percebemos no pensamento levinasiano uma clara vontade de substituir a auto-reflexão, auto-consciência, fundamento da ética individualista, pela relação com o Outro como proposta de uma moral alternativa. Um distanciamento da Ética como amor próprio e o encrave em outra que constitui seu significado a partir da relação com o Outro.

Esta nova concepção da Ética remete a algumas inevitáveis conseqüências na Educação e especificamente na educação ética. Isso se traduz no desenvolvimento da empatia, do diálogo, da capacidade de escuta e atenção ao Outro. Possibilita também a capacidade de analisar criticamente a realidade do próprio entorno desde os parâmetros da justiça e equidade, de assumir o educando em toda sua realidade, isso porque o ser humano só poderá ser compreendido em sua volta, na rede de relações que estabelece com os demais. Ser uma pessoa responsável é poder responder ao Outro, e isso não é possível sem a abertura ao Outro como disposição radical.

Daquilo que foi exposto acima parece resultar evidente

que a Alteridade, para Lévinas, assume uma centralidade para a Formação Humana. Resta saber como essa preocupação adentra o horizonte do pensamento levinasiano. Quais são as matrizes intelectuais de Emmanuel Lévinas?

A recepção crítica aponta três principais tradições que conformam sua reflexão: a fenomenologia de Husserl e Heidegger, a Bíblia hebraica e a literatura russa (SUSIN, 1984; POIRIÉ, 2007). Cabe recordar que o próprio Lévinas se afirmava tributário dessas visões (LÉVINAS, 2010, p. 14).

Notemos, pois como Emmanuel Lévinas tematizou em seu trabalho a questão da formação humana. Para tanto, retomamos aqui uma passagem que já foi exposta anteriormente, mas que nos oferece subsídios para essa questão. Em nosso entender, o trecho que segue identifica o sentido da formação humana para ele.

O estudo do homem, imbricado numa civilização e economia que se tornaram planetárias, não se pode limitar a uma tomada de consciência: sua morte, seu renascimento e sua transformação acontecem, doravante, longe dele mesmo. Daí a aversão por uma certa pregação em que caiu – apesar de sua ciência e suas audácias de antanho – o humanismo ocidental ao se estabelecer na ambigüidade notável das “belas palavras”, “das belas almas”, sem atingir o real de violências e de exploração. Todo respeito pelo “mistério humano” é denunciado, conseqüentemente, como ignorância e opressão.¹

Nesta longa e bela citação, Lévinas apresenta uma contundente análise de como a trajetória da civilização ocidental, sobretudo aquela forjada na modernidade, terminou por erigir máscaras para encobrir sua incapacidade de empreender relações eminentemente éticas, ou seja, assentadas no e a partir do respeito ao Outro. É importante notar, ainda de acordo com a citação, a força que joga a palavra racionalizada. Aqui, temos uma interes-

¹ LÉVINAS, 1993, p. 73.

sante abordagem de como os processos advindos do *iluminismo* contribuíram para estabelecer uma distância entre um caminho de formação humana e um caminho de institucionalização cognitivo – relacional, ou seja, todas as instâncias que se totalizaram a partir desse mesmo processo de racionalização, quais sejam, a escola, meios de comunicação, aparatos jurídicos entre outros. Esses espaços desenvolveram uma clara opção pelo itinerário das “belas palavras” como aponta Lévinas e, desse modo, atuaram como impeditivos para a realização de um processo que trouxesse possibilidades de dar sentido à formação humana.

Lévinas também nos mostra o quanto esse mesmo processo favoreceu a uma formação humana fragmentada, formação esta que, até então historicamente estabelecida por padrões e regras fundadas em uma crescente aposta na ideia de indivíduo (Eu) como gênese da realização humana, acabou por causar uma enteficação dos homens, ou seja, o que menos conseguiu foi humanizá-los.

Formação Humana e Educação

Agora perguntemos, o que a Educação tem haver com isso? Ora, se estamos tratando de uma Educação Ética que acontece entre homens, o que seria o grande fator resultante dessa educação, senão a humanização desses seres? Percebemos aqui que formação humana é uma contribuição da educação ao processo de humanização. É como se a tarefa da educação fosse formar a humanidade do humano e não unicamente preenchê-las de atributos em forma de conhecimentos acabados, como veio acontecendo no decorrer dos tempos.

É preciso, no entanto, fixar a atenção sobre um problema filosófico que até então não havia sido considerado na medida exata e sobre as implicações desse problema em nossa existência e em nossas relações: a questão da Alteridade. O humano surgirá daí.

Lévinas nos fala de um Humanismo do Outro Homem. Como o Mesmo se tornar humano, sem nunca ter se deparado com um humanismo? Quer dizer, é somente através do Outro que nos tornamos humanos ou ainda podemos dizer, nos formamos humanamente. Percebemos que para tratarmos de formação humana numa perspectiva levinasiana, mais uma vez teremos como princípio fundante a Alteridade. Para Lévinas, o humanismo do Outro não se basta em condutas e sim em sua infinita transcendência. Desse modo, mais uma vez, vamos dizer que é o acesso a essa transcendência que o Mesmo obtém um sentido; nesse caso, obtém sua própria humanidade. No nosso caso, esse humanismo do Outro Homem de que fala Lévinas e que é o objetivo da Formação Humana, ocorre em uma relação específica, que é a relação pedagógica.

Ao tratarmos de relação pedagógica, nos centraremos numa relação de dois sujeitos: o mestre e o discípulo, isto é, o educador e o educando.

Num primeiro momento vamos tratar da condição do mestre com a Alteridade. Neste caso, o Outrem, ou seja, a Alteridade do mestre é o educando.

a abordagem do Rosto não é da ordem da percepção pura e simples, da intencionalidade que se encaminha para adequação... desde que o Outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que assumir responsabilidades a seu respeito; a sua Responsabilidade incube-me. É uma Responsabilidade que vai além do que faço.²

Levando em conta a Filosofia do Rosto, podemos falar de uma Responsabilidade infinita do educador para com o educando, Responsabilidade esta que não se resume a um comprometimento com a conduta do Outro. Mas com toda infinitude do Outro, nesse caso, é essa infinitude que irá me possibilitar a condição de mestre. Pois, como me reconhecer como mestre sem que

² LÉVINAS, 2000a, p. 88.

exista o discípulo? Compreendemos então o discípulo como uma existência fora de mim, fazendo-se necessária essa exterioridade para minha própria existência, ou seja, para a possibilidade de eu “estar - sendo” mestre.

Nesse segundo momento inverteremos a relação tratada acima. Agora será a vez do educador assumir a condição de Alteridade do educando. Se já sabemos que é a Alteridade de Outrem que nos dar sentido, como não dizer que é a infinita transcendência do educador que dar sentido a existência do educando? Cabe-nos inverter a questão anterior e repeti-la, como seria possível pensar em educando caso não houvesse educador?

Percebemos, então, que essa Alteridade mútua se faz necessária para que venha a existir também o que poderíamos tratar como um terceiro elemento, elemento este que seria a própria educação acontecendo.

Pensando, portanto, numa pedagogia da Alteridade a acolhida do Outro significa sentir-se reconhecido, valorizado, aceito e querido pelo que é e tudo que é. Significa confiança, acompanhamento, guia e direção, mas também aceitar ser ensinado pelo Outro (educando) que irrompe em nossa vida (educador). Abordar o Outro no discurso é receber sua expressão, que desdobra em todo momento a idéia que implicaria num pensamento. É, portanto, receber do Outro aquilo que vai além da capacidade do eu (Mesmo); o que significa ter a idéia de infinito. Isso significa também ser ensinado. A relação com o Outro ou o discurso é uma relação não “alérgica”, uma relação ética; esse discurso recebido é um ensinamento. Por outro lado, o ensinamento não se converte na maiêutica. Os discípulos de Lévinas, como revela o testemunho de Derrida abaixo, observaram o quanto ele se empenhou no intuito de elaborar essas questões no plano intelectual e torná-las vivência.

Este mestre jamais separou seu ensinamento de um pensamento insólito e difícil do ensino, do ensinamento magistral na figura do acolhimento em que a Ética interrompe a tradição filosófica do parto e desfaz a astúcia

do mestre quando este finge desaparecer atrás da figura da parteira.³

O ensino vem do exterior e me oferece mais do que contendo. Em sua transitividade, não violenta, se produz a epifania mesma do Rosto. Nesse caso, acolher o Outro é fazer-se presente, desde experiências valiosas, na vida dos educandos como alguém a que se pode confiar. A acolhida permite que o educando obtenha a experiência da vivência, do afeto e do respeito até ao infinito do que é, experiência que pode ver plasmada também nos outros companheiros de aula, porque eles também são acolhidos.

O ensino-aprendizagem da tolerância e o respeito à pessoa do Outro, se associarão com a experiência de serem eles mesmos acolhidos, e não só o que diz respeito a uma possível tolerância, mas da aceitação do sujeito, que vive aqui e agora e possui um determinado grau de exigência de reconhecimento. A acolhida na educação é reconhecimento da radical Alteridade do educando e de sua dignidade inviolável. É sair de um Mesmo para reconhecer-se no Outro. É paixão, doação e entrega. Nunca pensemos como um estado, e sim, uma paixão, um passar pela vida escutando, interpretando e respondendo as necessidades do Outro. É negar-se a não deixar repetir o assimilar-se no Mesmo, para que possibilite ao Outro sua própria identidade.

Aqui falamos a partir da pedagogia da Alteridade na busca de responder o Outro. O modo mais adequado de definir a educação, partindo de pressupostos levinasianos, é compreendê-la como um acontecimento ético, ou seja, como um sucesso imprevisível, que irrompe de repente e chega sem aviso prévio, que nos põe diante do Outro, a quem não podemos deixar de olhar e responder. A diferença do simples sucesso do feito nos pode deixar indiferentes sem afetarmo-nos o acontecimento, pelo contrário, nos interpela, nos tira do nosso eu, nos afeta.

³ DERRIDA, 2004, p. 23.

Ao levarmos esse discurso ao que toca a educação, nos vemos obrigados a repensar todo discurso, pelo fato de existir o imprevisível, onde não podemos programar ou planificar. Por isso, a Educação é dotada de um inevitável componente utópico que resiste à previsão e ao controle. Nos remetendo ainda, a não separar Educação do que esta possui de fundamentos éticos em suas raízes. A acolhida é encarregar-se do Outro, é uma questão de atitude, de entranhas que escapa a toda forma de planificação e controle.

Quando falamos da raiz ética na Educação, não nos referimos a uma simples deontologia, que obriga ao professor como a qualquer outro profissional, ao cumprimento das normas estabelecidas do contrato adquirido, nem de algumas regras ou normas que querem orientar a ação educativa nas aulas, do cumprimento de um dever. É como se essa obrigação Ética viesse obrigada desde fora, seria externa a mesma ação educativa. Aqui se fala de outra coisa, de algo distinto que é prévio ao cumprimento do dever como professor, daquilo que se situa na fonte da ação educativa e por esta se define. Quando educamos, damos uma devida resposta ao Outro, para que em uma nova realidade seja o Mesmo e siga sendo o Mesmo, construindo uma nova existência, em uma tradição e em uma cultura. No entanto, estalamos o núcleo do processo que compreendemos como educativo. É o componente ético sem o qual não haveria Educação, e sim, manipulação e domínio. O educador então, assiste a um milagre de um novo nascimento, isto é, de uma nova criatura. Pois, abre-se a possibilidade para que a sociedade humana não se mantenha sempre igual, e que se renove sem cessar pelo nascimento continuado, pela chegada de novos seres humanos.

A Educação como experiência de acolhida não só do professor como também do aluno, facilita a criação de um clima moral no espaço educativo, em geral, e nas aulas, em particular, como condição ambiental, para a aprendizagem dos valores sócio-morais. Porém, a acolhida não deve ser compreendida como um recurso útil para moralizar a vida, como uma lista de prescrições que regulem os comportamentos, seja dos educandos, seja dos

educadores. Trata-se de outra moral, a que nos faz responsáveis pelos outros e dos assuntos que nos concernem como membro de uma comunidade, concebendo também, esta comunidade como comunidade educativa.

Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Globo, 1974.

FERNANDES, Marcelo Pereira. **A filosofia humanista de Emmanuel Lévinas e suas articulações com a educação**. 2007. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KONINK, Thomas de. **Filosofia da Educação- Ensaio sobre o devir humano**. São Paulo: Paulus, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

POLICARPO, José. **Formação Humana, Educação e Espiritualidade**. Revista Educação. V. 11. São Paulo, 2010.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RÖHR, Ferdinand. Fundamentos Epistemológicos da Educação na pesquisa em didática e prática do ensino. In: SILVA, Aída; et. Al (orgs). **Educação Formal e não Formal: processos formativos e saberes pedagógicos**. Recife: Bagaço, 2006.

STRINGARI, Rodolfo. **O Eu e o Outro na educação: uma abordagem filosófica a partir de E. Lévinas e E. Dussel**. 2007. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência**. São Paulo: Unesco, 2012.