



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

ROSICLEIDE DE ARAÚJO ANDRADE

**ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM ÉTICA AMBIENTAL A PARTIR DE
EMMANUEL LEVINAS**

CAMPINA GRANDE
2024

ROSICLEIDE DE ARAÚJO ANDRADE

**ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM ÉTICA AMBIENTAL A PARTIR DE
EMMANUEL LEVINAS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo UFCG, como requisito parcial para desenvolvimento da dissertação final como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva

CAMPINA GRANDE, PB
2024

A553e Andrade, Rosicleide de Araújo.
Ensino de filosofia e a aprendizagem ética ambiental a partir de Emmanuel Levinas / Rosicleide de Araújo Andrade. – Campina Grande, 2024.
112 f.
Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Luciano da Silva".
Referências.
1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Ética Ambiental. 3. Meio Ambiente. I. Silva, Luciano da. II. Título.

CDU 1(07)(043)

ROSICLEIDE DE ARAÚJO ANDRADE

**ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM ÉTICA AMBIENTAL A PARTIR DE
EMMANUEL LEVINAS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo UFCG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia, pela seguinte banca examinadora:

Data de aprovação: 19 / 09 / 2024



Prof. Dr. Luciano da Silva (PROF-FILO/UFCG)
(Orientador)



Prof. Dr. Valmir Pereira (PROF-FILO/UFCG)
(Examinador interno)



Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame (PROF-FILO/UFCG)
(Examinador interno)



Profa. Dra. Gabriela Barbosa de Souto (SEE-PB)
(Examinador externo)

Dedico este trabalho a Deus, por ser essencial em minha vida, por ter me sustentando na batalha, o meu socorro presente nos momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Josefa, por todo incentivo e cuidado. A todos os amigos do Mestrado, que caminharam junto na batalha travada. Ao secretário André, por toda assistência. Aos professores que tão prontamente ofereceram seus ensinamentos. E em especial ao professor Luciano Silva, pela orientação e por todo apoio durante esta pesquisa. A CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à produção científica.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

FREIRE, Paulo in Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido.

RESUMO

Esta pesquisa se apresenta em um contexto de crescente necessidade da execução de um ensino específico e metodologias pertinentes à disciplina de Filosofia, no tocante ao desenvolvimento da reflexão para obter uma consciência crítica sobre os problemas que afetam a humanidade. Seguindo esta compreensão, esta pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia articula a Filosofia de Emmanuel Levinas e o tema do meio ambiente. Foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Miguelinho, situada no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa-PB. O objetivo geral da pesquisa foi o de contribuir para uma reformulação do currículo do ensino de Filosofia no ensino médio, demonstrando a importância de um planejamento pautado pela ética da alteridade, especificamente em relação ao seu aspecto ambiental. Por objetivo secundário, visamos demonstrar a pertinência do tema proposto diante do contexto de crescimento dos meios que ameaçam aprofundar a degradação da natureza, que tem como consequência o aumento do sofrimento dos mais pobres. A pesquisa se justifica porque evidencia a necessidade de uma reformulação do currículo da educação básica, para que a educação ambiental não seja tratada apenas como um tema transversal entre as disciplinas, mas como uma política de educação que fortaleça a conscientização para as necessárias mudanças de comportamento em relação à preservação do meio ambiente. Apresenta uma abordagem qualitativa, desenvolvida através do método dedutivo que parte do geral (o ensino de Filosofia) para o particular (o ensino de Filosofia na educação básica) e está estruturada a partir do viés pedagógico da metodologia ativa. Como produto filosófico e educacional, foi produzido um roteiro para a elaboração e desenvolvimento de quatro oficinas de ensino de Filosofia que contribuíram para o desenvolvimento da consciência ambiental. Como resultado, demonstra que através do tema trabalhado é possível fazer com que os alunos e as alunas se sensibilizem e se conscientizem da responsabilidade que têm com o outro, o meio ambiente.

Palavras-chave: Filosofia, ensino, ética, alteridade, meio ambiente.

ABSTRACT

This research is presented in a context of growing need for specific teaching and methodologies relevant to the discipline of philosophy, with regard to the development of reflection in order to obtain a critical awareness of the problems that affect humanity. Following this understanding, this Professional Master's research in Philosophy articulates the philosophy of Emmanuel Levinas and the theme of the environment. It was carried out at the Padre Miguelinho State Primary and Secondary School, located in the Cristo Redentor neighborhood, in the city of João Pessoa-PB. The general aim of the research was to contribute to a reformulation of the philosophy teaching curriculum in secondary schools. By secondary objective, we aim demonstrating the importance of planning based on the ethics of otherness, specifically in relation to its environmental aspect. To demonstrate the relevance of this theme in the context of the growth of means that threaten to deepen the degradation of nature, which has the effect of increasing the suffering of the poorest. The research is justified because it highlights the need for a reformulation of the basic education curriculum, so that environmental education is not just treated as a cross-cutting theme between subjects, but as an education policy that strengthens awareness of the necessary changes in behavior in relation to preserving the environment. It presents a qualitative approach, developed through the deductive method that moves from the general (the teaching of philosophy) to the particular (the teaching of philosophy in basic education). It is structured from the pedagogical bias of active methodology. As a philosophical and educational product, a guide was produced for the elaboration and development of four philosophy teaching workshops that contributed to the development of environmental awareness. As a result, it demonstrates that through the theme addressed, it is possible for students to become sensitized and aware of their responsibility towards the environment.

Keywords: philosophy, teaching, ethics, otherness, environment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O ENSINO DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	17
1.1. O ensino de Filosofia no ensino médio: Um recorte histórico de 1971 à 2008	17
1.2. O lugar da Filosofia na BNCC	22
1.3. A ausência na BNCC de uma perspectiva ética-ambiental	25
2. A PROPOSTA DA ÉTICA LEVINASIANA DA ALTERIDADE	27
2.1 - A ética Levinasiana	27
2.2. O humanismo do outro	39
3. A FORMAÇÃO ÉTICA AMBIENTAL	50
3.1 - A educação em seu processo ético	50
3.2. Os limites da formação educativa	60
4. OFICINAS FILOSÓFICAS: RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER FILOSÓFICO	74
4.1. Materiais e métodos	76
4.2. Questionário	77
4.3. A oficina e o produto	79
4.3.1. Ferramentas Pedagógicas da oficina	80
4.3.2. Dispositivos Audiovisuais	81
4.3.3. Percorso Metodológico das oficinas filosóficas	82
4.3.3.1. Momento inicial	83
4.3.3.2. Oficina Projetando - 1	84
4.3.3.3. Oficina Cine-Sofia	87
4.3.3.4. Oficina Projetando – 2	89
4.3.3.5. Oficina Ágora	92
4.4. Análise dos registros dos discursos e produções textuais	93
4.4.1. Análise dos diálogos	95
4.4.2. Análise do debate	97
4.4.3. Análise do questionário	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	111

INTRODUÇÃO

Diante dos grandes problemas sociais e ambientais que a sociedade enfrenta na contemporaneidade, analisou-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa que tratasse da relação entre ética e educação ambiental. Nesta perspectiva, manifestamos o objetivo de fazer da escola um ambiente com caráter sustentável que possibilite desenvolver uma conscientização de que a preservação da vida humana depende do cuidado irrestrito com o meio ambiente.

O processo de instituir um aprendizado ético-ambiental se estabelece pela urgente necessidade de cuidar do meio ambiente, devido à degradação ambiental incorporada e normalizada pelo ser humano no meio social, “a partir de uma falta de consciência, responsabilidade, cuidado e ética ambiental. A falta de consciência com o uso dos recursos naturais causa a exaustão dos recursos que a natureza pode oferecer” (Veronese; Santos, 2022, p. 807). Deste modo, é perceptível que essa degradação consiste em prejuízos irreversíveis à natureza e, conseqüentemente, à qualidade de vida de todos os seres vivos. Situação que demanda passar a compreender e tratar o outro ser humano, diante de nós, como Outro, e não como o interpretamos. Isto significa que estamos diante de uma necessidade urgente de mudança de atitude no meio social, e essa transformação deve ser construída a partir da escola por meio de uma ética da alteridade.

Na realidade atual, visualizamos que a destruição da natureza acarreta como consequência grave a falta de alimentos. Situação que atinge de imediato as famílias pobres, visto que esta conjuntura aumenta a pobreza. Assim sendo, observa-se a necessidade de desenvolver de modo reflexivo e crítico o tema da ética e o meio ambiente na escola, para acontecer uma mudança de comportamento no ambiente escolar e, por conseguinte, no meio social. Ao que parece, o meio para esse avanço é o planejamento didático da educação ambiental aliado a um planejamento estratégico que estabeleça políticas de combate ao consumismo e de cuidado com a natureza. Há a possibilidade de que tais políticas possam sanar os problemas ambientais, e a escola pode ser o ponto de partida dessa transformação. Uma compreensão que deve abranger a visão de que combater o consumismo pode ser uma estratégia fundamental para a preservação do meio ambiente.

Trabalhar a questão ambiental dentro da cultura de consumo, na qual estamos inseridos, compreende perceber que “por muito tempo, os recursos ambientais foram vistos como inesgotáveis” (Veronese; Santos, 2022, p. 807). Assim, é necessário sensibilizar para conscientizar, visto que a desconstrução de uma verdade estruturada exige mover o pensamento por meio do sentimento. Logo, é necessário abranger uma perspectiva ética mediante a compreensão de que o combate ao consumismo significa desenvolver um aprendizado necessário para os dias atuais, por meio do entendimento de que o consumo exacerbado acarreta consequências destrutivas para todo o planeta e é caminho para a extinção da raça humana. Desta maneira, é necessário sensibilizar o/a aluno/a para que ele/a seja conscientizado/a da gravidade que a humanidade enfrenta. Decerto, percebemos que na prática do ensino de Filosofia na escola iniciamos a possibilidade de alcançar esta conscientização. Uma vez que o tema que desenvolvemos relaciona-se à questão da proteção do meio ambiente como uma forma de compreensão de que as ações humanas devem ter responsabilidade não apenas com as outras pessoas, mas também com o meio ambiente onde todos/as convivem, como as praias locais.

Esse contexto nos leva ao seguinte problema de pesquisa: em que sentido o ensino de Filosofia no ensino médio pode contribuir para uma formação ética ambiental dos alunos e das alunas? Nossa hipótese inicial é a de que um ensino de Filosofia fundamentado numa ética da alteridade pode contribuir de forma consistente para a formação ética ambiental dos alunos e das alunas no ensino médio. Ante esta hipótese, ao nosso ver, a Filosofia de Emmanuel Levinas oferece um fundamento consistente, porque sua ética apresenta um distanciamento das concepções éticas da tradição da Filosofia ocidental, que se apresentam “[...] como ‘ciência do *ethos*’ ou como ‘conjunto de normas do agir’” (Ribeiro Júnior, 2005, p. 14).

Emmanuel Levinas foi um filósofo judeu com uma visão humanista do mundo, que nasceu em 1906 e morreu em 1995, deixando um pensamento importante para a contemporaneidade. Um homem que sofreu os horrores da guerra e as aflições de ser o outro em meio à perseguição, opressão e o extermínio do seu povo. Ele desenvolveu uma Filosofia que não se ocupa de distinguir ética e moral, como fizeram muitos filósofos que o antecederam. Sua principal intenção é encontrar o significado da ética para além da ética ocidental e da ontologia que a fundamenta. A ética Levinasiana não se ocupa de prescrever o que se deve fazer, mas da “[...] escuta da ‘pergunta do

Rosto' que, ao construir a subjetividade como criaturalidade, institui a 'moralidade como responsabilidade' pela justiça em relação ao próximo e ao 'terceiro'" (Ribeiro Junior, 2005, p. 15).

O ponto de partida da Filosofia de Levinas é o Rosto, isto é, o Outro, que questiona a forma como a ética ocidental justifica o "[...] agir humano segundo o horizonte do sujeito agente moral já constituído, ou conforme a justificação do agir moral do sujeito social cuja exterioridade se condensa no *ethos* do grupo" (Ribeiro Júnior, 2005, p. 15).

A ética levinasiana se contrapõe a essas tendências, uma vez que considera o sujeito moral como "responsabilidade anterior à liberdade" (Levinas, 2006). Ao seu ver, a estrutura social se justifica a partir do "face-a-face" com o Rosto, ou seja, trata-se de uma ética que se preocupa com "humanismo do outro homem". Conforme esclarece Souza (2011, p. 173), "O rosto não se constitui um dado que possa ser descrito e, a partir dessa descrição, uma possível constituição do seu sentido. Se assim o fosse considerado, o rosto inscrever-se-ia numa perspectiva de conhecimento objetivo que implicaria a necessária imanência num sujeito cognoscente como conteúdo".

Se Emmanuel Levinas procedesse dessa forma, teria que considerar uma dimensão ontológica do rosto, mas sua pretensão é recusar essa perspectiva, porque sua Filosofia compreende o Rosto como transcendência, infinito e alteridade. É nessa perspectiva que, ao nosso ver, o pensamento filosófico de Levinas oferece uma base consistente para o desenvolvimento de um ensino de Filosofia no ensino médio que contribua para uma formação ética dos alunos e das alunas, que tenha como direcionamento o respeito e a preservação do meio ambiente.

O foco da presente pesquisa é a ética da alteridade como possibilidade de um processo de conscientização da importância de cuidar do meio ambiente. Dessa forma, busca-se expor conhecimentos filosóficos sobre ética ambiental, que possam proporcionar a formação crítica de alunos e alunas nas aulas de Filosofia da educação básica.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Padre Miguelinho, situada no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Trata-se de uma escola de pequeno porte, que funciona na modalidade Regular e Educação para Jovens e Adultos (EJA). A intervenção pedagógica foi desenvolvida com a turma do 2º ano do

Ensino Médio e objetivou construir uma relação de cuidado com o meio ambiente e estabelecer a preservação da vida do planeta.

Com o intuito de contribuir para uma compreensão coesa do tema dividimos o trabalho em três capítulos que se interligam e esclarece a ideia sugerida.

O primeiro capítulo, “O Ensino de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular”. Inicialmente, apresentará um recorte histórico sobre o ensino de Filosofia no ensino médio, no qual se analisará como transcorreu a inserção da Filosofia no ensino de base até sua obrigatoriedade na BNCC, como disciplina na educação básica. Ponderando sobre os reveses que a Filosofia sofreu em um caminho de lutas diante de um regime ditatorial e totalitário. Em seguida, será apresentado uma análise sobre o ensino da Filosofia na BNCC, expondo qual é a definição exibida e delimitação estabelecida. Verificando-se como ela é tratada ao longo das diretrizes e qual lugar ela ocupa como disciplina primordial ao desenvolvimento do saber. No qual será analisado o lugar que a disciplina ocupa na Base Comum Curricular do Ensino Médio, refletindo sobre a importância do ensino da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento autônomo dos jovens. Por fim, se evidenciará a importância do aspecto ético-ambiental e a lacuna exposta nas diretrizes da educação básica sobre o tema. Nesta perspectiva será analisada a supressão observada sobre o tema ética ambiental dentro das diretrizes da Base Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia.

O segundo capítulo, “A Proposta da ética Levinasiana da Alteridade”, será direcionado a uma apresentação e análise da proposta ética da alteridade desenvolvida por Emmanuel Levinas. Inicialmente, acontecerá uma exposição histórico-filosófica sobre a vida do pensador e as questões que o levaram a construir a teoria. Por conseguinte, serão desenvolvidas ponderações sobre sua tese diante da ontologia grega e a afirmação da ética como Filosofia primeira. Ademais, discorrerá sobre a questão da verdade e a relação com a responsabilidade, com uma reflexão sobre o eu como possuidor do outro. Na sequência, se realizará a investigação sobre a questão da formação totalitária em relação à formação humanista na relação eu-outro. E com efeito, se evidenciará, por meio do posicionamento humanista da teoria Levinasiana, um despertar da sensibilidade para o acolhimento da Alteridade na relação com o outro e o desenvolvimento de uma formação ética.

O terceiro capítulo, “A Formação Ética Ambiental”, tratará do Ensino da Filosofia mediante a construção da compreensão de uma ética ambiental embasada na abrangência da alteridade e o desenvolvimento do cuidado com o outro. Assim, analisar-se-á o Princípio da Alteridade como caminho para a responsabilidade ambiental. Por conseguinte, acontecerá a aproximação da proposta da ética Levinas com a ética ambiental, percebendo os limites e abrangências. Na sequência, estabelecer-se-á o processo do ato de educar como um “ir além”, um ato que cultiva o compromisso diante do cuidado com o meio ambiente. Em suma, será proposto o desenvolvimento de uma educação ética para a alteridade que propicie como resultado uma conduta de responsabilidade para com o meio ambiente. Em virtude de uma didática que venha a sensibilizar e conscientizar os/as estudantes da responsabilidade para com o meio ambiente.

O quarto capítulo, “Oficina Filosófica: Recurso para construção do saber filosófico”, apresentará o método e metodologia utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, que tem por direcionamento alcançar a compreensão filosófica através de um aprendizado autônomo na relação ação-reflexão-ação. Na sequência, trará a fundamentação e estruturação do questionário, dispositivo que foi utilizado para observar e perceber o desenvolvimento qualitativo do pensamento dos/as estudantes. Em seguida, será exibido o processo filosófico-pedagógico da intervenção que foi aplicada, com a descrição das ferramentas e os dispositivos pedagógicos utilizados na estruturação didática para obter a sensibilização e, por conseguinte, conscientizar sobre os problemas ambientais. Bem como será descrito o percurso da sequência metodológica das oficinas, com fundamentação e detalhamento do produto a ser aplicado nas aulas de Filosofia. Por último, trará a análise dos discursos, verbal e textual, desenvolvidos pelos/as estudantes. Por meio do diagnóstico do diálogo, dos debates e do questionário, que foram os instrumentos utilizados para obter um referencial qualitativo de dados.

Finalizando, pretendemos refletir sobre os posicionamentos aos quais chegamos sobre a questão de trabalhar a ética da alteridade nas aulas de Filosofia, a qual se apresenta como uma ação assertiva, mediante a utilização dos conceitos trabalhados. E aprofundaremos a reflexão sobre a questão de que será a construção de uma educação ética da alteridade um diferencial para o Ensino de Filosofia e como as ferramentas utilizadas na intervenção são eficazes para desenvolver a

responsabilidade com o meio ambiente? Assim, indicamos as problematizações da pesquisa como uma ação bem-sucedida, mediante a utilização das práticas utilizadas e a construção de proposições pontuais que foram alcançadas através de resultados satisfatórios.

1. O ENSINO DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo discorre sobre o ensino de Filosofia no ensino médio até sua obrigatoriedade, no qual se constitui um viés histórico. Em sequência, analisa como é direcionado o ensino da Filosofia na BNCC, como está definido, como é trabalhada a Filosofia no decorrer das diretrizes e qual lugar ela ocupa. E, por fim, apresenta a perspectiva ético-ambiental e a lacuna que é refletida nas diretrizes da Base, indicando uma teoria ética que almejamos trabalhar no decorrer da pesquisa.

1.1. O ensino de Filosofia no ensino médio: Um recorte histórico de 1971 a 2008

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com diretrizes para a educação básica criado pelo Ministério da Educação (MEC). O conjunto de normativas do documento tem como finalidade “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 08). O documento projeta conteúdos mínimos a serem inseridos nos currículos, mas é de responsabilidade das secretárias de Educação e das escolas construí-los e aplicá-los, considerando as realidades sociais. Com características regulatórias, as Secretarias determinam uma organização progressiva para aquisição dos conhecimentos necessários aos/as alunos/as ao longo da educação básica, considerando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Ensino Médio, a BNCC divide seus estudos em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, na qual serão desenvolvidos os estudos teóricos e práticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática e suas Tecnologias, na qual será desenvolvido o estudo da disciplina de matemática aplicado na realidade; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na qual serão desenvolvidos os estudos teóricos e práticos das disciplinas de Química, Física e Biologia; e, por fim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual serão desenvolvidos os estudos teóricos e práticos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e a Filosofia. Dentro de cada área, serão pontuadas competências específicas de cada área como direcionamento dos trabalhos.

A Filosofia se apresenta para a BNCC como uma saída para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem garantidor da autonomia do/a estudante do ensino médio. Individualmente, a Filosofia no ensino médio encontra diante de si grandes desafios, sendo cruciais transpô-los para a fixação de seus desígnios emancipatórios e o estabelecimento do seu aprendizado crítico. Atualmente, a busca é por um ensino que liberte o/a aluno/a das amarras do aprendizado por repetição e lhe ofereça o desenvolvimento autônomo em direção ao saber. A Filosofia se mostra a cada dia como uma disciplina empoderada de sua função libertadora e o professor, com o papel de ensinar a filosofar, assume a função de potência criadora para o/a aluno/a.

O ensino de Filosofia se apresenta como um conhecimento emancipador, necessário para vivenciar o novo. Trabalhar com o saber filosófico é travar uma batalha cotidiana pela autonomia do pensar e, por consequência, é acreditar em mudança social através da práxis filosófica. Filosofar dentro da estrutura escolar é estabelecer uma representação da arte de educar para a libertação, vindo a desenvolver nos/as jovens estudantes a autonomia do pensar. Assim, capacitando-os/as para o debate autônomo e o desenvolvimento da capacidade de criar ideias. Deste modo, o Ensino da Filosofia pode “propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (Rodrigo, 2013, p. 21).

A Filosofia chegou ao Brasil com as escolas jesuítas e tem garantida sua presença no ensino da elite até o início da República, momento no qual o seu lugar fica indefinido e segue até o final da década de 1930. Mesmo sofrendo muitos embates e instabilidades, o ensino de Filosofia fazia parte do currículo da escola secundária. Ela passou por algumas reformas desde que foi implementada no ensino secundário, mas “mesmo com grande dificuldade para conquistar um lugar estável”, mantinha sua permanência no currículo da escola (Rodrigo, 2009, p. 07).

Na década de 1940, durante o Estado Novo, acontece a Reforma Capanema, estruturada por um conjunto de leis para a modificação do ensino secundário. A Reforma apresentava duas categorias de ensino: uma era o “ensino ginásial”, no qual transcorre sua continuidade no “clássico e científico”, que tinha o intuito de “formar as elites condutoras do país”, ou seja, teria um ensino elitista para os que iriam ficar à frente do poder do país; e a outra era “o ensino profissional, este mais voltado para as

necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana” (Brasil, 2013, p. 153). Assim, percebe-se claramente a separação de classes sociais, o direcionamento do ensino para promover na educação básica do país e o aumento da exclusão. Situação na qual acontece a divisão entre o ensino para o favorecimento das elites, aqueles que irão mandar, em prejuízo dos operários, aqueles que deverão aprender o mínimo para suprir as necessidades dos donos do poder e da economia industrial.

A Filosofia foi inserida como disciplina obrigatória na terceira série do curso clássico e do curso científico, explicitada no artigo 14 e 15 do Decreto-Lei nº 4.244/42 (Brasil, 1942, p. 02).

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Com um ensino considerado significativo pela elite que usufruía da escola pública, “até meados dos anos de 1970, a Filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada” (Rodrigo, 2009, p. 01). Um período em que o ensino da disciplina de Filosofia nas escolas secundárias era pontual, com o aprendizado considerado de qualidade, mas restrito à elite brasileira. A grande massa da população não tinha direito a ter acesso ao conhecimento filosófico, ficando restrita a um ensino mínimo e básico.

Segundo Lídia Maria Rodrigo (2009), professora de Filosofia e pesquisadora da UNICAMP, até 1970 a perspectiva de elaborar uma especificidade no âmbito educacional e filosófico não tinha importância de ser tratada, pois a escola de nível médio era ocupada pela elite. Assim sendo, fica claro que não se tinha interesse em modificar a situação da grande massa com suas questões culturais, diferenças sociais e as limitações educacionais que enfrentavam. Deste modo, tais problemas estavam distantes da elite, que usufruía do ensino público de base à época. E diante do novo quadro social e político que se instaurou no país com o início da ditadura militar, a disciplina de Filosofia foi excluída do currículo do Ensino Básico.

Sob o domínio de um governo militar e a obscuridade da ditadura, em 1971, com a Lei nº 5.692, acontece nova modificação na educação, na qual foram promulgadas “as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971). Se apresentando com um *status* de aperfeiçoamento da educação, a reforma priorizou o ensino tecnicista e foram colocadas como opcionais as disciplinas da área de humanas. A partir deste cenário, a Filosofia foi oferecida como uma das “disciplinas optativas, o que levou à sua progressiva extinção” (Rodrigo, 2009, p. 8).

Com a inserção da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), o currículo sofre nova modificação e o 2º grau passou a ter em sua figuração principal o ensino profissionalizante como obrigatório, sendo pautado no escopo da lei qual disciplina e saberes iriam substituir as disciplinas retiradas do ensino secundário. Em seu artigo 4º, determina a inserção de uma parte diversificada do currículo escolar, e em seu artigo 5º determina uma formação especial voltada para a área do trabalho direcionada para a capacitação profissional. Para legitimar as arbitrariedades da ditadura militar através da educação, interferindo no modo de pensar dos jovens através da doutrinação, o artigo 7º da referida lei determina a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica para o currículo do 1º e 2º grau do ensino. Assim, os conhecimentos primordiais para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as alunos/as foram substituídos por disciplinas com um viés técnico e doutrinador. Deste modo foi inserido no campo educacional um instrumento de controle e massificação, com vista a estruturar um pensamento passivo.

Com as necessidades trazidas pelas indústrias e o progresso capitalista, manifesta-se no ambiente nacionalista da ditadura militar a necessidade de mão de obra barata, especializada e com o mínimo de formação básica. A escola foi aberta à grande maioria da população brasileira, oferecendo um modelo de ensino doutrinário, com um currículo mínimo e técnico. Por conseguinte, um conjunto de problemas e acontecimentos começaram afetar o sistema socioeducacional brasileiro. De acordo com Rodrigo (2013, p. 29), na época direcionaram a problemática que já era reflexo na conjuntura social e educacional à “massificação do ensino médio” e, devido a este fato, se “demandou a criação de novas formas de mediação pedagógica”, as quais se estruturavam de um lado a outro a precária realidade cultural dos/as estudantes e a necessidade da construção de um saber escolar adaptado e insuficiente.

Através desta perspectiva, observa-se que a sociedade enfrentou um declínio no ensino aprendizagem que pode ter sido ocasionado não apenas pelo fato da oferta do ensino à grande massa, como afirmaram na época. Mas, pela lacuna ocasionada com a retirada da disciplina de Filosofia do currículo, assim oferecendo à grande massa um modelo doutrinário e limitado. Foi percebido que a problemática já era reflexo da realidade social-cultural enfrentada pela sociedade mais pobre e este modelo alargou este problema. Deste modo, é possível que o vácuo educacional que ocorreu com um modelo curricular oferecido nas escolas de massa sem a disciplina de Filosofia fosse um dos motivos para o declínio da aprendizagem. Visto que, antes, a disciplina era oferecida às elites, apresentando um ensino de qualidade, mas foi negado à grande massa. Logo, tivemos como consequência a decadência no desenvolvimento do pensar crítico que o saber filosófico pode oferecer à população.

Após 21 anos, acontece a queda da ditadura militar e se estabelece a redemocratização a partir da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Posteriormente, foi sancionada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e acontece a abertura para as áreas de ensino e disciplinas que foram excluídas pela ditadura militar. A Filosofia volta a ser inserida no currículo do Ensino Médio, mas como conhecimento transversal. Ou seja, ela retorna como uma alternativa de tema, pois constituiria trabalhá-la em outras disciplinas através dos seus conteúdos. Levando em consideração o artigo 5º, inciso III, o qual determina que no final do ensino médio o/a aluno/a deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996). Vários documentos oficiais, que são orientadores do sistema educacional do Brasil, passaram a seguir determinação, a saber:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), publicados em 1998, prevêem a adoção de temas transversais nesse nível de ensino, notadamente nas áreas de ética e cidadania. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, prevêem que conteúdos de filosofia devam ser trabalhados na forma de temas transversais, embora, nestes, a filosofia apareça como uma disciplina da área de “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Estas disposições especificam o que já a LDB havia determinado (Seção IV, artigo 36, parágrafo 1º): que os estudantes, ao final do ensino médio, demonstrem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania (Fávero, 2004, p. 267).

Destarte, observamos que, independentemente desta última deliberação que possibilitou a volta da Filosofia ao quadro curricular do ensino básico, esta disciplina continuou a ser tratada como não obrigatória, apesar de necessária. Assim, ela foi inserida numa agregação dos definidos temas transversais do currículo escolar. Devido ao fato, setores ligados ao ensino da Filosofia não se conformaram com a manipulação ideológica do campo neoliberal no sistema educacional e não se calaram. A luta deveria continuar para que acontecesse a inserção da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo de Ensino Médio e seu reconhecimento como disciplina do saber autônomo. Com várias discussões abrindo caminho pela luta da Filosofia na década de 90, tivemos a declaração de Paris para a Filosofia, a qual trazia em seu arcabouço um empoderamento discursivo, a saber:

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética, Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia. (Libertação, 1995, p. 01)

A luta permanecia viva. Assim, com a Lei n. 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB, a Filosofia e a Sociologia passaram a ser incluídas como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (Brasil, 2008). Isto significou uma vitória para a Filosofia e a esperança de que dias melhores estariam por vir. Posteriormente, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a BNCC, na qual é descrito para todos/as que trabalham com a Filosofia na educação básica a compreensão do lugar que esta disciplina iria ocupar nesse novo contexto.

1.2. O lugar da Filosofia na BNCC

No final de 2008, ao ser sancionada a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, foi iniciada a sua estruturação na grade curricular das três séries progressivamente. Neste período, aconteceu o primeiro concurso em âmbito nacional para professor de Filosofia do Ensino Médio nas redes estaduais de todo o território nacional. Em consequente, a disciplina de Filosofia foi inserida na grade curricular com

uma carga horária de uma hora-aula em cada série do Ensino Médio. Mas, antes mesmo desta lei ser sancionada, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação apresentou uma proposta de “um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio”, na qual foram analisados o seu papel formador e a sua importância (Brasil, 2006, p. 18). Entretanto, apesar das constantes lutas e debates sobre o assunto, a Filosofia segue com carga horária de uma hora aula.

Os anos se passaram e as discussões sobre a estruturação do ensino da educação básica e a construção de uma “Base Comum” que servisse para todas as regiões do país como parâmetro orientador foram sendo desenvolvidas. Assim, começou-se a moldar a BNCC para toda a educação básica, tendo como objetivo criar orientações para a “formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 08). O documento foi construído em três versões: A primeira versão foi impressa em 2015, tendo como Ministro da Educação o professor e filósofo Renato Janine Ribeiro; a segunda versão foi impressa em 2016, tendo como Ministro da Educação Aloísio Mercadante; e a terceira versão foi impressa em 2018, tendo como Ministro da Educação Mendonça Filho. As duas primeiras versões foram desenvolvidas no governo da presidenta Dilma Rousseff e a terceira versão foi finalizada e impressa no governo de Michel Temer, que, um ano antes, havia comandado um golpe de estado, com a participação do Congresso Nacional e grande parte do poder judiciário, contra a então presidenta Dilma Rousseff.

Na sua primeira versão (Brasil, 2015), o documento tratou a Filosofia como componente curricular, pontuando seus objetivos de aprendizagem em cada série do Ensino Médio. Para o primeiro ano, se utilizou como tema a “Introdução ao filosofar”, trabalhando três habilidades específicas que tratavam da origem e história da Filosofia. Para o segundo ano, foram utilizados o tema “Opinião, Conhecimento e Gosto”, trabalhando quatro habilidades específicas que faziam referência à lógica e à retórica. E para o terceiro ano foi utilizado o tema da “Condição Humana e Responsabilidade pelo mundo”, trabalhando cinco habilidades específicas do conhecimento filosófico sobre a ética e a política.

Na segunda versão (Brasil, 2016), o documento tratou a Filosofia como uma disciplina dentro da área de ciências Humanas, referindo-se a ela como um “Ensino”

e determinando que cada disciplina deveria trabalhar com unidades curriculares. Em Filosofia, deveriam ser trabalhadas três unidades: a primeira seria a “Introdução ao Pensar Filosófico, seus caminhos e culturas”; a segunda seria a “Opinião, discurso e conhecimento”; e a terceira seria a “Condição Humana e Responsabilidade pelo mundo”. Para cada unidade, foram definidas cinco habilidades específicas da área de Humanidades como orientação de trabalho.

A terceira e atual versão (Brasil, 2018) não apresenta a Filosofia como componente, nem como disciplina, o objeto de trabalho é a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta versão final, em suas diretrizes, a BNCC suprimiu a Filosofia, ficando claro a menção ao ensino da Filosofia apenas em algumas competências específicas. De forma mais nítida na competência 5, quando faz referência ao “exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças” (Brasil, 2018, p. 564).

Superficialmente, encontramos os temas da Filosofia na competência 3 ao indicar a ética socioambiental para análise. No restante do documento, os temas de Filosofia fragmentam-se, de tal modo que os pontos se tornam mais da disciplina de História ou Geografia do que dos conteúdos conceituais da Filosofia. Mas, devemos colocar um parêntese, uma vez que isto não impede o desenvolvimento do pensar filosófico, pois este fato vai depender da definição de como vão se dar as “formas de ensino de Filosofia vinculado à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica” (Rodrigo, 2014, p.55). Assim, o desenvolvimento do conteúdo, de certa forma, vai depender das estratégias de ensino do professor de Filosofia. Pontuamos que, aqui, apenas estamos fazendo referência a uma certa vacância, diluição e restrição do lugar que a disciplina deveria ocupar na BNCC.

Observamos que, na primeira versão da BNCC, o lugar da Filosofia é objetivamente definido, ela é considerada uma disciplina com direcionamentos filosóficos. Na terceira e definitiva versão, ela é descaracterizada, pois começa a compor a integralidade de uma área como um conhecimento experimental que sinaliza percursos a serem percorridos. A mesma situação acontece com a estrutura dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as redes públicas de ensino, nos

quais os temas de Filosofia ficaram diluídos e minimizados, prevalecendo os das outras disciplinas, com preponderância para a disciplina de História.

1.3. A ausência na BNCC de uma perspectiva ética-ambiental

Apesar da BNCC, no componente de Filosofia, fazer referência nas habilidades ao conhecimento ético, deixa vago o caminho que se deverá seguir sobre o campo da ética. Assim, observa-se uma lacuna que é tratar sobre o tema da ética ambiental em seu viés filosófico. A questão ambiental é uma preocupação que assola o mundo na atualidade. Mas, apesar da urgência em formar sujeitos pensantes que desenvolvam o conhecimento sobre ética ambiental, este ponto não foi explorado nas diretrizes da BNCC para o campo filosófico.

Trata-se de um tema que, na atualidade mundial, é primordial, devido aos problemas ambientais que afligem a humanidade. A Filosofia está apta a desenvolver o tema e a criticidade do/a aluno/a ante um problema tão urgente. Ao tratar do tema com um viés filosófico, objetiva-se conscientizar o/a aluno/a e colaborar para dirimir os problemas ambientais e climáticos que estão preocupando a humanidade.

A nosso ver, é primordial tratar de uma área da Filosofia que possa atuar na conscientização ambiental e na mudança de comportamento no ambiente escolar, uma vez que a ética é um conjunto de costumes de uma sociedade que considera os valores e as obrigações ensinadas para o grupo social em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, é necessário perceber que os costumes que estruturam a cultura são refletidos como os princípios que norteiam o comportamento dos/as alunos/as dentro do ambiente escolar e no meio social em que vivem, conforme esclarece Marilena Chauí (2010, p. 383) na seguinte passagem:

[...] para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também se reconhece como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis para a vida ética.

É necessário que o professor seja uma potência criadora na sala de aula para transmitir o saber filosófico, possibilitando a mudança de consciência e a criação de juízos éticos com o Ensino de Filosofia. Conforme Paulo Freire (1996, p. 38), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Ante esse contexto, podemos perguntar: através de que Filosofia, ou de qual filósofo, podemos adentrar de forma segura no tema da ética ambiental? Em resposta, ao nosso ver, a Filosofia de Emmanuel Levinas oferece esse caminho seguro para tratar este tema.

Levinas é um pensador que coloca a ética como Filosofia primeira, mediante uma compreensão racional da relação de cuidado e responsabilidade para com o outro. Uma ética que deve ocorrer “a partir da sabedoria do amor que irradia o desejo de estabelecer com o outro uma relação de cuidado, de bondade, de ternura, enfim, desejo ético” (Levinas, 1980, p. 236). Assim, se estabelece a possibilidade de um ensino de Filosofia que justifique uma mudança de comportamento, uma ação ética para com o meio ambiente. Um estudo para pensar o outro, sua alteridade e a relação de responsabilidade entre o Eu e o Outro mediante a ética da alteridade.

2. A PROPOSTA DA ÉTICA LEVINASIANA DA ALTERIDADE

Este capítulo analisa “A ética Levinasiana” e “o humanismo do outro”. O primeiro tópico será direcionado a vida de Emmanuel Levinas como referência de um homem com perspectivas além do horizonte da visão totalizante do sistema social do ocidente. Através do qual, serão explorados os aspectos históricos e filosóficos que o fizeram construir sua teoria da ética da alteridade. No segundo tópico, será analisada a questão da verdade e a relação com a responsabilidade, refletindo sobre o eu como possuidor do outro, investigando a dicotomia “questão da formação totalitária” *versus* “a formação humanista na relação eu-outro”.

2.1 - A ética Levinasiana

Emanuel Levinas foi um homem do mundo. De família Judaica, nasceu em 1905 na Lituânia. Desde a infância, viveu a indiferença do homem frente a outro homem, conheceu as humilhações provenientes do “confronto entre judeus e cristãos russos” na região de Kovno (Melo, 2003, p.12). Assim, conheceu desde cedo a dor de ser o outro, aquele que sofre diante do opressor. Aos seis anos, por intermédio dos pais, iniciou seus estudos ligados às tradições hebraicas e à aprendizagem russa. Sua formação básica foi construída de forma bilíngue, cuja disciplina determinava que os jovens judeus da região aprendessem “desde muito cedo a aprendizagem da língua hebraica e da língua russa” (Costa, 2000, p. 32). Foi com base nestas duas línguas e culturas que ele fundamentou seu pensamento, mediante a compreensão da essência espiritual, da interioridade da linguística e da responsabilidade ética. Por meio da influência dos pais, desfrutou dos estudos do “hebraísmo mosaico lituano da tradição Hassidim, pouco ligado ao Talmude” (Melo, 2003, p. 12). Tradição que se refere a tradição clássica judaica que, como orientação de vida, direcionam a compreensão do que o homem deve absorver e entender sobre a piedade.

Levinas viveu os horrores da guerra e a desumanização do ser humano. Tensões que irão reger o desenvolvimento das suas ideias no decorrer de sua vida pessoal e acadêmica. Com oito anos, ele vivenciou a Primeira Guerra Mundial e sentiu na pele o que é ser um refugiado. Devido aos temores da perseguição aos judeus, saiu com a família de sua terra de origem para viver na Ucrânia. Em 1917, conhece a

Revolução Russa, da qual irá reiterar “não ter sido indiferente àqueles fatos, ainda que não tenha participado concretamente como militante. O mais importante nesse momento, conforme a antiga tradição familiar, eram os estudos” (Costa, 2000, p.33). Neste período, conheceu as manifestações públicas que aconteciam contra a opressão. Por não participar delas, ele se percebe como aquele que ajuda a totalidade mediante sua inércia, e tal questão o seguirá nos seus estudos. Com o término da guerra, em 1920, Levinas e a família retornam à Lituânia. Ele continuou seus estudos até 1930, quando concluiu sua “tese doutoral, que seria sobre o método fenomenológico de Husserl” (Melo, 2003, p. 14). Neste período, se tornou cidadão francês e em sequência atuou como professor.

Nove anos depois, acontece a Segunda Guerra Mundial. Segundo Costa (2000), Levinas viveu o momento do cativo. Período em que participou como cidadão francês diretamente na guerra, atuando como intérprete no serviço militar da França. Mas, capturado pelos alemães, ele viveu os horrores do campo de concentração de Stammlager. Descoberto judeu, foi separado dos franceses e juntou-se aos judeus, mas por ter participado do exército francês foi considerado prisioneiro de guerra e, deste modo, foi protegido pela Convenção de Genebra. Porém, mesmo numa condição diferenciada mediante os trabalhos e longe do campo de extermínio, ele se viu na condição de não-humano. Neste momento de terror, sua família se encontrava na Lituânia e foi quase toda exterminada, e ele sentiu a dor imensurável da perda e do vazio. Imerso em um contexto de guerras, que remetem à barbárie humana, Levinas volta-se para os próprios pensamentos e analisa a crise existencial do homem enquanto ser humano. Assim, em meio à indiferença do humano, ele inicia a construção da sua crítica à totalidade.

Para compreendermos e percebermos a importância da ética da Alteridade que estamos analisando, é necessário abranger os conceitos básicos do que seja ética e alteridade. Duas concepções com significados históricos que atribuem um sentido direcionado para o meio social. A primeira é uma aceção voltada para comportamentos aprendidos e não inerentes ao homem; e a segunda está voltada para a percepção de ciência direcionadora mediante a constituição de parâmetros morais do homem e sua prática social. Assim, iremos observar que o objeto central do estudo de Levinas, a ética, gira em torno da conduta dos homens dentro da sociedade. Deste modo, compreendemos que é de substancial importância estudá-la

nas aulas de Filosofia no âmbito do ensino de base, pois ela compreende a construção de valores sociais na formação humana. Logo, a vemos como essencial para nossa pesquisa, pois a ética Levinasiana abrange uma formação humanista, que pode possibilitar a conscientização e o desenvolvimento do senso de responsabilidade com o outro.

De modo sucinto, iniciaremos com a ética, que em sua etimologia é uma apreensão originada pela antiguidade *ethike*, de *ethikós*, termo “que diz respeito aos costumes” (Marcondes, 2006, p. 96). Quer dizer, ela se constitui de regras de vida apreendidas pelo ser humano em sociedade. Segundo Adolfo Sánchez Vázquez (2017, p. 23), a ética é “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”, isto quer dizer que a ética é compreendida na qualidade de um conhecimento científico que analisa o comportamento do homem na organização social.

Por conseguinte, torna-se primordial compreendermos a gênese do significado da palavra alteridade. Termo que advém do latim composto pelo prefixo *alter* que indica outro, e sua definição filosófica refere-se ao “caráter do que é outro e se opõe ao mesmo”, também apreendida como “negação estrita da identidade e afirmação da diferença” (Marcondes, 2006, p.07). Assim sendo, compreende-se como um atributo ou característica de alguém, ou algo que é diferente de mim. Seguindo esta concepção e o direcionamento que Levinas nos coloca (1980), percebemos que a cultura grega antiga e todos os seus estudos têm como cerne a negação da alteridade e o ensino da ética voltado para a centralidade do ser, como demonstra a seguinte passagem:

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que vem de fora. Nada receber ou ser livre. A liberdade não se assemelha à caprichosa espontaneidade do livre arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência no Mesmo, que é Razão (Levinas, 1980, p. 31).

Nesta perspectiva, iniciaremos o caminho para a percepção da ética da alteridade a partir da antiguidade, período em que se observa que há uma redução do Outro ao Mesmo e este pensamento conduzirá toda a Filosofia ocidental até o final da modernidade.

Ao analisar os textos da antiguidade, percebemos que, socialmente, os gregos “trataram da cidadania e da amizade entre os que eram de alguma forma semelhantes” (Sodré, 2007, p.165). Ou seja, na Polis grega, a questão da diferença era tratada em presença daqueles que eram considerados cidadãos ou iguais socialmente. Dito de outro modo, “a razão soberana apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita” (Levinas, 1980, p. 31). Como podemos perceber, o outro era aquele que “o eu” reconhecia, uma relação entre iguais, na qual o outro era um mesmo de mim. Quem não fosse considerado cidadão era invisível para a Polis grega, deste modo, eram “excluídos aqueles considerados como estranhos ao grupo dos cidadãos” (Sodré, 2007, p.10). Portanto, na compreensão ocidental, que tem sua base de conhecimento e de ensino provenientes dos antigos gregos, não se trata de considerar um outro distinto de mim, mas o que se acolhe é o outro do mesmo e tudo o que estiver fora desta totalidade é excluído.

Esta percepção social é identificada nas ideias de Platão na obra Eutífron, na qual tem como personagem principal Sócrates, que discorrerá sobre o comportamento moral. A obra foi escrita em formato de diálogo, no qual o personagem Sócrates se posiciona contra o pensamento sofista, que considerava que os princípios morais não se referiam mais a uma fundamentação religiosa como os mitos pronunciavam, mas tratavam de princípios que resultavam das convenções sociais. Na narrativa, Sócrates procurava os fundamentos da moral no próprio caráter humano, no qual reflete que “se o que é piedoso é amado por ser piedoso também, o que é amado o é por seu próprio caráter” (Platão, 1996, p. 46). Neste contexto, o sujeito é amado pela natureza que ele próprio assimila e a questão ética decorre da razão que o eu constrói por motivo convergente.

O pensamento retratado por Platão, na figura de Sócrates, apreendia a questão ética na natureza do caráter humano e a questão ética vai decorrer da construção deste caráter mediante sua essência. De tal modo, este aprendizado ético nos remete à percepção de que o saber ético estaria na alma do homem e não caberia a um outro que está fora da totalidade lhe ensinar. Posteriormente, atestando esta compreensão do sistema social, Aristóteles (2002, p. 181) apresentará uma apreciação que remete à ideia de alteridade como totalidade.

O homem bom é ao mesmo tempo útil e agradável, mas pessoa assim não se torna amiga de quem lhe é superior em posição, a não ser que também lhe seja superior em virtude; mas mesmo assim, não se estabelecerá uma igualdade, visto que seria ultrapassado em ambos os respeitos. Entretanto, não é fácil se encontrar pessoa desse tipo. Seja como for, as amizades acima mencionadas envolvem igualdade [...].

Para Aristóteles (2009), o estudo da ética se mobiliza na busca do ser humano pela felicidade, que está consistiria da prática virtuosa, a qual seria ligada à razão perante a formação virtuosa dos cidadãos. Sendo assim, ensinar o exercício virtuoso ao cidadão é algo necessário para alcançar esse bem maior que é a felicidade, esta não teria um objetivo individual, mas coletivo. No entanto, a analogia grega de coletivo se refere apenas a uma relação entre o Eu e o Mesmo, não abrange o diferente, o outro. Então, podemos entender que na antiguidade a formação ética está ligada ao comportamento do cidadão da polis e ela resultaria na formação que converge para a totalidade. Na obra *Ética a Nicômaco* Aristóteles descreverá o estudo sobre a amizade, no qual irá expor “o amigo como um outro mim mesmo” (Sodré, 2007, p. 165). Ele vai mostrar um Outro como um semelhante ao Eu, mediante a virtude. Através desta percepção de diferença na própria igualdade, na esfera da organização da totalidade, ele vai justificar que “a amizade perfeita é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude” (Aristóteles, 2002, p. 176).

Interpela-se com essa reflexão, social e filosófica, a figura que podemos perceber de alteridade na antiguidade. Com a expressa noção de que a alteridade na Grécia converge em torno da extensão do Mesmo, ou seja, eles não consideram as diferenças, o outro não é aquele sujeito distinto, mas evidencia um outro idêntico ao eu, em outras palavras, é um outro de mim mesmo.

Ao caminharmos a análise para o período posterior à antiguidade, vamos observar uma sutil mudança na noção de alteridade. No período medieval, apresenta-se uma compreensão da alteridade mediante uma relação com a transcendência. Os ensinamentos da ética à época estavam condicionados à doutrina da igreja Cristã, a qual concentrou os ensinamentos e reflexões filosóficas na perspectiva religiosa. Assim, todos os princípios propagados para formação do caráter apresentavam o viés religioso do cristianismo, no qual a verdade estava na vontade de Deus estabelecida pela igreja e seus sacerdotes. A fala de Agostinho de Hipona, um dos grandes representantes do pensamento filosófico da época, faz com que venhamos a perceber o ensinamento ontológico no período medieval, a saber:

Deus das virtudes, convertei-nos, mostrai-nos a vossa face, e seremos salvos. Para qualquer parte que se volte a alma humana, é à dor que se agarra, se não se fixa em Vós, ainda mesmo que se agarre às belezas existentes fora de Vós e de si mesma. Estas nada teriam de belo, se não proviessem de Vós. (Agostinho, 1987, p. 62)

O que se tinha como objetivo era alcançar a excelência através da imagem de Deus. Mas, a relação ética se constituía através de um outro que estaria dentro da totalidade que regia os fundamentos da igreja cristã, ou seja, a apreensão da ética estaria subordinada à vontade doutrinária. Assim, o que tinha preponderância era a instrução constituída na presença de um sistema doutrinário, no qual a ausência do comportamento bom significava ausência de Deus. Ao passo que, para ser considerado outro, teria que existir a obediência ao ser, tornando este Outro em Mesmo. E se isto não acontecesse, o sujeito era oprimido, tornava-se inimigo e invisível aos olhos da igreja e, por conseguinte, era excluído da sociedade totalizante. Deste modo, temos “a neutralização do Outro, que se torna tema ou objecto” levando-o a “redução do Mesmo” (Levinas, 1980, p. 31). Assim, torna-se perceptível que a questão da alteridade foi caracterizada como uma dualidade ante a ausência de autonomia existente, ou seja, se constitui uma sujeição a princípio exterior - a vontade de outrem, compreendendo que é uma situação constituída para que se estabeleça e efetive a ausência de autonomia do outro.

Na modernidade, acontecerá a ruptura do pensamento eclesiástico e se dará abertura para a construção da concepção de que o homem é um ser racional, estabelecendo a razão como um fundamento universal para a apropriação do saber ético. No início deste período, o sentido ético e a compreensão de alteridade convergem para a centralidade do eu racional e a construção moral, concepções que irão reger o sujeito dentro do sistema social. Surgem pensadores, como René Descartes (2001), com a teoria do “*Cogito, ergo sum*”, na qual percebemos a centralidade racional do Eu e um único ponto de vista. Na compreensão de Levinas o eu cartesiano apresenta a impossibilidade de uma relação fora da totalidade, uma vez que o eu se mostra como incondicional.

A dimensão do psiquismo abre-se sob o impulso da resistência que um ser opõe a totalização, é efeito da separação radical. O cogito, dissemos nós – Deus na terminologia cartesiana – subtende a evidência do cogito, segundo a terceira Meditação. Mas a descoberta desta relação metafísica no cogito não constitui, cronologicamente, mais do que o segundo passo do filósofo (Levinas, 1980, p. 42)

Há uma concepção centralizada no ser humano como um ser racional, convergindo para a perfeição do eu e uma analogia metafísica, de modo que se identificará a razão como critério universal para a construção de um juízo ético, conforme pode ser observado na seguinte passagem:

O primado cartesiano na ideia do perfeito em relação à ideia do imperfeito conserva aqui todo o seu valor. A ideia do perfeito e do infinito não se reduz à negação do imperfeito. A negatividade é incapaz de transcendência. Esta designa uma relação com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que essa distância destrua por isso esta relação e sem que esta relação destrua essa distância, como aconteceria para as relações dentro do Mesmo. (Levinas, 1980, p. 29)

Outro pensador em destaque na modernidade foi Immanuel Kant, filósofo que desenvolveu seu pensamento sobre a ética a partir de uma fundamentação racional, com figurações incontestáveis da razão. Ele formulou a ideia de um imperativo categórico, como máxima da ação moral, a saber:

O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Como toda a lei prática representa uma ação possível como boa e por isso como necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão, todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira. (KANT, 1984, p. 124)

Para Kant, o ser humano é conduzido pela sua natureza selvagem e esta tem que ser dominada. Para alcançar esta ação de contenção o ser humano necessita do dever para desenvolver um comportamento moral.

Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei. Pelo objecto, como efeito da acção em vista, posso eu sentir em verdade, inclinação, mas nunca respeito, exactamente porque é simplesmente um efeito e não a actividade de uma vontade. De igual modo, não posso ter respeito por qualquer inclinação em geral, seja ela minha ou de um outro (Kant, 2007, p. 31)

Entende-se, assim, que o dever é uma obrigação imposta ao sujeito, que tem a incumbência de cumpri-lo, face a uma vontade autônoma e racional. Deste modo, compreende-se que a ética se desenvolve através da formação do caráter imposta por uma máxima social, estabelecida aos sujeitos racionais na presença de sua

vontade. Em síntese, no início da modernidade o conhecimento ético estava centralizado e submisso ao Eu racional e, em virtude disto, a construção da formação ética girava em torno de um único sujeito. Nesta perspectiva ética, que reduz o outro, a compreensão da alteridade não é estabelecida, pois o outro em sua alteridade é ignorado diante do pensamento centralizado do eu racional. Esta abrangência do eu será desconstruída posteriormente com Emmanuel Levinas, um pensador que vai se opor tanto à compreensão cartesiana como, também, “a visão da subjetividade autônoma de Kant” (Ribeiro Júnior, 2008, p. 33).

No final da modernidade, acontece a contribuição de Levinas, um dos grandes filósofos para a virada do século XX, que visualizou a necessidade de uma compreensão ética que superasse a crise que a humanidade enfrentava, e ainda enfrenta, diante de uma visão totalitária incorporada no meio social e a centralidade do eu. Levinas instituiu a quebra de paradigmas sobre a concepção ética e desenvolveu uma teoria ética que se reflete na alteridade do outro, ideia que “se caracteriza formalmente como ética da alteridade” (Melo, 2003, p. 21). Levinas construiu a teoria da ética da alteridade como transformação do pensamento centralizador do homem no meio social, mediante o pensamento ontológico exposto até então. A teoria filosófica de Levinas “procura desmascarar tanto as estruturas da Razão Teórica quanto as da Razão Prática”, deste modo, negando “o eu penso” de Descartes, o qual “significa eu quero”; quanto a “categoria do mesmo” de Kant (Ribeiro Júnior, 2008, p. 26).

Levinas construiu uma teoria que aponta para a responsabilidade, na relação Eu-Outro, como um caminho que recupere o humanismo e que venha a “superar o problema da violência do mesmo contra o outro” (Ribeiro Júnior, 2008, p. 27). Assim, por meio de uma crítica, ele apresenta uma proposta de transformação do pensamento centralizador do homem no meio social e, por consequência, no ambiente escolar. Perante a compreensão da ética e a construção do comportamento do homem na sociedade, o pensador nos mostra a ética da alteridade, teoria que aponta para o aprendizado de acolhimento do outro, na abrangência de sua alteridade, ou seja, uma ética que apreende a formação do comportamento de responsabilidade diante do outro.

Levinas construiu a teoria da ética da alteridade como uma crítica aos fundamentos do conhecimento filosófico ocidental, este que baseia seu modo de

pensar a partir da teoria do ser. Ele rejeitou a noção ontológica, a qual suprime a alteridade de tudo que for compreendido como diferente a ela.

Conhecer ontologicamente é surpreender no ente oposto aquilo por que ele não é este ente, este estranho, mas aquilo por que ele se trai de algum modo, se entrega, se abandona ao horizonte em que se perde e aparece, se capta, se torna conceito. Conhecer equivale a captar o ser a partir de nada ou a reduzi-lo a nada, arrebatá-lo a sua alteridade. (Levinas, 1980, p. 31).

Levinas teve como propósito expressar que o Ocidente incorpora uma noção totalitária e essa atitude causa uma ação desproporcional diante do outro. Em consequência, ele observou a ação totalizante como uma atitude que propicia “uma razão desmedida, autossuficiente e, por conseguinte, capaz de atos de violência contra o outro” (Studium, 2009, p.99). Assim sendo, a ontologia é compreendida como a Filosofia autoritária, que impõe e oprime. E por meio de um processo efetivo vai deslocar-se para outra competência, o domínio, uma condição que atua como um movimento de destruição do outro. Nas palavras de Levinas (1980, p. 34):

Filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça. A ontologia heideggeriana que subordina a relação com Outrem à relação com o ser em geral – ainda que oponha à paixão técnica, saída do esquecimento do ser escondido pelo ente – mantém-se na obediência do anônimo e leva fatalmente a um outro poder, à dominação imperialista, à tirania. Tirania que não é a extensão pura e simples da técnica a homens reificados. Ela remonta a “estados de alma” pagãos, ao enraizamento no solo, à adoração que homens escravizados podem votar aos seus senhores. O ser antes do ente, a ontologia antes da metafísica – é a liberdade (mesmo que fosse a da teoria) antes da justiça. É um movimento dentro do Mesmo antes da obrigação em relação ao Outro. É preciso inverter os termos.

Sem pormenores, Levinas expõe o objetivo de distanciar-se da compreensão ontológica da Filosofia ocidental na qual o outro se mostra como ser, na iminência da perda de sua alteridade. Ele analisa que a Filosofia primeira apreendida pelo ocidente como metafísica principia “a aniquilação do outro ou sua metamorfose em Mesmo”, e este “é o modo de assinalar a instauração da hegemonia do pensamento do ser em toda a tradição ocidental” (Dias, 2008, p. 294).

Contraopondo esta compreensão do ocidente, interpelada como destruição do outro, Levinas propõe uma revisão crítica das concepções de ética da tradição da Filosofia. Para isto, apresentará, na construção de suas considerações, a tradição dos