

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CLEUSA TÁVORA DE CARVALHO

**FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA CONCEPÇÃO SEGUNDO A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS**

Dissertação de Mestrado

Caxias do Sul  
2025

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**CLEUSA TÁVORA DE CARVALHO**

**FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA CONCEPÇÃO SEGUNDO A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Carbonara

Caxias do Sul, março de 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C331f Carvalho, Cleusa Tavora de

Formação humana na contemporaneidade [recurso eletrônico] : uma concepção segundo a subjetividade em Levinas / Cleusa Tavora de Carvalho. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Vanderlei Carbonara.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Filosofia. 2. Levinas, Emmanuel, 1906-1995. 3. Ética. 4. Subjetividade. 5. Outro (Filosofia). I. Carbonara, Vanderlei, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**“Formação Humana na Contemporaneidade: Uma Concepção segundo a Subjetividade em Levinas”**

**Cleusa Távora de Carvalho**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 17 de março de 2025.

Dr. Vanderlei Carbonara (presidente - UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda (UFPA)

*Às minhas filhas, Mônica e Bárbara.*

## **AGRADECIMENTOS**

A todas as pessoas que compartilharam comigo esse espaço de tempo de dois anos em que estive envolvida com este curso de Mestrado no propósito de me tornar Mestre em Educação.

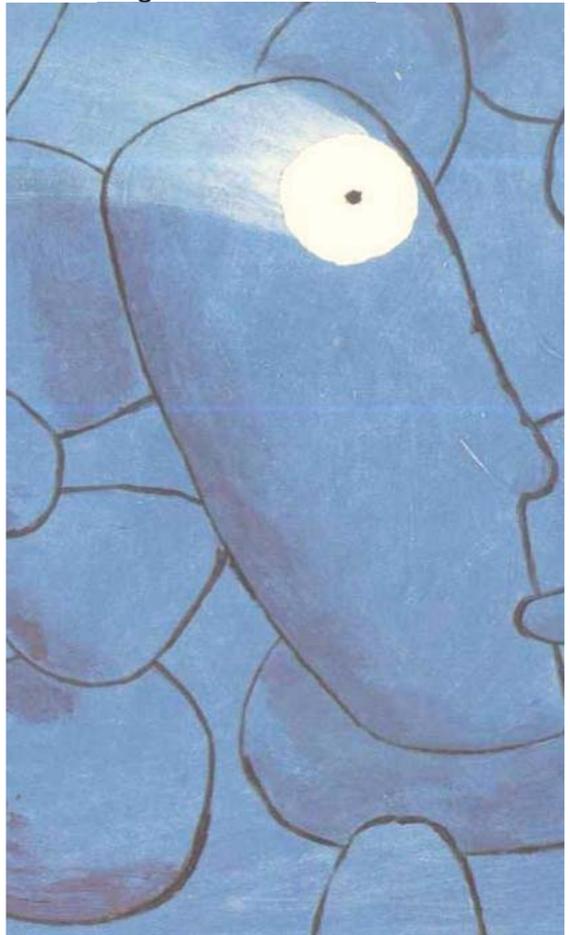
Aos funcionários desta Universidade que, com seu trabalho e sua cordialidade, me proporcionaram um período de convivência agradável e acolhedora.

Aos colegas que, com suas parcerias, acrescentaram leveza a esse processo e satisfação a cada encontro.

Aos professores, pela proximidade, pela acolhida, pelo diálogo e pelo ensinamento que é a palavra que permanece. Em especial, ao professor Carbonara pelo acompanhamento cuidadoso deste trabalho, que se tornou um incentivo constante no sentido de qualificá-lo.

A Deus, pela graça da vida e de poder vivê-la em sua plenitude.

Figura 1 – Recorte de uma imagem de "Le Visage de l'autre", de Martin Dieck



Fonte: Dieck (2001), em "Le Visage de l'autre".

***“É do rosto do Outro que vem o mandamento que interrompe a marcha do mundo” (Levinas, 2005, p. 151).***

## RESUMO

A presente dissertação resulta de pesquisa teórica de caráter exploratório e qualitativo que se propôs analisar aspectos da teoria de Emmanuel Levinas sobre a subjetividade com vistas a uma revisão do conceito de formação na contemporaneidade. A pesquisa foi desenvolvida junto à linha Intersubjetividade, linguagem e educação, do Grupo de pesquisa sobre Educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade. Segundo Levinas, a subjetividade está construída no primado do Outro em ruptura com a metafísica da consciência da modernidade que afirma o primado do eu e está justificada intersubjetivamente. A motivação do trabalho está em investigar confluências entre a concepção levinasiana da subjetividade e do acolhimento com o debate contemporâneo sobre a formação humana. Neste contexto, o problema de pesquisa proposto foi: *Considerando os limites identificados na contemporaneidade sobre as concepções modernas de humanismo e formação, eminentemente fundamentadas numa metafísica da consciência, quais contribuições da abordagem levinasiana sobre a subjetividade possibilitam revisar e atualizar a concepção de formação humana?* Com seu desenvolvimento organizado em três capítulos, esta dissertação apresenta a subjetividade a partir da análise descritiva da sensibilidade e da linguagem, de modo a concebê-la como intersubjetividade e, portanto, como encontro humano. Sensibilidade essa que se mostra como acolhimento e que se estende ao modo do diálogo. Por sua vez, na assimetria da relação com o Outro, emergem os conceitos de docência ética e de docência do Outro. Já em um caráter conclusivo, pode ser citado como contribuição significativa dessa subjetividade à educação, o acolhimento do Outro como inteiramente Outro, uma recepção que o liberta de um processo reducionista e dominador. E, ao interpor a formação na contemporaneidade como fenômeno humano que se produz como acontecimento ético na presença de uma racionalidade sensível mediado pela linguagem ao modo do diálogo, menciona as ideias da subjetividade segundo o pensamento levinasiano, que na evocação do humano, se tornam reconhecidamente passíveis de compor um processo formativo na contemporaneidade. Por fim, acrescenta que em um mundo dominado pelo racionalismo, o encontro com uma outra forma de razão: a razão trazida pela sensibilidade, nos torna menos racionais e mais humanos ao nos voltar para o sentido pré-existente do sensível.

**Palavras-chave:** Formação Humana na Contemporaneidade; Subjetividade; Docência e ética; Levinas; Alteridade.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of theoretical research of an exploratory nature which aimed to analyze aspects of Emmanuel Levinas' theory on subjectivity with a gaze to reviewing the concept of formation in contemporary times. The research was developed within the Intersubjectivity, language and education line of the Research Group on Education, philosophy and multiplicity in contemporary times. In this philosopher's conception, subjectivity is built on the primacy of the Other, in a break with modernity's metaphysics of consciousness, which affirms the primacy of the self and is justified intersubjectively. The motivation behind this work is to investigate the confluence between the Levinasian conception of subjectivity and welcoming with the contemporary debate on human formation. In this context, the proposed research problem was: *Considering the limits identified in contemporary times on modern conceptions of humanism and formation, eminently based on a metaphysics of consciousness, what contributions from the Levinasian approach to subjectivity make it possible to revise and update the conception of human formation?* With its development organized in three chapters, this dissertation presents subjectivity based on the descriptive analysis of sensitivity and language, in order to conceive it as intersubjectivity and, therefore, as a human encounter. This sensitivity is shown as acceptance and extends to the mode of dialogue. In turn, in the asymmetry of the relationship with the Other, the concepts of ethical teaching and teaching of the Other emerge. In conclusion, the significant contribution of this subjectivity to education can be cited as the reception of the Other as entirely Other, a reception that frees them from a reductionist and dominating process. And, by interposing education in contemporary times as the human phenomenon that is produced as an ethical event in the presence of a sensitive rationality mediated by language in the form of dialogue, mentions the ideas of subjectivity, according to Levinasian thought, which in evoking the human, become recognizably capable of composing a formative process in contemporary times. Finally, it adds that in a world dominated by rationalism, the encounter with another form of reason: the reason brought about by sensitivity, makes us less rational and more human by turning us towards the pre-existing sense of the sensible.

**Keywords:** Human Formation in Contemporary Times; Subjectivity; Teaching and ethics; Levinas; Otherness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte de uma imagem de "Le visage de l'autre", de Dieck.....	7
Figura 2 – Na abertura para o Outro, a subjetividade é sensibilidade.....	18
Figura 3 – O face-a-face estabelece a linguagem.....	38
Figura 4 – O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os Outros	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>18</b>
2.1	A UNIDADE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE.....	19
2.2	A FORMAÇÃO NA MODERNIDADE E A <i>BILDUNG</i> .....	20
2.3	A MODERNIDADE, A CRISE DA METAFÍSICA E A CONTEMPORANEIDADE .....	21
<b>2.3.1</b>	<b>Implicações da crise metafísica para a formação na contemporaneidade .....</b>	<b>23</b>
2.4	A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS.....	28
<b>2.4.1</b>	<b>A composição da subjetividade.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Subjetividade e sensibilidade .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Subjetividade e linguagem .....</b>	<b>34</b>
2.4.3.1	Linguagem e significação .....	35
<b>3</b>	<b>O ENCONTRO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>38</b>
3.1	A INTERSUBJETIVIDADE COMO ENCONTRO .....	39
3.2	LINGUAGEM E INTERSUBJETIVIDADE.....	40
<b>3.2.1</b>	<b>Intersubjetividade e rosto.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Intersubjetividade, o Dizer e o Dito.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.3</b>	<b>O encontro: proximidade e acolhimento.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.4</b>	<b>O diálogo na linguagem do encontro .....</b>	<b>47</b>
3.3	A LINGUAGEM E A CRIAÇÃO DE UM MUNDO COMUM .....	49
<b>4</b>	<b>A RELAÇÃO ASSIMÉTRICA COM O OUTRO E A DOCÊNCIA .....</b>	<b>52</b>
4.1	A RESPONSABILIDADE EM LEVINAS.....	53
<b>4.1.2</b>	<b>A responsabilidade com o Outro e a educação.....</b>	<b>56</b>
4.2	A DOCÊNCIA .....	57
<b>4.2.1</b>	<b>O Outro me ensina: uma concepção de docência segundo a ética em Levinas .....</b>	<b>62</b>
4.3	A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA CONCEPÇÃO SEGUNDO A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS .....	64
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>

Esta dissertação<sup>1</sup>, resultante da pesquisa realizada ao longo do curso de Mestrado em Educação, vem ao encontro do pensamento daqueles que, não abdicando de uma formação humanista, defendem a concepção de um outro humanismo distinto da visão humanista clássica. Nos dias de hoje, pensar em formação humana é não renunciar ao desenvolvimento do ser humano em sua humanidade; é pensar o diferente e a diversidade em uma mudança paradigmática em relação à formação constituída com a centralidade no “eu” da modernidade. É acreditar em um mundo mais justo e, além disso, ser partícipe desse processo.

Com uma obra caracterizada pela sensibilidade, identifica-se no legado da subjetividade em Levinas, o argumento necessário para uma investigação sobre formação humana na contemporaneidade. Apresentando um percurso filosófico inicialmente inspirado tanto na tradição grega, como na tradição semita, com pontos de diálogo com Descartes e Kant, Levinas guarda proximidade (diálogos/debates) com Hegel, Rosenzweig, Bergson, Buber e Blanchot; estudioso da fenomenologia em Husserl e da Ontologia em Heidegger, mantém aproximações e afastamentos com ambos e, fundando um pensamento em que a ética é tida como filosofia primeira, desconstitui o primado da Ontologia<sup>2</sup>.

Entretanto, ao pensar o Outro em um país com tanta disparidade de meios e oportunidades, apresento-me na defesa de que a educação não pode deixar de alimentar o sonho e a esperança, na convergência de forças que ultrapassa qualquer barreira ou desafio. Nesse sentido, posso afirmar com convicção que foi o viés formativo da educação recebido na infância que me conduziu a acreditar que a educação seria a única possibilidade de alcance de uma melhor condição social por meio de um posicionamento determinado na condução dos meus estudos.

Porém, a formação que nos orienta para uma vivência ética, uma interpelação tão manifesta nesses nossos tempos, inclui a compreensão de que apesar de nos constituirmos seres separados, na acepção de Levinas, é com o Outro que nos

---

<sup>1</sup> É importante pontuarmos que este trabalho dissertativo desenvolve sua escrita na primeira pessoa do plural no compartilhamento do pensamento do encontro com o Outro e, privando a existência do Uno, ressalvadas as situações específicas como os relatos e posicionamentos pessoais.

<sup>2</sup> Segundo Levinas (2023, p. 24), em um contexto da filosofia de Heidegger, a Ontologia “[...] é precisamente o verbo ‘ser’ [...]”. Para esse autor, “A relação com o ser, que atua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo” (Levinas, 2020, p. 33).

constituímos humanos e, portanto, dependemos dele. Nessa crença, passamos a entender que uma educação assentada no domínio sobre o outro não corresponde aos desafios éticos.

Dessa forma, encontrar em Levinas um pensamento que se constrói no primado do outro, na sua revelação como rosto, nos desperta para a sensibilidade. Além disso, reitera a relevância de revisarmos e atualizarmos conceitos que ainda se presentificam, tanto na educação institucionalizada quanto na informalidade do convívio social.

Assim, ao concordarmos com Levinas (2000, p. 92), quando esse filósofo afirma que: “[...] ser humano significa viver como se não fosse um ser entre os seres [...]”, entendemos que existe uma relação de responsabilidade a ser exercida por todos em relação ao Outro e, que o pensamento solipsista precisa ser afastado. A responsabilidade com o Outro representa um agir ético que se constitui desafio para a educação contemporânea, levando em conta o contexto político-ideológico em que ela desenvolve a sua ação formadora.

É conhecido que nos últimos séculos, em uma perspectiva racionalista, o Humanismo colocou o homem no centro do processo formativo adotando o antropocentrismo como fonte para o conhecimento a partir do ser. No entanto, em tempos recentes, o pensamento de Levinas deslocou a centralidade do próprio ser (eu) para o Outro através da linguagem – trata-se do outro humano – o *humanismo do outro homem*, a abertura do Mesmo (eu) para o Outro.

Nesse sentido, ao redimensionar o significado das palavras em relação à alteridade, esse filósofo apresenta-nos um rosto que se diferencia da face humana como manifestação do Outro que nos interpela em sua angústia na dimensão do infinito. Dessa forma, na ruptura ao desejo de compreender o ser das coisas e ao deixar-se afetar pela interpelação do rosto do Outro que clama pela responsabilidade com ele, a obra de Levinas desenvolve-se no sentido de afirmar a ética como filosofia primeira, anterior a toda filosofia possível, destituindo a primazia do “eu”.

Portanto, distintamente de todos os demais processos formativos, uma formação humana concebida segundo o pensamento levinasiano acolhe o Outro inteiramente Outro na sua diferença. Desenvolvida na dimensão da alteridade, a ética em Levinas bem pode ser denominada “ética da subjetividade”, pois toda a sua obra é expressão de uma subjetividade concebida a partir do Outro.

Em Levinas, a subjetividade não é a expressão do ser, mas a expressão da

sua singularidade e isso só se torna possível a partir da sensibilidade compreendida primeiramente em uma dimensão ontológica e fruitiva em que o ser vive para si e posteriormente, em uma dimensão ética em que desperta para o outro. Nessa dimensão, a subjetividade se justifica na intersubjetividade.

Em sua primeira grande obra, *Totalidade e Infinito* (1961), a subjetividade compreende essas duas dimensões desenvolvendo o entendimento de que não se pode chegar à sensibilidade ética sem passar pela experiência da fruição. Ao falar de sensibilidade fruitiva, esse autor faz uso da expressão “viver de...”, escrevendo: “Vivemos de atos – e do próprio ato de ser – tal como vivemos de ideias e de sentimentos. Aquilo que faço e aquilo que sou é, ao mesmo tempo, aquilo de que vivo” (Levinas, 2020, p. 102). Essa afirmação nos reporta aos conceitos de necessidade e desejo, contemplando o corpo e a corporeidade para depois chegar à vivência da eticidade. Nessa trajetória, o desejo já prenuncia o infinito em nós.

Em *De outro modo de ser ou para além da essência*<sup>3</sup> (1974), sua segunda grande obra, Levinas retoma conceitos apresentados anteriormente, aprofundando-os sob um olhar analítico mais intenso. Nesse livro, a responsabilidade é mencionada “como da estrutura essencial, primeira, fundamental da subjetividade” (Levinas, 2023, p. 79). E, a subjetividade é apresentada como “substituição”, uma ruptura com a identidade do sujeito na expressão da sua vulnerabilidade ou sensibilidade.

Dessa maneira, em uma ética que propõe a responsabilidade com o Outro, o pensamento de Levinas nos conduz a uma concepção de formação que se abre para o Outro. Assim, apesar de a sociedade ocidental construir uma ideia de felicidade muito ligada ao poder de consumo e ao conceito de prazer distanciado do fazer ético, a subjetividade levinasiana em oposição à totalidade vigente, nos sugere uma concepção de formação em que a felicidade não é a satisfação das necessidades do eu egoísta. De acordo com essa concepção, a felicidade é resultado de uma resposta ao apelo do Outro como uma responsabilidade em que a nossa liberdade é deixada em segundo plano, ou seja, uma questão a ser resolvida *a posteriori*.

Neste contexto em que a subjetividade é constituída como responsabilidade ao ser tocada pelo sensível, o problema desta pesquisa intenta encontrar contribuições dessa subjetividade para uma concepção de formação. Com essa

---

<sup>3</sup> Esta obra será mencionada mais adiante como “De outro modo que ser ou para lá da essência”, conforme edição publicada em Lisboa, utilizada como referência.

proposta, nós o expressamos da seguinte forma: *Considerando os limites identificados na contemporaneidade sobre as concepções modernas de humanismo e formação, eminentemente fundamentadas numa metafísica da consciência, quais contribuições da abordagem levinasiana sobre a subjetividade possibilitam revisar e atualizar a concepção de formação humana?*

Em vista desse problema, esta investigação tem como o objetivo geral: *investigar a contribuição da subjetividade em Levinas para uma concepção de formação humana na contemporaneidade*, relacionando como objetivos específicos: *analisar a subjetividade em Levinas como ponto de partida para uma concepção de formação humana; compreender a intersubjetividade como encontro ético no processo de formação; e associar a relação assimétrica da responsabilidade à docência.*

A filosofia em Levinas apresenta concepções novas na construção de um pensamento distinto dos filósofos que atribuíam ao ser, transcendentalidade e universalidade. Para o autor, o Outro é único, com existência concreta que tem um corpo e é dotado de sensibilidade.

Na aproximação com suas obras, o que mais me impressiona no seu legado é a presença de uma “racionalidade sensível”, expressão que serve para indicar a sensibilidade como anterior a toda a razão, uma sensibilidade descrita em termos éticos que se vale da ideia do infinito para dar caracterização ao mais humano do humano. Essa racionalidade sensível vem equilibrar o fazer pedagógico em vista das forças que atuam sobre ele, enfatizando a sensibilidade na relação com o aluno e a tudo que lhe diz respeito.

Em relação ao pensamento desse autor, admito que, em uma primeira leitura, Levinas me causou estranheza: o inusitado estava diante de mim e desfiava a serenidade das coisas possuídas e, portanto, já assimiladas e inteligíveis. Porém, pouco a pouco, reconheci através da sua obra que o outro se revela para mim, através da interpelação do seu rosto e que o seu discurso, de início, algo espantoso, se constitui uma experiência privilegiada de que somos estranhos uns aos outros.

Assim, animada pela inquietação de obter uma compreensão das suas ideias na profundidade suscitada por suas reflexões, relacionando-as às minhas vivências como docente, me permiti escrever sobre as suas concepções. Nesse propósito, me senti envolvida nos atos de ler, reler, pensar e repensar sobre o que a leitura me trazia; foi preciso sair da minha morada, onde tudo me parece apreendido, para me aproximar do seu pensamento.

Portanto, este trabalho representa a concretude de uma pesquisa teórica, qualitativa e de natureza exploratória das principais obras de Levinas com a contribuição de alguns dos seus comentadores em educação e demais autores que escrevem sobre as suas ideias. Não obstante, por mais que a educação não tenha se constituído objeto dos escritos desse filósofo, as concepções neles desenvolvidas se apresentam consoantes com os princípios almejados por essa ciência na compreensão e reconhecimento do Outro na sua diferença.

Do conjunto das obras de Levinas, foram consideradas essenciais para este trabalho investigativo: *Totalidade e Infinito*, a sua principal obra, âncora da pesquisa; *De outro modo que ser ou para além da essência*, sua segunda grande obra que vem aprofundar e acrescentar novos conceitos àqueles apresentados em *Totalidade e Infinito*; *Entre nós - Ensaio sobre a alteridade*, uma composição de entrevistas e artigos que, tendo como tema central a alteridade, aprofunda as teses trabalhadas nas duas obras anteriores; *Ética e Infinito*, diálogos em que o autor estabelece os laços entre ética e infinito, reiterando a ética como filosofia primeira e, *Humanismo do outro Homem*, obra na qual sugere um novo humanismo a partir de um outro homem que desperta para o Outro por meio da sensibilidade ética.

Além dessas obras, esta pesquisa recorre a produções dos comentadores de Levinas na área da educação como Carbonara, Miranda e Pivatto, a autores que escrevem sobre o seu pensamento, como Costa, Poirié, Ruiz, Souza, Susin, Solé, entre outros; bem como aqueles que se constituem referência quanto ao conceito de formação, como Dalbosco, Goergen e Hermann.

Dessa forma, no comprometimento com o problema desta pesquisa e com os objetivos definidos em relação a ela, o percurso discursivo adotado vem ao encontro do propósito de se alcançar o que foi proposto. O resultado desta investigação está estruturado em três capítulos após esta introdução, compondo a presente dissertação.

*O primeiro capítulo do desenvolvimento – A Subjetividade em Levinas e a Formação Humana na Contemporaneidade* – contempla a subjetividade em Levinas, fundamento central deste trabalho, abordando em um primeiro momento, as temáticas: a unidade educação/formação e a contemporaneidade, a formação na Modernidade e a *Bildung*, a Modernidade, a crise da metafísica e a contemporaneidade e por último, as implicações da crise da metafísica para a formação na contemporaneidade. Em um segundo momento, apresenta a subjetividade na concepção de Levinas e sua composição, desenvolve as relações

entre subjetividade e sensibilidade, subjetividade e linguagem e, finalmente, discorre sobre linguagem e significação. As temáticas desenvolvidas realizam uma abordagem sobre a formação a partir da Modernidade e examinam a subjetividade em Levinas em sua composição e em suas relações. A constituição deste capítulo se propôs atender o objetivo específico: *analisar a subjetividade em Levinas como ponto de partida para uma concepção de formação humana na contemporaneidade.*

O segundo capítulo do desenvolvimento – *O Encontro no Processo de Formação Humana* – desenvolve o entendimento da intersubjetividade como encontro. Tomando a formação como processo, abrange tópicos que relacionam intersubjetividade e encontro e, linguagem e intersubjetividade. Além disso, apresenta o encontro como acolhimento e proximidade, o diálogo na linguagem do encontro e a linguagem na criação de um mundo comum. As temáticas desenvolvidas enfatizam a importância da linguagem como diálogo e do encontro em um processo de formação humana na contemporaneidade. Este capítulo foi desenvolvido visando atender o objetivo específico: *compreender a intersubjetividade como encontro ético no processo de formação humana.*

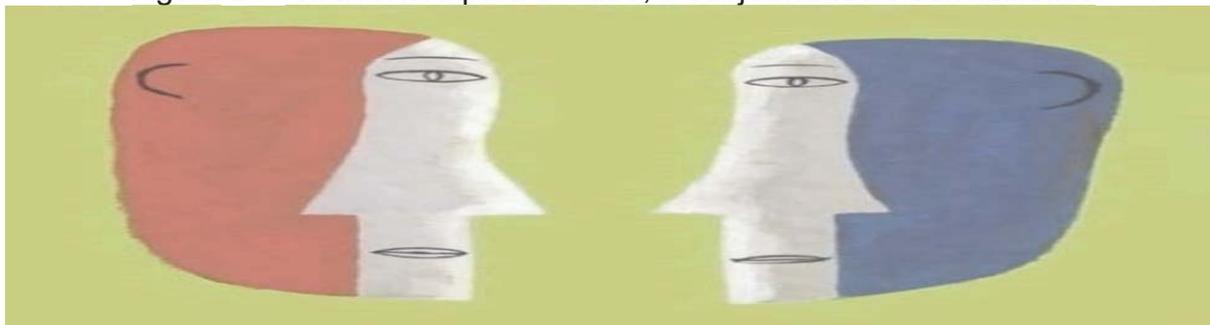
Por sua vez, o terceiro capítulo do desenvolvimento – *A relação assimétrica com o Outro e a Docência* – contempla a responsabilidade com o Outro como gratuidade, abrangendo as temáticas: a responsabilidade em Levinas, a responsabilidade com o outro na educação, docência e a docência do Outro e, por fim, a formação humana na contemporaneidade: uma concepção segundo a subjetividade em Levinas, título desta dissertação. As temáticas desenvolvidas reiteram a importância da assimetria na ética segundo esse autor. Este capítulo foi trabalhado no sentido de atender o objetivo específico: *associar a relação assimétrica da responsabilidade à docência.*

Os capítulos mencionados vêm ao encontro do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos para a pesquisa realizada, em um movimento que converge para o atendimento do problema posto em questão. Na construção textual, o legado deste filósofo se torna objeto de discurso sob a perspectiva educacional.

## A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE

---

Figura 2 – Na abertura para o Outro, a subjetividade é sensibilidade



Fonte: Imagem criada por Dieck (2001) para ilustrar a capa do seu trabalho “Le Visage de l'autre”, baseado no pensamento de Levinas.

---

A subjetividade permeia toda a obra de Levinas. Construída na dimensão da alteridade a partir do Outro, essa concepção apresenta duas importantes rupturas em relação à modernidade: a rejeição da visão tradicional da consciência racional do pensamento moderno de formação – a metafísica da consciência –, embasada no primado do “eu”; e, como implicação desta, a recusa de uma concepção “reducionista” da racionalidade – a totalidade –, que culmina na objetivação do outro homem e sua redução ao mesmo.

Em sua teoria, Levinas assenta a subjetividade sobre o despertar para o rosto do outro que se manifesta nos interpelando. Ao nos afetar, nos conduz à responsabilidade com ele.

Nessa concepção, como escreve Pivatto (2014), Levinas substitui a subjetividade ontológica, propondo o retorno ao concreto da relação inter-humana no advento de uma subjetividade pensada em termos éticos – uma subjetividade que apresenta a órbita e a ótica que excedem o ser e a transcendentalidade. Para isso, esse filósofo utiliza a fenomenologia para criar outra perspectiva em relação aos problemas vividos pelo homem do seu tempo.

Portanto, falar em uma proposta de formação que subverte conceitos originários de uma concepção egológica do humano para o âmbito da responsabilidade em uma abertura sensível para o outro constitui um desafio no contexto da contemporaneidade. Porém, esse desafio se reitera em vista da existência

de formas de pensar e agir enraizadas na ação pedagógica que, persistindo em nossos dias, demonstram uma necessidade urgente de atualização.

Nesse sentido, faz-se necessário discorrer primeiramente sobre algumas questões que contribuem para o fundamento de uma nova ideia de formação. Com esse intuito, este capítulo faz referência à sobreposição entre educação e formação, busca na modernidade um conceito de ideal formativo e seus limites históricos, menciona a crise da metafísica e suas implicações para a formação na contemporaneidade e, por fim, aborda a subjetividade na concepção de Levinas.

Esses movimentos vêm ao encontro da possibilidade de se pensar a subjetividade conforme concebida por Levinas em uma perspectiva formativa para a educação na contemporaneidade. Nesse sentido, essa subjetividade nos fornece elementos indispensáveis à formação como aperfeiçoamento humano.

## 2.1 A UNIDADE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE

Ao longo do percurso do processo civilizatório, tivemos importantes concepções em torno de uma formação humana pensada em termos da metafísica da consciência. Trazendo a visão de homem inserido em uma cultura e em um determinado contexto da história, algumas dessas concepções ainda se constituem referência para o comportamento humano da atualidade.

Nessa trajetória, os termos educação e formação têm sido empregados indistintamente, revelando uma sobreposição semântica no sentido do aperfeiçoamento humano. De modo que, estando intimamente relacionadas, não se pode concebê-las em separado.

Nesse entendimento, sustentamos a ideia de que a educação não é instrução, treinamento ou orientação em que são enfatizadas habilidades e competências voltadas ao desempenho ou à produtividade e ao crescimento profissional. A educação assume um caráter formativo que vê o homem na sua totalidade, visando o seu “melhoramento” ou o seu “refinamento” em todas as suas dimensões.

Além disso, presentemente, apesar da tendência reducionista nas relações humanas proveniente da visão mercadológica, reiteramos a defesa de que a educação não se constitui uma questão quantitativa, pois o educando não pode ser reduzido a um dado. Ele apresenta singularidades que precisam ser reconhecidas em favor da sua própria vida.

A esse respeito, ao discorrer sobre pedagogia e alteridade, Souza (2016, p. 29) escreve: “[...] quantificar o inquantificável, indiferenciar o singular, é tornar-se indiferente à vida”. Essa afirmação se justifica pelo fato de que a educação só é justa e verdadeira ao contemplar a diferença e a diversidade e ao permitir que cada ser humano seja aceito na sua irreduzível alteridade.

Em consonância com esse modo de pensar a educação, a abordagem de uma formação humana na contemporaneidade se apresenta como um fenômeno não homogeneizador. Vista sob essa ótica, ao se desenvolver em um contexto plural, a formação abre infinitas possibilidades para o aperfeiçoamento humano em garantia da soberania da individualidade.

Em decorrência, a *Bildung* foi um modelo de formação que absorveu todos os conceitos desenvolvidos pela modernidade. Pensada na tradição alemã e entendida como formação cultural ou cultivo de si, a *Bildung* tem o mérito de ser o primeiro projeto idealizado no sentido de construir uma teoria de formação. Essa concepção de formação mobilizou forças intelectuais desde o final do século XVIII ao início do século XIX.

## 2.2 A FORMAÇÃO NA MODERNIDADE E A *BILDUNG*

Na modernidade, o projeto educacional foi profundamente marcado por um humanismo antropocentrista e racional segundo o qual, o que nos torna humanos está na razão. Esse argumento se constituiu o fundamento para toda a atividade humana nesse período.

Nessa concepção, o sujeito autônomo é aquele que acessa a razão, bem como livre é aquele que guia a sua razão. O cogito cartesiano, o *ergo sum*, “penso, logo existo”, se torna a essência da subjetividade, uma subjetividade ontológica, na qual o “eu” se justifica *a priori*, antes da experiência, nos remetendo ao conceito metafísico da filosofia da consciência.

Inspirada na *Paideia* grega e na perfectibilidade de Rousseau, a *Bildung* representava o ideal moderno de educação que orientava os esforços para que ela pudesse ser alcançada em sua plenitude. Como declara Alves (2019, p. 10): “A tarefa da educação não era adaptar o indivíduo ao mundo, treiná-lo com conhecimentos e habilidades úteis, mas despertar as forças interiores, a criatividade e o juízo crítico para transformar o mundo e realizar dentro de si o ideal de humanidade”.

Com esses pressupostos, a *Bildung* se constituiu como projeto de transformação de si em uma abertura indeterminada, cuidadosamente elaborado por Humboldt<sup>4</sup>. Com base em fundamentos filosóficos, educacionais e empíricos, portava a possibilidade de efetivar um processo de formação como nenhum outro. Abrangendo o conceito de autonomia e de sujeito autônomo de Kant, visava criar um homem que buscasse a si, participando de um ideal de humanidade por intermédio da formação individual.

Investido de intencionalidade, esse modelo abrangia aspectos formais e informais de uma formação na constituição de algo elevado e íntimo em um empenho espiritual e moral. Ao unir conhecimento e sentimento, atuava sobre a sensibilidade e o caráter. Como menciona Carbonara (2021, s/p), “uma concepção que se expandia, acompanhando harmoniosamente a existência humana sem delimitação de temporalidade”.

Não obstante, apesar de todos os esforços, o ideal da *Bildung* não chegou a ser atingido em sua plenitude. No século XX, a humanidade foi profundamente abalada pelo golpe da maior barbárie de que o ser humano foi capaz: a violência do homem contra o próprio homem, que alcançou seu ponto extremo na Segunda Grande Guerra.

Entretanto, trazendo uma concepção de ideal formativo como horizonte de sentido reconhecido na sua intencionalidade, a *Bildung* é apresentada como um modelo de formação. Assim considerada, possui elementos inspiradores em relação às necessidades de um novo tempo, possibilitando a criação de outro modelo de formação construído a partir de uma base com fundamento filosófico diverso da qual foi pensado.

### 2.3 A MODERNIDADE, A CRISE DA METAFÍSICA E A CONTEMPORANEIDADE

Na modernidade, o conceito de formação foi pensado sob a perspectiva humanista e, nesse período do percurso civilizatório do ocidente, o conceito de humanismo esteve relacionado a uma metafísica da subjetividade. Na metafísica da subjetividade, o “eu” se constrói a partir do sujeito e a verdade e a ética são vistas em termos universais.

---

<sup>4</sup> Wilhelm von Humboldt foi diplomata e filósofo reconhecido como o pai do sistema educacional alemão.

Contemplando essas concepções junto a uma dialética do esclarecimento, a *Bildung* se caracterizou como uma formação cultural ou cultivo da cultura que visava o aperfeiçoamento humano. Em sua aspiração, abrangia a educação formal (processos institucionais) e a educação informal (processos de difusão cultural ao nível de sociedade), obtendo expressão, principalmente, na tradição alemã, na qual se originou.

Nesse sentido, a formação da modernidade nos legou valores como: autonomia, a igualdade, a formação moral como produtora da cidadania e a formação científica como aperfeiçoamento humano. Segundo Carbonara (2021), todos esses elementos estavam associados na construção de um ideal civilizatório de realização de um progresso humano contínuo, em vista de um sujeito e de uma sociedade cada vez mais autônoma e mais igual, de um *ethos* que consolidaria as relações cidadãos e, de uma ciência cujo desenvolvimento traria a plena humanização.

Entretanto, o que era esperado não se concretizou. O ser humano demonstrou que, como agente da história, possui a capacidade de alterar o seu percurso. E, assim, acontecimentos como as grandes guerras agravaram a crise da metafísica que vinha se delineando desde o século XVII e se expressava como uma forma de abandono das pretensões emancipatórias da razão.

Dessa maneira, com o pensamento moderno posto em questão, as verdades antes inquestionáveis de uma metafísica intimamente vinculada ao eu pensante, ao sujeito, deixam de ser aceitas. Diante dessa crise, a insegurança do homem, o coloca à deriva em um mundo em constante transformação.

Todavia, a própria história da humanidade tem nos mostrado que a transformação não se constitui uma ausência de caminhos. Antes de tudo, ela é a presença de perspectivas que se abrem para outras formas de enfrentamento de uma realidade que se impõe.

Conforme cita Prestes (1997), Nietzsche já havia sinalizado a decadência da metafísica, desfazendo a pretensão da razão autônoma de produzir a verdade e fundamentar a moral e, que o homem no uso da razão, ao expressar a verdade, manifesta seu desejo de impor uma ordem intelectual e esquece sua própria força motriz. Em consequência, a verdade como uma vontade de potência gera o perspectivismo, uma visão filosófica em que toda a percepção e pensamento são suscetíveis de alteração.

A visão perspectivista desconstitui a capacidade de pensar, organizar

sistemas e categorias. Desse modo, verdade, unidade e finalidade entram em decadência. Na pluralidade de perspectivas, a metafísica da subjetividade fica desacreditada, entrando em declínio.

Dessa forma, os valores metafísicos antes considerados indiscutíveis foram adequados aos novos tempos de modo a atentarem aos interesses de mercado, ocorrendo uma transmutação de valores. Essa adequação trouxe a crença em questões ordinárias da sociedade, deixando para trás o cultivo de valores espirituais.

Nesse contexto, segundo Prestes (1997), a educação está vinculada à pretensão de formação de um sujeito racional autônomo no sentido de uma soberania absoluta. Por essa razão, ela não consegue ver a esperança de uma indeterminação que se abre para diferentes perspectivas presentes nas inúmeras possibilidades da ação pedagógica.

Assim, de acordo com (Harvey, 2008, p. 19), no cenário antimetafísico produziu-se a marca da fragmentação, da indeterminação e da intensa desconfiança em todos os discursos “totalizantes”, pois o homem passou a não encontrar respostas para as suas incertezas. Por conseguinte, lentamente, ao longo do século XX, o paradigma moderno começou a ceder lugar a outras formas de expressão. Conforme pode ser observado, a abertura para o humano se presentifica na filosofia, nas ciências e nas artes.

### **2.3.1 Implicações da crise metafísica para a formação na contemporaneidade**

Como menciona Hermann (2010), na segunda metade do século XX, o conceito de *Bildung* perde força de convencimento diante de um mundo antimetafísico que se apresenta como uma pluralidade de orientações valorativas e não mais unificado por um ideal de humanidade. E, em um século em que as barbáries e os avanços tecnológicos influenciaram a visão de mundo, o homem passou a não crer em ideias postas como inquestionáveis.

Na busca por novos caminhos para a formação, há pesquisadores que encontram na racionalidade da hermenêutica de Gadamer, especialmente na ideia de experiência como uma vivência por meio da qual aprendemos, uma possibilidade de redimensionar o conceito da *Bildung* sob a perspectiva das necessidades evidenciadas na contemporaneidade. A esse respeito, Hermann (2010) menciona que um propósito como esse implicaria o reconhecimento da ruptura com fundamentos

metafísicos e o redimensionamento do potencial explicativo da experiência enquanto finitude.

Todavia, ao identificar vestígios de formação e ao preservar a dimensão fundamental do conceito clássico de *Bildung*, a autora enfatiza a autoeducação ou autocriação de si: “A marca e vestígio mais persistente é a ideia de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com paciência e suavidade - algo que a hermenêutica sabe ser próprio da aventura humana” (2010, p. 120). Nessa afirmação, Hermann expressa a abertura para vivenciarmos a experiência do encontro e do diálogo, como a hermenêutica os interpretou e o reconhecimento da capacidade do sujeito em se autoeducar.

Por sua vez, Goergen (2017), ao escrever *Bildung, ontem e hoje: restrições e perspectivas*, expõe os primeiros delineamentos de uma pesquisa com a participação de pesquisadores da Alemanha, da Argentina e do Brasil. Essa pesquisa orienta o seu discurso em torno de uma interrogação: *Bildung*, despedida e renascimento? E, por meio de elementos que traz dessa formação, assim como do seu processo construtivo, menciona que “[...] uma teoria de formação não pode perder de vista que o objetivo da transformação social pela formação do indivíduo deve partir das condições concretas do seu tempo sem, contudo, condicionar-se a elas” (p. 20).

Em suas considerações, Goergen (2017) reconhece que a *Bildung* oferece uma série de elementos histórico-filosóficos para pensar a formação humana. No entanto, observa que, na atualidade, a realidade sócio-cultural e econômica é diversa daquela na qual a *Bildung* foi elaborada. A esse respeito, cita alguns aspectos em termos dessas diferenças.

Dentre esses, o autor menciona a discrepância entre o progresso da razão e a realização do ser humano na contemporaneidade, bem como a predominância de interesses materiais onde a “consciência verdadeira”, conforme postulou Adorno e a consciência individual dos gregos, já não são prováveis de serem aceitas. Ao fazer essa afirmação, pondera que, em um mundo com grandes diversidades e que invoca direitos iguais, o conceito de justiça traz uma não aceitação do não idêntico em um contexto conflituoso e de relativização.

Por fim, após expressar que a modernidade foi incapaz de produzir ou explicitar de maneira convincente e cativante um horizonte de emancipação racional e ética, Goergen (2017) acrescenta que, em tempos a que chama de “pós-metafísicos”, não excluimos a necessidade de transcendências em nossa vida. E, por

isso, estamos à procura de fundamentos éticos que possam nos orientar, embora tais fundamentos não possam repousar sobre as certezas metafísicas de outrora.

Dessa forma, elencados os pensamentos desses autores contemporâneos em relação à educação, observamos que, com a desconstituição da metafísica da subjetividade em um contexto do legado da sociedade industrial, o conhecimento adquirido sob as condições do mercado e submetido às condições sociais reais produz uma razão não reflexiva que serve de instrumento para o alcance de objetivos específicos. Atualmente, essa razão traz uma deformidade subjetiva, desenvolvendo uma formação com *déficit* ético, ao desprezar a relação formação cultural e trabalho produtivo.

Esta constatação nos inquieta. Em relação a essa inquietude presente perante a indeterminação de uma orientação para a formação no processo educativo contemporâneo, Goergen (2014, p. 31) escreve:

É esse um dos mais urgentes temas da filosofia hoje: aprender a pensar um mundo resistente à harmonia e à regularidade. Ao mesmo tempo, trata-se de um dos desafios mais centrais da *práxis* educativa: formar um ser humano íntegro num mundo desintegrado; formar um sujeito nucleado num contexto sem núcleo; formar um sujeito articulado numa realidade desarticulada; formar um sujeito harmônico numa realidade dissonante; formar um sujeito ético numa realidade sem valores; formar um sujeito sensível numa sociedade violenta; formar um sujeito democrático numa sociedade excludente; formar um sujeito pacífico num mundo em guerra.

Desse modo, com tantas urgências e desafios nos tempos atuais, a filosofia se encontra comprometida com a busca da harmonia da vida humana que não está correspondendo ao nível alcançado pelo conhecimento. Conforme observamos, as necessidades evidenciadas na contemporaneidade não encontram a sua saciedade nem na ciência, na tecnologia ou na preparação para o trabalho, pois o processo de humanização do ser humano depende do próprio homem, da sua ótica de vida – inconcebível sem o outro.

Essa compreensão abriga o pensamento dos autores que acreditam que a preservação das experiências formativas se constitui a única forma de se evitar aviltamentos da dignidade humana, tão constantes neste tempo. Sendo assim, o fato de pensarmos em um processo formativo que tenha como ponto de partida o outro vem ao encontro da desconstrução da indiferença, à qual ele está sujeito na própria forma de organização da sociedade atual.

Nesse sentido, repensando a educação à luz do pensamento de Levinas, Souza (2016) se posiciona a favor de uma pedagogia da alteridade, expondo que a

educação só será educação se o seu núcleo assim se constituir. Essa pedagogia se distinguiria como um espaço de criatividade crítica em que reaprender a aprender desde a racionalidade ética seria atitude fundamental, diferente da racionalidade que ora se apresenta e que geralmente pretende chegar à realidade das experiências, via metabolização lógica dos dados que ela oferece.

Nesse espaço, para Souza (2016, p. 36), em uma primeira abordagem, educar significaria essencialmente “[...] subverter uma estrutura de poder [...]”, poder este exercido sobre crianças e adolescentes por meio da neutralização do seu poder crítico congênito. Além disso, considera que “[...] educar significa levar a sério o tempo de construção do sentido que se dá ao encontro com o Outro” e, por fim, acrescenta que: “[...] educar é possibilitar a relação” (p. 37).

Nesse sentido, o autor expressa que, embora uma "relação sem relação" segundo Levinas, a relação com o outro é uma relação que nos reconhece com um nome e nos distingue de "massa" ou "quantidade", enfatizando a nossa alteridade. Desse modo, em uma estrutura de racionalidade, o recolhimento solipsista dá lugar ao múltiplo, ao diverso, ao Outro por meio da pedagogia da alteridade.

Já Miranda (2008, p. 124), ao estabelecer a relação entre ética da alteridade e educação em consonância com a abordagem hermenêutica em Gadamer e com o pensamento ético da alteridade em Levinas, desenvolve o pensamento da educação como um acontecimento ético. Nessa discussão, há o deslocamento do cenário técnico e instrumental para um contexto eminentemente ético, no qual o encontro face-a-face com o Outro inaugura toda a experiência educativa.

Por sua vez, a experiência educativa se dá através do diálogo e da responsabilidade ética, da hospitalidade e da redescrição ética. Nesse particular, a redescrição ética toma expressão contra a banalização do sofrimento e a indiferença perante a injustiça, promovendo uma aproximação com o ensinamento ético por meio da narrativa do testemunho. O testemunho que traz à memória das gerações aquilo que não pode ser esquecido.

Assim, o autor enfatiza a necessidade do não esquecimento da subjugação e da violência cometida contra o Outro como resistência ética. Com esse posicionamento, o autor acrescenta um novo ponto de vista sobre a ética da alteridade em relação à educação, ou seja, o compromisso com a memória.

Na concepção de Carbonara (2013, p. 135), “Pensar a educação com Levinas necessariamente é pensar em subjetividade e em ética. Subjetividade deslocada do

plano da filosofia da consciência para o plano da linguagem, por isso, subjetividade compreendida na intersubjetividade”. Em Levinas, a intersubjetividade é entendida como encontro ético e, nessa dimensão, a linguagem é a acolhida a outrem que possibilita o diálogo. Reconhece-se o diálogo como imprescindível em toda relação e, especialmente, na ação educativa.

Ao recorrer à fenomenologia nos moldes do pensamento de Levinas, Carbonara (2013) expõe que a educação se mostra como um fenômeno humano. Enquanto fenômeno, se produz como um acontecimento subjetivo, ou seja, ético. Nesse entendimento, segundo esse autor, a ação educativa possibilita alguma forma de aprendizagem sobre si ou sobre o mundo, estando sujeita à imprevisibilidade; *a priori*, uma formação nessa condição não apresentaria garantia de nenhuma natureza.

Ainda, tomando como referência a emergência apresentada na atualidade, acrescentamos que ao elencarmos reflexões dos autores citados em relação às questões no âmbito educativo, há o reconhecimento de que esses modos de pensar representam caminhos que se interpõem no sentido de se encontrar uma definição para o caráter formativo da educação na contemporaneidade.

Esses caminhos apontados constituem possibilidades que servem como proposições indicativas para a constituição de um processo formativo sem a universalidade e as certezas da metafísica da subjetividade ontológica. Na sociedade plural em que vivemos, o relativismo ganha expressão por conta das diferentes variáveis que atuam sobre a condição humana e, longe do nosso controle, determinam a complexidade da formação.

Dessa maneira, ao pensarmos uma formação com base ética que é a interpelação que o presente evidencia em um olhar sobre a contemporaneidade, o vínculo moral que a educação ainda conserva necessita encontrar expansão em ações que fortaleçam a nossa humanidade, demonstrando que o Outro é insubstituível em nossas vidas. Então, sem a pretensão de qualquer domínio sobre ele, precisamos assumir a responsabilidade com ele.

É, portanto, no reconhecimento da necessidade de reconstrução do humano na contemporaneidade que este trabalho investigativo visa contribuir para uma formação estruturada a partir da concepção de subjetividade em Levinas. Nesse intento, tem a sensibilidade ética como um conceito fundamental.

Apesar da sociedade ocidental construir e fomentar a ideia de felicidade ligada ao poder de consumo e ao conceito de prazer distanciado do fazer ético no viver e

conviver, a subjetividade, segundo Levinas, em oposição à totalidade vigente, nos sugere outra concepção de formação. Nessa subjetividade, a felicidade não é a satisfação das necessidades do eu egoísta, mas é resultado de uma resposta ao apelo do Outro. Essa resposta é uma responsabilidade contrária a toda intencionalidade que, mesmo a intencionalidade não consegue dissimular. Uma responsabilidade que significa a exposição à Outrem, prévia a qualquer decisão.

Em vista da procura de novos caminhos, o enraizamento de certas concepções educacionais do passado discordantes das ideias da educação contemporânea faz com que Prestes (1997) afirme que na atualidade, a dificuldade encontrada pelo pensamento pedagógico de desvencilhamento de conceitos edificadas segundo a metafísica da subjetividade não pode coibir expectativas educacionais que se apresentem para o futuro. Ao realizar essa afirmação, justifica que a educação escolar precisa ver a esperança da indeterminação que se abre em novas perspectivas e, ante elas, extrair do mundo prático novos modos para o agir moral.

Neste contexto de desvencilhamento de antigos conceitos e na busca de novas perspectivas para o agir moral, a subjetividade em Levinas nos inspira para a concepção de um processo formativo que venha ao encontro do resgate do sentido humano. Com esse intuito, ela se apresenta completamente diferenciada da concepção moderna de sujeito que nos remete ao “eu” no domínio da Psicologia, ao nos remeter para o Outro em sua irredutível alteridade.

## 2.4 A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS

A subjetividade em Levinas principia como *kath autó*, como “para si”, ou seja, com um *eu ensimesmado* (mesmidade) – centrado em si. Nessa construção, como menciona Carbonara (2020), é importante se observar que a mesmidade e a alteridade são momentos distintos da constituição subjetiva: o primeiro momento em que o Mesmo se percebe no mundo como “para si” (em Levinas: ateu, egoísta e feliz); e, o segundo em que esse Mesmo, uma vez satisfeito e seguro da sua condição “para si”, agora, sente o desejo que o move para a exterioridade, inaugurando a sensibilidade.

Nesse momento, a alteridade se apresenta a um eu não mais restrito à própria felicidade (gozo). Pela sensibilidade, esse eu volta-se à exterioridade (que não pode

possuir), acolhendo o Outro que se mostra (epifania).

Para Levinas (2020, p. 296), “[...] o ser é exterioridade e a exterioridade se produz em um campo subjetivo para o ser separado” em que a *consciência de si* está implantada como corpo e mantida na sua interioridade, na sua casa. Estando em sua casa, o ser separado pode acolher aquele do qual está separado em um segundo momento. É, portanto, na relação com o outro que o eu se edifica.

Ainda, o autor coloca que “[...] o fato de o rosto manter, pelo discurso, uma relação comigo, não o inscreve no Mesmo. Permanece absoluto na relação” (Levinas, 2020, p. 189). Nos remetendo à ideia de infinito, essa afirmação postula a separação entre o Mesmo (eu) e o Outro, tornando-os absolutamente separados.

Segundo Carbonara (2020), a separação é uma condição original da subjetividade, da afirmação do *Eu* (ateu, egoísta e feliz). Na constituição da subjetividade, o *Eu*, separado, volta-se a Outrem<sup>5</sup>, que lhe é inacessível, inabarcável; por isso, a santidade (separação) permanece em toda a relação (relação sem relação). A concepção de subjetividade é encontrada em *Totalidade e Infinito*, obra que nos apresenta os principais fundamentos da teoria de Levinas. A subjetividade é o grande legado deixado por esse filósofo.

Em *De outro modo que ser ou para lá da essência*, sua segunda grande obra, relaciona a subjetividade ao “de outro modo que ser”, o que nos encaminha à extrapolação do ser, que sai de si. Trata-se de um pensar no deslocamento do ser da sua essência, pois sua unicidade inquieta, não se conformando em ficar consigo mesma, se despoja plenamente e sua responsabilidade ultrapassa em muito a liberdade, a contradizendo.

Dita de outro modo, a subjetividade é o Outro-no-Mesmo. O Outro no mesmo da subjetividade é a inquietação do Mesmo, inquietação pelo Outro. O nó atado da subjetividade significa uma fidelidade do Mesmo ao Outro. Fidelidade que é responsabilidade do Mesmo pelo Outro (Levinas, 2011).

Impregnada de sensibilidade, a subjetividade em Levinas implica em uma nova concepção de homem e de humanismo – o humanismo do outro homem. Nessa concepção, Levinas enfatiza a condição humana ao procurar descrever e compreender o que nos constitui como humanos. Assim, na subjetividade como passividade, possível apenas a partir do Outro, a relação que a linguagem estabelece

---

<sup>5</sup> “O Outro absolutamente Outro é Outrem” (Levinas, 2020, p. 25).

inaugura o humano no momento em que o Mesmo (eu) responde responsabilmente à manifestação que vem de Outrem.

Essa é a ética do humanismo do outro homem que sobrevém após um período de vivência egoísta. Nessa ética, o pensamento filosófico de Levinas construído sob a égide da primazia do Outro interpõe a concepção trazida pelo humanismo do outro homem em substituição ao denominado “egoísmo racional” instalado pela primazia do eu egoísta, individualista e autossuficiente da modernidade.

A concepção do humanismo do outro homem faz surgir um homem em que o eu não apresenta intenções de domínio sobre o Outro, mas acolhe-o como inteiramente Outro – o Outro é acolhido no seu rosto, *naquilo que ele revela de si*. Portanto, o Outro *se revela* por meio da manifestação do seu rosto, superando a ideia do Outro em mim, ou, conforme (Levinas, 2020, p. 77), o Outro “[...] ultrapassa toda a ideia que dele posso ter”.

#### **2.4.1 A composição da subjetividade**

Como mencionado, a subjetividade compreende a concepção egótica do “para si” e o despertar para o Outro em busca de algo além de si, instaurando a sensibilidade. Esse último movimento, animado pelo desejo.

Na construção do “para si”, Levinas parte da sensibilidade invocada pela vulnerabilidade humana: o eu encarnado sente fome, frio, goza, sente satisfação e saciedade e é feliz. É um eu egoísta, pois tem a necessidade de se autoafirmar e vive para si, fruindo. Fruição é a própria produção daquele que, vivendo no mundo, vive em sua casa, na sua morada.

O “fruir” da vida está antes da sensibilidade ética. A fruição ou gozo (*juissance*) é posta por Levinas como um momento incontestável no percurso que antecede a sensibilidade ética, é a sua condição de possibilidade. E, trazendo a significação do alimento, nos faz entender que o consumo dos alimentos é a alimentação da vida, pois a vida consiste em se consumir alimentos terrestres e celestes.

Na fruição, Levinas (2020, p. 151) atribui ao corpo a sua real importância como partícipe na construção do sujeito ao afirmar que: “O corpo é uma permanente contestação do privilégio que se atribui à consciência de ‘emprestar sentido’ a todas as coisas” (p. 151). Portanto, para o autor, o corpo até então relegado a uma posição irrelevante tem o seu merecido reconhecimento.

O corpo é aquele que nos põe em relação com o mundo e nos permite as experiências que se caracterizam como necessidades e, além disso, é também o território do desejo. É o desejo que traz a ideia do infinito. Levinas (2020) reitera essa afirmação, ao escrever: “O infinito no finito, o mais ou menos que se realiza pela ideia do infinito, produz-se como desejo” (p. 37).

Levinas nos dá a distinção entre desejo e necessidade. Nessa distinção, o autor afirma: “O Desejo é uma aspiração animada pelo Desejável, nasce a partir do seu ‘objeto’, é revelação”, em contrapartida, “[...] a necessidade é um vazio da Alma, parte do sujeito” (Levinas, 2020, p. 50). Para ele, a necessidade pode ser saciada, o desejo, não; a necessidade pode ser mordida, mas o desejo não se constitui como objeto de mordedura.

Dessa forma, baseada na corporeidade, a constituição subjetiva do eu que frui estrutura-se pelo corpo e suas sensações. O psiquismo se apresenta como egoísmo, elemento da sensibilidade frutiva. Na independência e na dependência do outro, o eu é, ao mesmo tempo, autossuficiente e livre. A felicidade é emancipação e liberdade. É o psiquismo, e não a matéria, que traz um princípio de individualização (Levinas, 2020).

O psiquismo entendido como interioridade do eu se constitui na fricção do gozo e na felicidade da relação com o mundo concreto. Aí, ele surge como *dependência* na fruição, no *viver de...* e *independência*, no seu senso de plenitude, de contentamento e de exaltação. A expressão “*viver de*” utilizada por Levinas, representa a relação eu-mundo e consiste no exercício permanente do prazer encontrado na fruição. Assim, vivemos de atos, de sentimentos e emoções e do próprio ato de ser. Para o filósofo (2020, p. 131),

Sentir é precisamente contentar-se sinceramente com o que é sentido, fruir, recusar-se aos prolongamentos inconscientes, ser sem pensamento, quer dizer, sem segundas intenções, sem equívoco, romper com todas as implicações – manter-se em sua casa.

Dessa maneira, sem refletirmos sobre os nossos atos, sem considerarmos as implicações e prolongamentos que o pensamento oferece, vivemos a originalidade da fruição. Além disso, para esse filósofo, “O mundo em que vivo não é apenas o frente a frente ou o contemporâneo do pensamento e da sua liberdade constituinte, mas condicionamento e anterioridade. O mundo que constituo alimenta-me e embebe-me, é alimento e meio” (Levinas, 2020, p. 121).

No entanto, com as necessidades satisfeitas, é possível pensar que, após um período de agitação impessoal, de sussurro incessante e de um murmúrio surdo, um *há*<sup>6</sup>, o eu se volta para o que não lhe falta. E, assim, se abre para o desejo e este, para o outro, se deixando afetar pelo rosto. Nesse momento, ele alcança a sensibilidade ética, se humanizando.

#### 2.4.2 Subjetividade e sensibilidade

Considerada como filosofia primeira, a ética em Levinas se constitui a partir da subjetividade que se edifica no contato com o rosto do Outro. Essa subjetividade toma forma como sensibilidade quando o Mesmo se volta para a exterioridade na abertura para o Outro.

É a subjetividade como sensibilidade que torna possível a responsabilidade pelo Outro: no apelo do rosto, o Outro me afeta. Ao ser afetado pelo Outro, me torno vulnerável à sua vulnerabilidade, permitindo que ele entre em minha vida. Desse modo, ao entrar em minha vida, o Outro me põe em questão. Há um tal envolvimento com a sua manifestação que a minha responsabilidade com ele antecede a minha própria liberdade.

Conforme se encontra expressa em *Totalidade e Infinito*, a sensibilidade carrega algo da ordem do prazer e está além do instinto. E, se manifestando como o primeiro movimento da constituição humana, é anterior à linguagem e à razão. Caracterizada pela abertura para a exterioridade, possibilita o acolhimento do Outro. Nesse sentido, é total receptividade.

Já em *De um outro modo que ser ou para lá da essência*, Levinas enfatiza a vulnerabilidade e a responsabilidade na proximidade do outro. Além disso, descreve a sensibilidade como um-para-o-outro. Na citação que segue, esse filósofo acentua a correspondência entre subjetividade e sensibilidade:

[...] subjetividade é sensibilidade - exposição aos outros, vulnerabilidade e reponsabilidade na proximidade dos outros, um-para-o-outro, ou seja, significação - e porque a matéria é próprio lugar do para-o-outro, ... é por isso que o sujeito é de carne e osso, homem que tem fome e que come, entranhas numa pele e, portanto, susceptível de *dar* o pão da sua boca ou de dar a sua

---

<sup>6</sup> O *Il y a*, do francês. Termo utilizado por Levinas para expressar o fenômeno do ser impessoal: “il” (il y a), segundo ele, “[...] é um ruído que volta depois de toda a negação do ruído. Nem nada, nem ser. Não se pode dizer que é o nada, nem ser” (2023, p. 34). Ao longo das suas obras, o *Il y a* é descrito como insônia, angústia, horror, desvario, um “sussurro”, um “murmúrio”.

pele (Levinas, 2011, p. 95).

Para Carbonara (2024)<sup>7</sup>, essa citação é importante, pois permite justificar a transição do para-si (eu ateu, egoísta e feliz) ao para-o-outro, de modo a demarcar a subjetividade ética que contém em si o primeiro movimento de afirmação do eu no mundo.

Na subjetividade como um-para-o-outro, há no eu encarnado, a condição da própria vulnerabilidade, a condição da sensibilidade como significação em que o corpo sofre pelo outro com passividade e renúncia. Estando descoberta, essa sensibilidade é toda vulnerabilidade. Nessa condição, a subjetividade traz a sensibilidade como atributo incapaz de ser enclausurado.

Por sua vez, o conceito de substituição, ausente em *Totalidade e Infinito*, toma um lugar de destaque na segunda importante obra de Levinas, representando o extremo da responsabilidade com o outro – substituição ao outro – um no lugar do outro. O conceito de substituição é o ponto fulcral em *De outro modo que ser ou para lá da essência*.

Nessa obra, a resposta à interpelação do rosto é dizer, franqueza, sinceridade e veracidade no dizer, sensibilidade à flor da pele; expressando que já não pertence à ordem do ser, está para lá do ser. E, precisamente, por não se constituir um ato voluntário, representa um ser que se tornou refém. Sobre a substituição, Levinas (2011, p. 36) expõe:

Vulnerabilidade, exposição ao ultraje, à ferida – passividade mais passiva de que toda paciência, traumatismo de acusação sofrida por um refém até a perseguição, ato de por em causa, no refém, da identidade que se substitui aos outros [...] Assim, a sensibilidade como subjetividade do sujeito. Substituição ao outro – um no lugar do outro – expiação.

Significando mais que uma substituição do outro pela responsabilidade assumida em relação a ele, o conceito de refém inclui a compreensão de que o Outro está presente em nós. Por isso, nos constituímos reféns e somos obcecados por sua proximidade.

Para Derrida (2004), o sujeito refém marca uma pontuação forte no avançar da lógica da “substituição”. E, em alusão a esse sujeito, acrescenta:

[...] o refém é sobretudo alguém cuja unicidade sofre a possibilidade de uma substituição. Ele sofre essa substituição, ele é aí sujeito assujeitado, sujeito submetido no próprio momento que se apresenta (“eis-me aqui”) na responsabilidade pelos outros. A substituição toma então o lugar da

---

<sup>7</sup> Complementação do autor em reunião de orientação, em setembro de 2024.

subordinação (constituição da subjetividade na sujeição, o assujeitamento, a subjetivação) (p. 73).

Refém do sofrimento do Outro, a vulnerabilidade que me torna refém pressupõe uma responsabilidade que me é imposta pela condição do Outro. Uma vez aceita, essa responsabilidade constitui a passividade mais passiva do que toda passividade, “[...] a passividade pura que precede a liberdade” (Levinas, 2012, p. 85).

Como observamos, na incapacidade de fechar-se em si, a sensibilidade encontra formas diferenciadas de se manifestar. A esse respeito, há que se reconheça a manifestação reveladora e a revelada da linguagem na subjetividade.

### **2.4.3 Subjetividade e linguagem**

Em uma abertura para a exterioridade, a sensibilidade permite a existência da linguagem. Na obra de Levinas, a linguagem adquire destaque e se torna essencial. Ela nos é apresentada a partir do rosto: “O rosto fala. Fala, porque é ele que torna possível e começa todo o discurso” (Levinas, 2023, p. 71).

O rosto nos interpela. A interpelação é o elemento principal na concepção da linguagem. Na condição subjetiva da sensibilidade, é na manifestação do rosto como interpelação que se dá a revelação da palavra. Em relação a ela, o mundo está orientado e ganha uma significação.

Segundo Levinas (2020), a pretensão de saber e de atingir o Outro se realiza na relação com outrem como linguagem, no movimento em que o eu separado deixa a sua casa para ir ao encontro do outro. A linguagem configura, então, uma tentativa de comunicação com outrem em resposta à manifestação do rosto.

Para Susin (1984), a linguagem é o nascer para-o-outro, face-a-face. Este autor menciona que, desde a mais humilde saudação, a linguagem para Levinas é transcendência. Para ele, saudar alguém é pôr-se em relação à sua transcendência. Portanto, a saudação apresenta essa excepcionalidade: pôr-se de face a alguém reconhecendo a sua transcendência e expondo-se a ela. Isto é próprio de seres separados que ultrapassam de modo pacífico e moral o mero “deixa ser”.

Já para Costa (2000, p. 129), “[...] o discurso é desistir de pensar ‘o Outro’ e, em vez disso, falar-lhe e escutá-lo”. A minha presença no discurso implica estar aberto para o Outro inteiramente Outro por meio da minha escuta e da minha fala e não, permanecer na indiferença à sua diferença.

Conforme Poirié (2007, p. 21), “Falar é arriscar uma aproximação com outrem, é tentar ‘enredar uma intriga’ com ele”. De onde se tira o entendimento de que falar não é simplesmente dizer qualquer coisa, mas sim, um dirigir-se a outrem em uma demonstração de interesse por ele.

Portanto, é pela linguagem que se dá a tomada de consciência da presença do Outro. Não obstante, mesmo se caracterizando uma aproximação com o outro, a linguagem constitui o que Levinas denomina de “relação sem relação”, pois o outro sempre será inacessível para nós, distantes que estamos dele na dimensão do infinito.

Ainda assim, em todas as considerações expostas há a reiteração de que, apesar do abismo que nos separa, a linguagem permite que nos aproximemos. Aí se encontra a significância ética da linguagem. Com tal importância, a linguagem não prescinde do diálogo. Ao desenvolver-se como diálogo, a linguagem se produz como acolhimento e hospitalidade. Ou ainda, como bondade – que é o desejo perfeitamente desinteressado.

De momento, acrescentamos que o acolhimento, a hospitalidade e a bondade são modos de receptividade do Outro que se produzem no pluralismo da sociedade, onde o Outro apresenta-se a mim revelando seu rosto. Ao se revelar, o rosto significa-se. “O rosto *significa* o infinito” (Levinas, 2023, p. 87).

#### 2.4.3.1 Linguagem e significação

Para Levinas (2020, p. 54), a significação é “[...] por excelência, a presença da exterioridade [...]”. As coisas adquirem uma significação, não apenas pelo simples uso, mas porque o Outro está associado às minhas relações com elas.

A significação enquanto totalidade criadora pelo gesto e pela linguagem está no olho que a vê e em um corpo, na mão e no órgão de fonação. Sob essa perspectiva, o humanismo repousaria “[...] na maneira de olhar e significar, além do receber [...]” Carbonara (2024)<sup>8</sup>. Sua linguagem estaria contingenciada por sua história. Portanto, observa-se que:

O simbolismo da significação arribada à linguagem – e à cultura assimilada à linguagem – não poderia, portanto, de forma alguma passar por uma intuição que falha, pelo desandar de uma experiência separada da plenitude do ser e que, por isso, fosse reduzida aos signos (Levinas, 2012, p. 31).

---

<sup>8</sup> Complementação do autor em reunião de orientação, em setembro de 2024.

A linguagem em Levinas não se reduz a signos, nem simplesmente a uma forma de comunicação. Ou seja, “É uma experiência que não pode ser separada da plenitude do sujeito, uma vez que toda a necessidade humana é, desde logo, interpretada culturalmente” (p. 37).

Entendida dessa forma, o significado da linguagem ultrapassa o dado, por ser de outra ordem. Para o autor, a linguagem, assim como a experiência, se significa a partir do “mundo” e da posição daquele que olha. Levinas ainda acrescenta que, ao concebermos a linguagem como um ato do comportamento, omitimos que a linguagem é a coincidência do revelador e do revelado do rosto, em que gestos e atos podem se tornar como palavras, revelação e ensinamento.

Segundo o filósofo, a palavra é a origem de toda a significação das obras e ferramentas humanas. Por meio dela, a significação recebe a sua chave; portanto, a linguagem tem de excepcional o fato de prestar assistência à manifestação humana.

Em referência a essa assistência da linguagem, observamos que Levinas emprega os termos “revelação” e “desvelamento” em um ou outro momento do seu discurso, o que os torna passíveis de esclarecimento, em vista de uma maior compreensão do seu significado. Nesse intuito, esclarece que: “Desvelar pela ciência e pela arte é essencialmente revestir os elementos de significação, ultrapassar a percepção. Desvelar uma coisa é iluminá-la pela forma; encontrar-lhe um lugar no todo, captando a sua função ou a sua beleza” (2020, p. 64).

No entanto, ao falar sobre a nudez do rosto, Levinas afirma que, enquanto a beleza introduz uma finalidade interna ao mundo nu, a linguagem procura uma relação com a nudez que está liberta de toda forma; em sua nudez, o rosto não pode ser desvelado – é revelação. A revelação está em um plano abstrato, sem o atributo da forma.

Desse modo, a linguagem que produz uma significação no ser é própria de um ser encarnado, pois é o corpo que possibilita ao pensamento mergulhar no mundo que pensa, exprimindo esse mundo ao mesmo tempo que o pensa. Ao expressar-se nesse sentido, Levinas torna presente o corpo na significação, reafirmando-o como detentor de uma função indispensável na subjetividade.

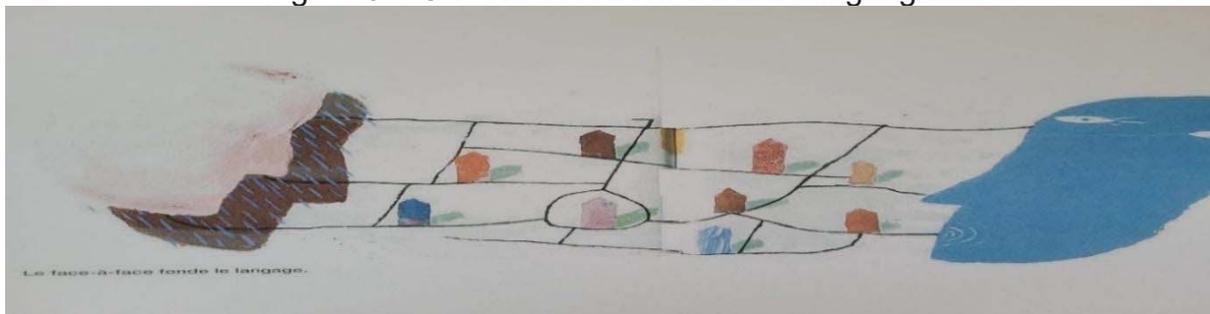
Ao falar sobre significação e receptividade em sua obra *Humanismo do outro Homem* (1972), Levinas apresenta a distinção entre elas, apontando que a significação se dá a partir de um ser pretensamente sensível e dentro da posição histórica daquele que escuta e daquele que fala. Para ele, a significação precede os

dados e os clareia, enquanto a receptividade pura, “[...] como um puro sensível sem significação, não seria senão um mito ou uma abstração” (Levinas, 2012, p. 21).

Finalizando a explanação desse tópico, concluímos que, embora distintas, tanto a receptividade quanto a significação encontram conceitualidade no domínio da intersubjetividade: o espaço do encontro.

### O ENCONTRO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO HUMANA

Figura 3 – O face-a-face estabelece a linguagem



Fonte: Imagem criada por Dieck (2001) em “Le Visage de l’autre”.

No capítulo anterior, a ênfase recaiu sobre a constituição da subjetividade e a sua abertura à exterioridade a partir da sensibilidade. Neste discurso, ganhará importância a intersubjetividade e, portanto, o encontro humano. A reflexão levinasiana a esse respeito será assumida na perspectiva da formação.

Em um processo formativo, a ideia de aperfeiçoamento humano permeia toda ação educativa de forma constante. Nesse sentido, Carbonara (2008, p. 131) destaca “[...] a educação é o espaço de construção da humanidade a partir de cada encontro”. Essa afirmação nos deixa o entendimento de que, na educação, o processo formativo está sempre presente, se renovando a cada encontro.

Ainda, na educação, não há nada que substitua o encontro. O face-a-face nos coloca frente ao outro com predisposição à escuta, atenção compromissada – responsabilidade. Nessa abordagem, os tópicos propostos desenvolvem as temáticas: a Intersubjetividade como lugar de encontro, a linguagem na intersubjetividade como significância do rosto, o acolhimento, a proximidade, a linguagem ao modo do diálogo e a linguagem e a criação de um mundo comum.

A respeito do encontro na proposta ética de Levinas, Pivatto (2014, p. 79) se posiciona acrescentando: “[...] o fiasco humano a que dão testemunho as crises do nosso tempo impõe a Levinas um novo ponto de partida: a experiência originária do encontro humano”. Nessa afirmação, o autor parte da ideia de que o homem toma seu maior sentido na sua relação com o outro homem e é na abertura para o Outro e no encontro que sua subjetividade se constrói.

Na compreensão desse sentido, Carbonara (2013, p. 78) menciona: “[...] o que marca a subjetividade não é a imanência, mas a abertura que possibilita a saída de si e a acolhida a outrem”. Ou seja, a subjetividade constituída a partir do Outro possibilita a transcendência. Além disso, implica a existência de relações entre o Mesmo e o Outro. Na abertura para o Outro, o Outro é acolhido como inteiramente Outro na sua diferença e singularidade. Reside aí o argumento para a possibilidade de pensarmos uma concepção de formação humana segundo a subjetividade em Levinas.

As relações que se estabelecem entre o Mesmo e o Outro estão no espaço da intersubjetividade. É na intersubjetividade que a sensibilidade se presentifica como proximidade e acolhimento, onde a linguagem é o diálogo. Daí falarmos em intersubjetividade como encontro.

### 3.1 A INTERSUBJETIVIDADE COMO ENCONTRO

Ao receber o outro, a interioridade se torna exterioridade, possibilitando o encontro na experiência do face-a-face. Essa experiência apresenta uma conjuntura irreduzível à totalidade, não é modificação do lado-a-lado. O encontro não é, pois, um “deparar-se” casual com o Outro e sim, um posicionamento assumido no acolhimento e na proximidade. Nele, a sensibilidade é responsabilidade com o outro.

Na proximidade do encontro, há uma obrigação na qual ninguém poderia me substituir, eu sou único. A minha não indiferença à presença do Outro é a própria responsabilidade pelo outro – é desprendimento de mim.

Para Souza (2016, p. 46), o encontro ético “não significa sair de sua própria interioridade para dedicar-se a outrem: significa expressar a crença, inclusive, na própria humanidade, na sua humanidade própria e mais profunda”. Essa afirmação faz alusão ao caráter transcendente do encontro. O encontro ético é, em si, transcendência e, desse modo, se torna a essência do processo de formação.

Na cotidianidade do encontro no processo educativo, a singularidade do Outro sempre nos põe em questão. Esse fato influi sobre as nossas respostas às suas interpelações, pois o nosso compromisso com a formação nos conduz no sentido de despertar no Outro o melhor de si.

É, pois, na intersubjetividade, lugar de encontro, que se processa o revelado e o revelador da linguagem. Por meio da escuta e do diálogo, a linguagem traz

presente a interioridade à exterioridade, permitindo que seres separados se encontrem em sua humanidade. Dessa forma, a intersubjetividade como encontro propicia um processo de “melhoramento” ou “refinamento” a cada um deles em relação a sua condição anterior.

Portanto, convite para o diálogo e, ao mesmo tempo, uma convocação para interação com o Outro, o encontro estimula a experiência intersubjetiva que se assegura por meio da linguagem. Na educação, o encontro é um espaço de interação com o Outro e de atenção compromissada com ele. Em uma proposta educativa, o encontro sela a minha responsabilidade pelo Outro.

Nas relações pedagógicas estabelecidas pelas práticas da escola, o encontro está caracterizado onde a alteridade está presente em sua intensidade. Dessa maneira, na abertura para o Outro, a linguagem é tomada na dimensão da ética da acolhida como diálogo.

Acolhida e resposta ao Outro em sua diferença, a educação pode ser entendida como encontro, daí o seu caráter eminentemente formativo. Assumindo a ética como fundamento de todo agir, a educação dá testemunho e mostra caminhos por meio da linguagem.

### 3.2 LINGUAGEM E INTERSUBJETIVIDADE

Desde a segunda metade do século XX, a linguagem tem se apresentado como capaz de representar o papel que a consciência desempenhava na metafísica que forneceu as bases para o pensamento moderno. Nesse sentido, repousariam sobre a intersubjetividade todas as conquistas da filosofia da linguagem.

Em Levinas, a linguagem está vinculada ao conceito de rosto na obra *Totalidade e Infinito* e, à antinomia *Dizer/Dito* em *De outro modo que ser ou para lá da essência*, onde o rosto é dizer. Portanto, ao não se desprender do conceito de rosto em ambas as abordagens, é possível afirmar que toda linguagem levinasiana está relacionada ao rosto.

#### 3.2.1 Intersubjetividade e rosto

Na intersubjetividade compreendida a partir do rosto em *Totalidade e Infinito*, dá-se a instauração da linguagem, origem de toda a significação. Como significação,

a linguagem não é meramente um meio de comunicação, mas “[...] a coincidência do revelador e do revelado no rosto, que se realiza sobranceiramente em relação a nós – ensinando” (Levinas, 2020, p. 55).

Nesse ensinamento, a linguagem se produz como diálogo. O diálogo não é apenas uma forma de linguagem, mas a linguagem inaugurada pelo rosto que dá início a todo discurso. Em referência ao discurso, menciona-se que:

[...] a relação com Outrem ou o discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém à maiêutica<sup>9</sup>. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contendo. Na sua transitividade não-violenta, produz a própria epifania<sup>10</sup> do rosto (Levinas, 2020, p. 39).

A primeira palavra do rosto é “[...] não cometerás assassínio” (Levinas, 2020, p. 193). Esse apelo, antes de se constituir um mandamento, constitui a mais alta expressão da eticidade: ao receber o Outro como absolutamente Outro, o concebo como livre e autônomo, inteiramente independente de mim. Portanto, consentir com a liberdade do Outro como ser separado é permitir a vida, é salvar vidas.

É nesse sentido que a educação preserva vidas. Ao acolher o Outro como inteiramente Outro, a educação não o conduz a um processo de redução e dominação. Desse modo, o rosto se constitui a exigência ética que põe em questão a consciência que o acolhe.

### 3.2.2 Intersubjetividade, o Dizer e o Dito

Na sua obra *De outro modo que ser ou para lá da essência*, Levinas emprega a antinomia Dizer/Dito, em vista da necessidade de encontrar uma linguagem ética relacionada ao dito ontológico. Segundo Solé (2017), o dizer é o espaço do encontro com Outrem, o infinito e exterioridade; o dito é o discurso autoritário, é linguagem pública e racional. Em relação ao Dizer/Dito, Carbonara (2024)<sup>11</sup> enfatiza a perspectiva da temporalidade ao referir:

Em uma forma de construção da linguagem, considera-se Dizer e Dito na perspectiva da temporalidade: o Dizer como acontecimento no tempo (duração); o Dito como perenização (extraído da temporalidade). No Dizer –

<sup>9</sup> Na filosofia socrática, a arte de levar o interlocutor a descobrir conhecimentos que ele possuía sem que o soubesse mediante uma série de perguntas.

<sup>10</sup> Epifania é, em si, manifestação ou, em um neologismo: “mostração”.

<sup>11</sup> Complementação do autor em reunião de orientação, em setembro de 2024.

temporal – há a possibilidade do encontro; no Dito já não há mais encontro, mas apenas o que ficou retido. A ética, nesse sentido, só se faz possível como Dizer, não como Dito.

Nessa afirmação, Carbonara (2024) menciona que no dizer há a possibilidade do encontro, ao passo que no dito já não há mais encontro, somente o que ficou retido. Assim, o dito significa palavra falada, a linguagem da ontologia, enquanto o dizer significa o acolhimento do discurso, a linguagem da ética.

Dessa forma, na ética como filosofia primeira, o dizer precede o dito e constitui um acontecimento original em uma linguagem corrente. O dito representa algo que é limitado pela própria condição ontológica, pois subordina aquilo que tematiza, ocorrendo em um *tempo imemorable*<sup>12</sup>.

O “dizer” aponta para uma linguagem que não é simples comunicação. É uma constituição subjetiva e intersubjetiva em tempos distintos, escapando da sincronia dos instantes. Em sua manifestação, o rosto é dizer. O dizer do rosto revela a sua própria significação ética, pois não necessita nenhuma mediação para expressá-lo. Este fato nos encaminha para a compreensão de que, na fragilidade do encontro humano, o dizer torna possível toda ética.

O dizer é ainda uma maneira de saudar outrem. No entanto, saudar outrem é já responder por ele. É difícil calar-nos diante de alguém, seja qual for o dito. Portanto, *a possibilidade formativa* está no dizer e não no dito.

No intuito de trazer uma maior compreensão da antinomia Dizer/Dito, Levinas acrescenta que no discurso, o dizer implica no dito da mesma forma que a sociedade impõe suas leis, instituições e as relações sociais. Ao fazer imposições legais e normativas, a sociedade aniquila a linguagem anterior a uma codificação, transformando-a em dito.

No entanto, faz-se mister observar a ambiguidade presente na escrita de Levinas, ambiguidade que engloba o dizer e o dito. Na linguagem desse autor, encontramos expressões que não só se referem ao dito (ou ambiguidade do dito), mas que, de acordo com Carbonara (2025)<sup>13</sup>, “[...] destacam o caráter temporal da filosofia levinasiana. Ao invés da determinação do Ser, Levinas constrói uma linguagem como devir (em que ser e não ser se complementam); assim, o Dizer e o Dito também compõem esse devir”. Essa ambiguidade utiliza expressões como: relação sem

---

<sup>12</sup> Expressão que apresenta similitude com “passado imemorable”, termo empregado por Levinas em *Totalidade e Infinito* para um passado que não pode ser considerado na medida do “memorable”.

<sup>13</sup> Complementação do autor em reunião de orientação, em janeiro de 2025.

relação, lugar não-lugar e memória imemorial.

A esse respeito, Costa (2000) menciona que nesse “estiramento” da linguagem e da língua, há uma perda de densidade; contudo, há um ganho em transparência, criatividade, versatilidade e dimensionamento. Então, refere que, em um pensamento em curso e na linguagem em curso (o dizer) dentro de uma ética do infinito, sempre haverá lugar para o desdizer do dito.

Ao considerarmos o dizer/dito no contexto educacional contemporâneo, observamos que, através dos tempos, a educação foi obtendo conquistas na compreensão do humano. Essas conquistas, relevantes ou não para a educação atual, constituem o dito – o que nos foi legado, aquilo que nos foi deixado. Porém, a educação de hoje é dizer: ela é construída, originalmente, no momento presente. Estando em curso, pode desdizer ou não o dito; em algumas de suas práticas, o dito é passivamente aceito. A dificuldade de desvencilhamento de conceitos já superados para a adoção de outras formas do agir em educação cria o dilema dizer/dito.

Após comentar o dizer/dito em relação à educação, concluímos a abordagem desse tópico. Ao prenunciarmos o que se segue, mencionamos que a linguagem em Levinas é local de encontro. O encontro é acolhimento e proximidade.

### **3.2.3 O encontro: proximidade e acolhimento**

Na subjetividade segundo Levinas, o Outro é um sujeito absoluto, livre e autônomo. Além disso, ele não pode ser deduzido, porque sempre permanece sendo outro, inacessível e desconhecido para nós. Porém, somos seres livres, independentes, mas sempre dependentes do Outro: eis o paradoxo humano.

Daí, a exigência do encontro. O encontro é apresentado como uma exigência vital para os seres separados; é por meio do encontro que vivenciamos a nossa humanidade. Ao mencionar o encontro como a responsabilidade da qual a educação não pode se eximir, Carbonara (2008, p. 130) acrescenta:

O que nos move para a ideia de educação se dá a partir de encontro. Por encontro não se pode entender uma mera coexistência no mundo, assim como pedras que estão postas lado-a-lado no calçamento de uma estrada. O encontro também transcende a percepção do Outro, pois não basta a presença alheia. Encontro é proximidade com o outro, é dar-se conta da alteridade de outrem e acolhê-lo a partir da sua diferença radical. Encontro é abertura do mesmo para a acolhida incondicional de outrem.

Nessa afirmação, esse autor concebe o encontro como acolhimento e

proximidade. A proximidade é a aproximação com o Outro na sua presença absoluta e o acolhimento, uma resposta à exterioridade que não implica na assimilação do Outro pelo Mesmo. O acolhimento não impõe nada ao outro, permite que ele se manifeste à sua maneira, não tem a intenção de dominá-lo e sim, recebê-lo em sua diferença. Segundo Levinas (2020, p. 112), “A alteridade de Outrem está nele e não em relação a mim, *revela-se*, mas é a partir de mim e não por comparação do eu com o Outro que eu chego lá”.

Além disso, sobre o acolhimento, Levinas (2020, p. 165) menciona: “Acolho outrem que se apresenta em minha casa, franqueando-lhe a minha casa”. Na linguagem coloquial, acolher supõe a atitude de “trazer para o coração”, ou seja, trazer para a sua casa, na expressão de um sentimento gratuito que não espera nada em troca. Portanto, entre a teoria e aquilo que se entende na prática, há algo em comum: o acolhimento é uma experiência de gratuidade. Constatação que vem ao encontro do pensamento ético de Levinas que desfaz os limites entre teoria e prática.

Para Derrida (2021, p. 43), “O acolhimento determina o receber, a receptividade do receber como relação ética”. Em sua obra *Adeus a Emmanuel Levinas*, esse autor menciona que *Totalidade e Infinito* é um imenso tratado sobre hospitalidade. Segundo Derrida (2021), a hospitalidade compreende aquilo que se abre para o rosto e o “acolhe”. A hospitalidade foge a qualquer tematização. E, excedendo a formalização ou excedendo a descrição tematizante, congrega atenção e acolhimento.

Como acolhimento e hospitalidade, a receptividade exige a condição de que o eu esteja constituído como um eu feliz, em que a interioridade seja capaz de um ato ético por estar satisfeita em si, nas suas necessidades. Essa satisfação se torna imprescindível no sentido de que, em Levinas, a vivência do “para si” se constitui pressuposto para a sensibilidade ética.

Ademais, podemos dizer que, na alteridade levinasiana, a linguagem é hospitalidade, ao oferecer-se para receber o outro. Na hospitalidade, recebemos o Outro como hóspede em nossa morada<sup>14</sup>, mas também nos tornamos hóspedes, pois ao ser hospedado, o hóspede nos hospeda em si.

---

<sup>14</sup> “A casa enquanto morada, é um lugar em que o eu encontra a proteção e segurança necessária para a edificação de sua interioridade” (Miranda, 2008, p. 52). Ainda, “Na ordem da localização, a morada está situada o mundo, mas na ordem de constituição, o mundo se constitui a partir da originalidade da morada” (Costa, 2000, p.138).

A hospitalidade é, pois, um processo intencional em direção ao outro; uma intenção atenta, atenção intencional, atenção à palavra. Como expressa Derrida (2021), esse movimento sem movimento abre o infinito no outro, um infinito pré-existente e pré-originalmente acolhido pelo sim do outro, pois, em Levinas, é o outro que pode dizer sim.

Entretanto, esse autor observa que a palavra hospitalidade não aparece com frequência nos textos de Levinas; usualmente, o termo empregado é acolhimento e é determinante nos seus escritos. Citamos exemplos, como: “Abordar o Outro no discurso, é acolher a sua expressão em que ele ultrapassa a todo o instante a ideia que dele se tiraria um pensamento. É *receber* de Outrem para além da capacidade do Eu” (2020, p. 38) e, “Acolher Outrem é pôr a minha liberdade em questão” (2020, p. 75).

Dessa maneira, tanto hospitalidade quanto acolhimento fazem acepção a um movimento em torno do ato de receber. Receber significa acolhimento hospitaleiro, acolhimento oferecido ao Outro. Pode ser dito que o acolhimento é a mão que se estende em direção ao Outro ou a porta aberta para ele de forma des-inter-essada. Além disso, supõe recolhimento, o estar em casa para receber.

Ao mencionarmos a receptividade como uma relação ética, temos o entendimento de que a eticidade não é inata, mas se manifesta originariamente como sensibilidade “para si” para depois tomar a forma sensível ao Outro. Nessa compreensão, a ética apresenta a necessidade de ser aprendida. Ela não apresenta objetivos e sim motivos. Os motivos, como sabemos, nos movimentam no sentido de determinada ação. Nesse particular, criamos motivos na relação com o Outro.

Além disso, o ato de acolher envolve proximidade – o “estar com”. Assim, é na relação face-a-face da significação do objeto de ensino e da justiça que se estabelece o primado da ética: o acolhimento do Outro na sua diferença e diversidade.

Na aproximação com o outro, a iniciativa vem principalmente do outro; porém, a alteridade só se dá a partir de mim, *a partir da minha resposta*. A ideia de proximidade está relacionada à responsabilidade: a proximidade do Outro é entendida enquanto *me sinto e sou responsável pelo outro*. Levinas (2023, p. 80), expressa:

A proximidade é uma estrutura que, de modo algum, se assemelha à relação intencional que nos liga, no conhecimento, ao objeto – a qualquer objeto, ainda que fosse um objeto humano. A proximidade não se reduz a esta intencionalidade; em particular não se reduz o facto de eu conhecer o outro.

Esse autor ainda acrescenta que a proximidade não pode ser desvelada. Ela não é uma mera noção de distância, nem um estado de repouso, mas uma inquietação por ser sempre proximidade insuficiente em relação ao outro, tal como um abraço: “[...] nunca suficientemente próximo” (Levinas, 2020, p. 67).

Para Susin (1984, p. 333), Levinas pensa a proximidade como uma relação pura, sem mediações e sem o peso e o drama do ser, dispensando tudo que poderia relacioná-la à ontologia. Para esse autor, Levinas pretende a relação de aproximação no paradoxo da celeridade e da corporeidade.

Assim, na confrontação fenomenológica desse acontecimento, a aproximação está articulada na corporeidade que atravessa um “vazio”. Esse vazio é mais profundo que o nada, por ser um vazio em *déficit* ou um vazio que sofre de vazio e cujo sofrimento é a abertura ao movimento de aproximação. Susin (1984, p. 334) se detém na relação entre aproximação e corporeidade, mencionando que a aproximação é também descrita como:

[...] o perder-se do corpo por causa do outro, ou em outras figuras usadas por nosso autor, como uma afecção e uma infecção, como o enrugar-se da pele pelo contato, mas sempre desde o outro e para o outro, aproximação e passagem, inspiração e fecundidade, afecção e infecção que são então “humanas”.

Ademais, o contato é tido como um momento relevante na aproximação. No contato, “distante” por excelência, o outro que é infinito:

[...] aproxima-se sem se anunciar por intermediários mundanos, sem chegar por símbolos e imagens aproximativas e, por isso, sempre invisivelmente, imediatamente, traumáticamente, e se faz contato an-árquico - contato antes que eu possa “ver” ou saber - ferindo-**me** e fazendo-**me** vibrar na minha exposição de modo traumático e expondo-**me** por isso ainda mais, como na dinâmica do desejo, mas já numa inteira oferta: O contato do próximo provoca hemorragia da sensibilidade (Susin, 1984, p. 335, grifos do autor).

O autor expressa que esse contato, impossibilidade da indiferenciação, traz a invisibilidade da alteridade. É vibração e estremeção, uma já resposta e responsabilidade da subjetividade à proximidade de quem a anima (Susin, 1984).

Dessa maneira, a proximidade nos proporciona o entendimento de que o fato de sermos constituídos como seres separados sustenta o infinito da nossa alteridade. Tal afirmação pressupõe a compreensão do Outro como inteiramente outro. Nesse sentido, Miranda (2008, p. 67) expressa que “[...] a relação de contato e proximidade consiste em manter com Outrem uma relação não alérgica à sua irredutível alteridade”.

No processo educativo, à luz da sensibilidade ética, o acolhimento do Outro se dá através da linguagem. Pela linguagem, os gestos e atos produzidos se tornam como as palavras, ou seja, ensinamento. Conforme Levinas (2020, p. 13), o ensinamento é revelação, pois “[...] todo saber enquanto intencionalidade supõe já a ideia de infinito”. A esse respeito, esse filósofo expõe: “[...] ao pensamento metafísico em que o finito tem a ideia de infinito – em que se produz a separação radical e, simultaneamente, a relação com o Outro – reservamos o termo de intencionalidade, de consciência de...” (p. 296). Em relação a essa referência, observa-se que a consciência de... difere da consciência de si, pois é metafísica.

No encontro, a separação entre o Eu e o Outro é respeitada pela linguagem. Não há nenhuma intenção, portanto, de domínio sobre o Outro por meio da linguagem. Segundo Carbonara (2020, p. 322), “[...] a linguagem não anula a separação entre Mesmo e Outro e não produz entendimentos ontologicamente unificados. É sempre linguagem entre separados na qual o outro permanece inviolado na sua santidade”. Nessa citação de Carbonara, a palavra “santidade”, originária do hebraico, é empregada por Levinas para enfatizar a dimensão da separação.

Desta forma, na acolhida e na proximidade do encontro, ao assumir o Outro incondicionalmente na sua diferença, em um verdadeiro comprometimento com o desenvolvimento das capacidades que traz consigo, a educação se mostra eminentemente ética e, por isso, formativa. Por conseguinte, o diálogo se revela como o modo de interação humana do qual a formação não prescinde.

### **3.2.4 O diálogo na linguagem do encontro**

Desde a subjetividade como sensibilidade, é possível conceber a educação como acolhimento. Nessa perspectiva, o diálogo – acolhimento a outrem na linguagem e resposta responsável – é a expressão mais completa da experiência formativa. Assim, a educação, na responsabilidade de despertar o melhor do sujeito, oportuniza situações para que ele possa desenvolver a sua humanidade.

Na intersubjetividade, o encontro é uma relação dialógica mais estreita com o diferente. Para Miranda (2008, p. 126), “Na educação, o sujeito que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora do encontro com o Outro que está na base da experiência educativa”. Essa força transformadora do encontro que está na base da experiência educativa é gerada pelo diálogo. O diálogo

representa a atitude daquele que deixa sua morada para ir ao encontro do Outro, rompendo a segurança do “estar em casa” para aventurar-se rumo a novas descobertas.

Carbonara (2008, p. 136) afirma que: “O diálogo não conduz para o interior do Mesmo e nem para o interior do Outro, mas além do Mesmo e do Outro: conduz para transcendência”. Ou seja, o diálogo contempla uma dimensão onde o pensamento “[...] pensa mais do que pensa”<sup>15</sup>, em uma expressão usada por Levinas (2020, p. 50) para a ideia do infinito.

Por conseguinte, o Outro como interlocutor não é algo a ser conhecido, desvelado ou deduzido. E nunca poderá ser tematizado ou experimentado, pois sua dimensão infinita expressa um ensinamento ético irredutível ao conhecimento objetivado. Desse modo, a concepção de subjetividade em Levinas nos mostra *um-outro-modo-que-ser* na educação sem a violência ao Outro existente nas propostas educacionais, em que prevalece o processo redutor do Outro ao uno, sem que ele possa viver a sua diferença na expressão da sua singularidade. Esse *um-outro-modo-que-ser* nos sinaliza para o caminho ponderado e sensível do diálogo.

Portanto, através do diálogo, é possível uma maior aproximação com o outro no reconhecimento da precariedade que nos enlaça: a precariedade frente ao conceito de homem e do humano. Segundo Levinas (2012, p. 77), ela nos é ensinada pela própria ineficácia da ação humana.

Assim, ao apresentar a pertinência teórica do diálogo compreendido eticamente como movimento primeiro da educação e orientador de todas as ações que envolvem a educação, Carbonara (2013, p. 137) cita que, dentre todas as ações de ensino, instrução e orientação, chama-se educação ao que se origina na acolhida do diálogo e, que por isso, a educação não pode ser concebida sem a ética.

Diante disso, a possibilidade de abirmos uma perspectiva do encontro no processo de formação implica em uma educação livre de julgamentos e preceitos, sem previsibilidade. Nessa formação, o Outro constrói seu próprio percurso por meio da linguagem dialógica.

Para Goergen (2014), ao pensarmos formação humana em uma sociedade

---

<sup>15</sup> “Pensar além daquilo que se pensa [...]”, conforme empregada em *Humanismo do Outro Homem*. (Levinas, 2012, p. 53) ou o “[...] pensamento ultrapassa o que se pensa” (Levinas, 2005, p. 90).

plural, “[...] precisamos reinstaurar a *ágora*<sup>16</sup> como espaço de reconhecimento, dignidade, justiça e diálogo de todos com todos, iguais e diferentes”. E, entendendo que o diálogo como crítica e como criação se apresenta favorável à exposição contextualizada e à discussão dos problemas da atualidade, esse autor expõe que, colocá-los de maneira aberta, é um pressuposto da formação que faz do encontro o seu ponto de partida.

Por fim, podemos afirmar com segurança que não há educação sem encontro e, tampouco, não há educação sem diálogo. No encontro, a linguagem, ao modo de diálogo, lança as bases para a criação de um mundo comum.

### 3.3 A LINGUAGEM E A CRIAÇÃO DE UM MUNDO COMUM

Levinas discorre sobre a linguagem e a criação de um mundo comum em *Totalidade e Infinito* na seção da *Interioridade e Economia*<sup>17</sup>. Para Levinas (2020, p. 168), “A ‘visão’ do rosto não se separa da oferta que é a linguagem. Ver o rosto é falar do mundo. A transcendência não é uma ótica, mas o primeiro gesto ético”.

Segundo o autor, a linguagem não exterioriza uma representação preexistente em mim – põe em comum um mundo até então meu. A esse respeito, Costa (2000, p. 138) esclarece: “[...] não há apenas um ‘eu’, há muitos ‘eus’ que se movem no mundo e o compartilham. Mover-se no mundo é possuí-lo como ‘meu mundo’. Possuir um mundo é a própria concreção do originário do modo de ser do *viver de... com gozo*”.

Por outro lado, “[...] a relação com Outrem, a transcendência, consiste em dizer o mundo a Outrem” (Levinas, 2020, p. 167). Esta afirmação traz o entendimento de que a relação com outrem não se dá fora do mundo, mas *põe em questão o mundo possuído*, aquele oferecido à fruição. Ao reconhecer outrem a partir do mundo das coisas possuídas, a linguagem instaura, simultaneamente, o dom da comunidade e da universalidade, abolindo a propriedade inalienável da fruição. Dessa maneira, a linguagem compõe o mundo da transcendência.

No entanto, Costa (2000, p. 139) observa que “[...] o desdobrar-se da morada para a constituição do mundo não garante, *a priori*, o acesso aos entes que cumprem a função objetiva de manter a vida”, pois a abundância de alguns pode significar a

---

<sup>16</sup> A palavra *ágora* vem do grego. Na Grécia antiga, era um local de encontro, troca de ideias e exercício de cidadania.

<sup>17</sup> Economia para Levinas significa “estar em minha casa”.

pobreza de outros. E coloca que essa situação de assimetria da vida está muito próxima da constituição de mundo e das relações dos “eus” no mundo, em que, preferencialmente, a ética em Levinas se inscreve.

E então, enfatizando a ética como filosofia primeira, Costa (2000, p. 140) destaca que “A relação ética com o Outro é linguagem, é rosto, é face-a-face, em suma, não é tematizar o Outro no ‘meu mundo’, mas no egoísmo ‘do meu, comunicar-me’, compartilhar ‘meu mundo’ com o outro. Linguagem é doação e doação é o primeiro gesto ético”. Nesse sentido, para Levinas (2020, p. 66):

Reconhecer outrem é, pois, atingi-lo através do mundo das coisas possuídas, mas instaurar simultaneamente, pelo dom a comunidade e a universalidade. Falar é tornar o mundo comum, é criar lugares comuns. A linguagem não se refere à generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse em comum. Abole a propriedade inalienável da fruição.

Assim, na criação de um mundo comum, o Outro é aquele de quem me aproximo, mas aquele que jamais posso atingir na infinitude da sua condição, pois somos constituídos como seres separados com um intervalo de separação infinito, diferente dos demais intervalos. A tarefa da linguagem não é, então, desvelar o que encontro no mundo, mas encontrar a relação com o sentido que as coisas têm independentemente da referência a um sistema.

Nessa tarefa, o mundo possuído por mim, o mundo da fruição, é captado sob um ponto de vista não egoísta, em que Outrem põe em questão a minha visão de mundo, conduzindo a uma conceitualização do sensível. Dessa forma, no encontro com o outro, o mundo do discurso deixa o lugar em que tudo me é dado – a minha casa – para dar e comunicar.

Com esse entendimento, não é possível estabelecermos um diálogo com o Outro quando permanecemos fechados em nós mesmos, sem nos darmos a conhecer e sem a abertura para que ele fale e, do mesmo modo, para ouvi-lo. Além disso, há de se considerar que, nessa disposição, ficamos sujeitos à imprevisibilidade do discurso.

Ao tratarmos desse tema na educação, a relevância não está só na fala, mas no equilíbrio entre fala e escuta. Então, a escuta não pode ser negligenciada. Vista sob a perspectiva educacional, a escuta é um momento do discurso em que, no silêncio da nossa fala, ouvimos o Outro com atenção, em uma experiência silenciosa ativa como seres separados.

A escuta é uma atitude de quem atribui valor à alteridade, conferindo espaço

para que o Outro se expresse. A alteridade está no outro, mas é a partir de mim que ela se concretiza; essa responsabilidade me pertence.

Na intersubjetividade, por meio da escuta ou pelo “olhar que escuta” buscamos aquilo que nos traz paixão na relação de ensino: o encontro com o outro inteiramente outro, para que o vestígio do outro possa ser percebido na manifestação do rosto. Em se tratando dessa manifestação, nada é banal, pois na concepção de Levinas, apesar da impossibilidade de ser desvelado, o rosto se significa: “[...] ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além” (2023, p. 70).

Por fim, acrescentamos que criar um mundo comum na educação significa encontrar elementos de aproximação, mesmo na diferença, pois longe de supor universalidade e generalidade, a linguagem torna-as possíveis entre os interlocutores, na pluralidade. Assim, “O mundo do discurso já não é o que é na separação – o ‘em minha casa’ em que tudo me é dado – é aquilo que eu dou, o comunicável, o pensado, o universal” (Levinas, 2020, p. 26).

Dessa forma, na abertura para o Outro é preciso crer na possibilidade de a linguagem como diálogo criar um mundo comum de entendimento das diferenças, de convivência e de respeito. Essa é uma crença que a educação traz em si. Comprometida em desenvolver a humanidade do homem, não há outra proposição que melhor a caracterize e mereça a sua dedicação. No mundo plural da contemporaneidade, essa é uma necessidade que está evidenciada, pois pode evitar o confronto que conduz à barbárie.

## A RELAÇÃO ASSIMÉTRICA COM O OUTRO E A DOCÊNCIA

---

Figura 4 – O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os Outros.



Fonte: Imagem criada por Dieck (2001) em "Le Visage de l'autre".

---

Este capítulo introduz a assimetria como um conceito chave entre a subjetividade e a alteridade em Levinas. Fortalecido no viés ético, traz a abordagem da responsabilidade com o Outro como irreciprocidade, relacionando-a à docência. De acordo com Levinas, é a partir da assimetria da relação com o Outro que a ética se torna possível.

Ao ressaltar a originalidade do pensamento desse filósofo, Solé (2017, p. 96) acrescenta: "[...] o fato de a relação ética ser assimétrica distingue o pensamento moral de Levinas de todos os restantes". De fato, para Levinas, jamais poderei esperar de outrem uma responsabilidade maior que a minha, pois eu sou aquele a quem a epifania do rosto impôs uma obrigação ética.

Na assimetria da relação com o outro, cada sujeito tem a oportunidade de se aprimorar. A esse respeito, Carbonara (2008) acrescenta que o Outro é que me ensina e que a docência do outro não é uma ação deliberada, mas ocorre pela fragilidade humana que apela em favor da vida. E cita: "Sendo encontro, portanto acolhida, a educação apresenta-se como resposta em favor da vida de outrem" (p. 130).

Assentados, pois, na assimetria da relação com o Outro, são desenvolvidos os tópicos: a responsabilidade em Levinas, a responsabilidade com o Outro e a educação, a Docência, o Outro me ensina e, por fim, já apresentando um caráter conclusivo – a formação humana na contemporaneidade: uma concepção segundo a subjetividade em Levinas.

#### 4.1 A RESPONSABILIDADE EM LEVINAS

A filosofia levinasiana está construída sobre dois elementos que a sustentam: a ideia de Totalidade e a ideia de Infinito. Sobre a Totalidade, Lepargneur e Martins (2014, p. 5) mencionam:

Levinas critica esse conceito como uma pretensão filosófica errada do Ocidente de atingir o saber absoluto, que tende a reduzir o Outro ao Mesmo, expressão de domínio. Trata-se do primado do Eu ou do Mesmo. É a razão definida pelo Eu. Consiste na compreensão da ontologia como analogia ao indivíduo - único a existir - na sua individualidade. O primado do Eu se assenta na suficiência essencial do Mesmo, na identificação da *ipseidade*<sup>18</sup>, no seu egoísmo. Trata-se de uma egolatria.

Levinas rejeita a ideia de totalidade e constrói uma ética interpondo o conceito de infinito de Descartes. Para ele, a ideia de totalidade é puramente teórica, enquanto a ideia de infinito é moral. Então, o Outro, posto para além da totalidade, é entendido como exterioridade, alteridade, infinito, transcendência.

Com esse entendimento, o Outro não é um *alter ego* com o qual o sujeito possa se identificar por empatia: o Outro é Outro porque se distingue dele. É no reconhecimento dessa condição do Outro como inteiramente Outro que a responsabilidade com ele está estruturada em termos éticos.

Na obra de Levinas, a noção de responsabilidade se dá a partir do rosto do Outro: “O rosto abre o discurso original, cuja primeira palavra é obrigação que nenhuma ‘interioridade’ pode evitar” (2020, p. 195). Assim, a responsabilidade é a resposta que o Outro, manifestando seu rosto, exige de mim. Nesse sentido, Ruiz (2008, p. 146) menciona:

A entrada do outro na minha existência, em especial o outro que sofre, traz consigo uma interpelação. O outro que sofre entra na minha vida sem prévio aviso e me questiona antes que eu consiga reagir. O outro, ao introduzir-se sem prévio aviso e antecipando-se a minha liberdade, provoca uma interpelação à minha consciência. Uma vez que o outro está presente em mim, eu não posso mais fechar os olhos para ele.

O rosto não tem a forma da face humana. O rosto é apelo, súplica e exigência. É uma imagem que traz uma interpelação ética que nos responsabiliza; uma “[...] responsabilidade ilimitada que não se mede pela rigorosa compatibilidade do livre e do não-livre” (Levinas, 2011, p. 140).

---

<sup>18</sup> Segundo Lepargneur e Martins (2014), *ipseidade* é a unicidade do Eu. A unicidade do Eu consiste em encontrar-se em um exemplar único, sem ter gênero, sem ser individuação de um conceito.

Portanto, em Levinas, a responsabilidade com o outro antecede até mesmo a nossa liberdade. Essa subversão da primazia da liberdade nos conduz à percepção de que a minha liberdade não é livre, pois a minha responsabilidade com o outro a antecede.

Então, na dimensão da alteridade, está constituída uma nova subjetividade: a subjetividade como ser-para-o-outro. Essa subjetividade é de natureza ética e está estruturada como responsabilidade assimétrica com ele. Para Levinas (2020, p. 10), “[...] a ética é uma ótica, isto é, uma visão sem imagem, desprovida de virtudes objetivantes, sinópticas e totalizantes da visão, relação ou intencionalidade de um tipo inteiramente diverso” em que a experiência da moral não decorre dessa visão, mas a consoma.

Na obra *De outro modo que ser ou para lá da essência*, a responsabilidade é estruturada no um-para-o-outro e “[...] significa a proximidade do Mesmo e do Outro, onde a implicação de um no outro significa a intimação de um pelo outro” (2011, p. 153). É essa significação, o um-para-o-outro da proximidade, que justifica qualquer compromisso. Uma responsabilidade como condição de refém, não escolhida, visto que a sua subjetividade, o seu próprio psiquismo, é “[...] para o outro, ao passo que o seu próprio refúgio de independência consiste em suportar o outro – em por ele expiar” (p. 152).

Além disso, o pensamento ético em Levinas se distingue por responder de forma afirmativa ao rosto no seu apelo por justiça. Essa justiça é entendida como plenitude da humanidade do homem e vem alocar a noção da responsabilidade com o outro, quando há entrada de um terceiro na relação.

Como observa Pivatto (2001), não obstante os termos justiça e responsabilidade sejam empregados como equivalentes no texto de *Totalidade e Infinito*, o próprio Levinas reconhece o uso do termo *responsabilidade*, quando se tratar de uma relação a dois; com efeito, o tema justiça é mais adequado quando aplicado à relação com o terceiro.

Em *De outro modo que ser ou para lá da essência*, o filósofo escreve que o terceiro é o outro que é o próximo, mas também o próximo do Outro e, não unicamente, o meu semelhante. A partir de então, a complexidade das relações faz com que Levinas tenha que criar um fator regulador na relação da alteridade e o identifica como a *justiça*.

Portanto, Pivatto (2001, p. 226) expõe que, na relação ética, a subjetividade

se abre como consciência que, por sua vez, “[...] se abre em relação de transcendência que se traduz na curvatura da justiça, precedendo a liberdade e fundando a verdade na condição da justiça”. Agora, “um outro com os outros”, o eu entra em relação de reciprocidade e minha condição importa; portanto, devo procurar um lugar *entre e com* os outros.

A entrada de um terceiro abre o espaço do discurso público. Nesse espaço, a relação de responsabilidade com o outro passa a ser considerada em um âmbito geral. A esse respeito, Solé (2017, p. 116) escreve:

O terceiro permite ativar o pensamento abstrato e universalizável, porque ele sim, admite e requer a coexistência, a contemporaneidade, o conjunto, a agrupação. Pode conceitualizar-se. Do discurso filosófico possibilitado pelo terceiro, é possível elaborar uma teoria da justiça, pensar o homem em sociedade. Pode-se conceber uma responsabilidade legal concreta, derivada da responsabilidade ética absoluta. Irá ingressar, assim, no dito – o conceitual, o geral –, mas não sem ter descoberto o dizer – a ética fundamental – que estava absorvido e tapado no seu seio.

Com a ideia de justiça, o lugar do terceiro adquire mais destaque na evolução do pensamento de Levinas. Em função dessa ocorrência, Pivatto (2001, p. 227) menciona:

A ontologia reaparece claramente; mas agora está como inseminada pelo sentido ético. Surgem as teorias, os ditos, as sistematizações, porém sempre atravessadas pela inquietude da proximidade, pois desde que uma medida se objetiva em lei ou código, o humano trepida a perigar e começa a injustiça. Por isso, a inspiração da responsabilidade assimétrica deve permanecer sempre como dizer fontal incontornável.

Restrita à dualidade, a responsabilidade cede lugar à justiça. No entanto, Pivatto (2001, p. 226) diz que “[...] a responsabilidade permanece sempre como infraestrutura básica originária e intransferível, mas o fato de se dedicar a um e não ao outro faz surgir a injustiça. Por isso, o terceiro não pode ficar à deriva”.

Por sua vez, Souza (2001) acrescenta que há uma diferença capital entre a justiça na concepção de Levinas e as teorias da justiça tradicionais e contemporâneas, pois a justiça levinasiana não está embasada na determinação livre e racional de liberdades que interagem ao procurarem criar as possibilidades de um mundo mais justo. Nesse sentido, esse autor entende que, primeiramente, é preciso que, antes, a justiça tenha condições de efetivação. É preciso liberdade, mas uma liberdade que conheça o seu potencial violento, arbitrário e destruidor – uma liberdade moralmente constituída. Essa liberdade, denominada por Levinas (2020, p. 99) como “liberdade investida” é uma liberdade que não é justificada pela liberdade, mas por encontrar

outrem na justiça.

Souza (2001) interpõe que a questão da justiça levinasiana não se trata de uma questão teórica ou existencial, e sim, fundacional, sem a qual as demais determinações do mundo e da realidade não podem ser concebidas como questões radicalmente humanas na sua plenitude. E, portanto, para ser possível entender a complexidade que a envolve, é necessário haver elementos compreensivos prévios sendo considerados, como a “[...] dimensão da assimetria que desautoriza a síntese totalizante e a temporalidade-alteridade que impede que os fatos sejam sincronizados em um todo indiferenciado” (p. 272).

Nessa abordagem, Souza (2001) ao pensar sobre a justiça desde condições filosóficas de possibilidade para a sua existência (como a verdade, a inteligibilidade, o saber e a liberdade) deixa claro que discorre sobre ela “[...] enquanto constitutivo essencial da própria realidade meramente pensável” (p. 273). E acrescenta que uma teoria da justiça que tenha a pretensão de se apresentar com consistência precisa ser antecipada por uma “teoria da realidade” que relacione a não efetivação das relações éticas dos sujeitos.

Atento ao seu tempo, Levinas considera a justiça como a própria consciência que se abre pela responsabilidade da justiça. Nesse sentido, Pivatto (2001, p. 230) menciona:

Para Levinas, o outro sempre precisa ser considerado rosto. A própria filosofia, o saber, a ciência da justiça, a teoria do Estado com suas instituições move-se e vive da inspiração do Dizer, da relação invisível com o Infinito, da responsabilidade que seria a primeira racionalidade ou a sua universalidade, racionalidade da paz.

Na consideração do rosto com manifestação do outro, a nossa responsabilidade com o Outro sempre permanece, mesmo na impossibilidade de uma resposta positiva a seu favor. No âmbito da sociedade, é na inspiração do dizer (a linguagem ética) que se pode encontrar a racionalidade da paz.

#### **4.1.2 A responsabilidade com o Outro e a educação**

A responsabilidade com o Outro é o despertar ético para o rosto do Outro. Esse despertar compromete a mim, mais que a todos, pois a revelação do rosto se deu a mim, o que me deixa definitivamente comprometido com ele.

A responsabilidade com o Outro gera, cada vez mais, responsabilidade com

ele. Na medida em que responsabilidade gera mais responsabilidade, essa responsabilidade se torna infinita e já não pertence mais ao âmbito do nosso querer. Daí, reconhecer-se que a responsabilidade se apresenta anterior à nossa liberdade.

Na educação, o rosto se apresenta de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo. Ele se revela nas situações cotidianas do convívio escolar. Assim, por meio da sensibilidade, há de se observar a singularidade de cada realidade que se põe diante de nós. A unicidade de cada indivíduo confere-lhe a condição de ser separado, condição que permanece sempre em estado de espera de uma resposta.

Ainda, observamos que, em sua origem, a palavra responsabilidade vem do latim *responsabilitas*, de “*respondere*” e é igual a responder (Ávila, 1967, p. 435). Portanto, ao relacionarmos o significado etimológico da palavra responsabilidade com a ética concebida por Levinas, há uma total concordância: no momento em que me deixo afetar pelo rosto do outro, me sinto responsável por ele, lhe dando uma resposta. Sob essa perspectiva, podemos pensar a responsabilidade pelo outro em educação.

Uma educação que contemple em primeiro lugar a responsabilidade com o Outro está aberta para acolher a diversidade e a diferença, recebendo-o como inteiramente Outro. A responsabilidade da educação é com todo ser humano, para ela não há distinção de qualquer natureza.

No contexto educacional, a responsabilidade com o Outro está presente essencialmente no caráter formativo da educação. Sem esse, ela se constituiria em um conjunto de procedimentos objetivamente pensados para desenvolver determinadas habilidades e/ou competências, tornando-se um instrumento a serviço de interesses totalizadores.

## 4.2 A DOCÊNCIA

Reiteramos que Levinas não escreveu sobre educação. Neste trabalho investigativo, buscamos palavras e expressões nas obras desse autor que, embora em referência a outro contexto, se aproximassem do significado de docência como a educação a legítima.

Em uma inferência às concepções do pensamento levinasiano, a docência é compreendida como encontro humano. Nessa compreensão, a docência não é uma ação sobre o Outro, mas uma resposta sensível ao seu apelo. Ela não apresenta qualquer violência contra a alteridade: mantém a pluralidade do Mesmo e do Outro.

Além disso, nessa concepção, o Outro é “[...] o primeiro ensino racional, a condição de todo ensino” (Levinas, 2020, p. 198). Ser condição de... para esse filósofo, implica em uma exigência para a existência de... o que nos conduz a afirmar que não existe ensino sem o Outro.

Em menção a uma situação de docência, Levinas (2020, p. 90) expressa que “[...] o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença”. Em relação a essa afirmação, temos o entendimento de que a presença do docente não é um simples ato de estar no ambiente de ensino, ou seja, a presença do docente não é apenas física, ela está investida da entrega ao propósito educativo, inspirando confiança. Essa confiança provém das atitudes do docente e, essencialmente, da sua palavra.

Sobre a palavra, Levinas (2020, p. 88) acrescenta: “A palavra consiste em explicar-se sobre a palavra, em ser ensinamento”. Afirmação ampliada pela citação que se segue:

Assistência do ser à sua presença – a palavra é ensinamento. O ensino não transmite simplesmente um conteúdo abstrato e geral, já comum a mim e à Outrem. Não assume uma função, no fim de contas, subsidiária, de fazer um espírito dar à luz, já portador do seu fruto. A palavra instaura a comunidade dando, apresentando o fenômeno como dado, e dá tematizando (p. 89).

Dessa forma, a presença do docente é assistida pela sua própria palavra. Sempre docente, por se constituir ensinamento, a palavra é uma promessa de esclarecimento daquilo que ficou obscuro na própria palavra. Além disso, ela é Dizer: um acontecimento original no tempo corrente que possibilita o encontro, constituindo uma linguagem ética.

Por sua vez, o ensino não está limitado a um saber objetivo, pois o docente, pela sua presença, está em sociedade com o aluno. Nesse sentido, segundo Carbonara (2008, p. 133), “na docência ética, não há objetividade no saber que aí se apresenta, mas um pensamento que se faz a dois”. Há, pois, uma intencionalidade que parte de mim, mas em resposta ao apelo do Outro.

Desse modo, a linguagem flui entre um e outro e o saber se dá na proximidade assistida pela linguagem. Daí, reconhecermos que o diálogo é a expressão primeira e essencial do processo educativo. Na dimensão dialógica da docência, o saber se expande de forma ilimitada e imprevisível, pois o diálogo, sendo revelação, traz o infinito em si.

Para esta pesquisadora, a docência é um constante aprendizado que traz presente a responsabilidade com o outro. No entanto, o modo de agir na relação com

ele nos conduz ao reconhecimento de duas docências: a docência profissional e a docência ética.

Nessa distinção, o conceito de *docência profissional* contempla uma série de atribuições relacionadas à profissão de professor, como as leituras e as consultas de preparação para as aulas, o planejamento, a execução e o *feedback* das atividades. Por sua vez, o conceito de *docência ética* enfatiza a expressão do sensível, ou seja, o acolhimento, a proximidade e o diálogo nas ações educativas. É uma docência que se desenvolve segundo uma “racionalidade sensível”, onde a sensibilidade é um movimento que antecede às disposições impostas pela razão.

Expressa essa diferenciação, discorreremos a respeito das palavras e expressões empregadas por Levinas que nos afluíram o conceito de docência. Com esse propósito, foram desenvolvidas buscas em suas principais obras.

Nessas averiguações, entre as palavras e expressões destacadas, encontramos com frequência a palavra mestre. A esse respeito, pode ser colocado que, na maior parte dos textos do autor, essa palavra tem inspiração na espiritualidade das lições do Talmude, uma compilação de textos sagrados da fé judaica. A partir dessa constatação, conclui-se que as menções referentes à docência e ao docente não fazem alusão à profissão de docente propriamente dita, nem estão relacionadas à ciência da educação, mas, de alguma forma, utilizam o sentido que os conceitos *docência* e *docente* inspiram.

Em outro momento, verificamos que as palavras mestre e docente são empregadas como sinônimas ao longo de um texto. A esse respeito, inferimos que essa ocorrência se dá quando as palavras mencionadas apresentam um mesmo nível de reconhecimento na tradição a que se vinculam, podendo ser usadas indistintamente.

De qualquer forma, em se tratando de mestre ou de docente, o ensino a que Levinas se refere não diz respeito a uma ciência de ensinar, ou seja, a uma ação intencional que exija planejamento. A docência na perspectiva de Levinas é uma concepção de relação. Essa distinção é necessária para que não se atribua a esse filósofo qualquer teoria sobre a profissão docente.

Então, pensar uma docência construída sob a sensibilidade ética nos conduz a refletir sobre o encontro com a diferença. A esse respeito, fica o questionamento: até que ponto nós professores estamos considerando o Outro como absolutamente Outro, sem querer reduzi-lo ao Mesmo? Levinas (2020, p. 70) nos fornece algumas

pistas:

A conjuntura entre o Mesmo e o Outro, em que já se mantém a sua proximidade verbal é o acolhimento de frente e ao de lado do Outro por mim, conjuntura irreduzível à totalidade, porque a posição “frente a frente” não é a modificação do “ao lado de...”. Mesmo quando tiver ligado Outrem a mim pela conjunção “e”, esse Outrem continua a fazer-me frente, a revelar-se no seu rosto.

Em uma conjuntura irreduzível à totalidade, para o autor, “[...] o Outro faz-me frente – hostil, amigo, meu mestre, meu aluno - através da minha ideia de infinito” (2020, p. 71). Nessa afirmação, na proximidade, o Outro como um ser separado de mim, estabelece diferentes relações comigo.

Já para Ruiz (2008, p. 155), “Outrem não nos afeta como aquele que precisamos sobrepujar, englobar, dominar – mas enquanto outro, independente de nós; por detrás de toda a relação que com ele possamos manter, ressurgente absoluto”. Com esse entendimento, a docência não se constitui uma relação de domínio sobre o Outro, pois a responsabilidade docente está expressa na relação *des-inter-essada* do ser-para-o-outro que acolhe o Outro como inteiramente Outro. Acolhido em sua diferença, o outro se torna capaz de ordenar o seu próprio processo de formação.

Dessa maneira, a educação envolve sensibilidade, uma simultaneidade de atividade e passividade; é essencialmente interlocução. Não é um espetáculo em que se vê a todos e em que permanecemos na plateia, simplesmente como observadores, descompromissados com o que se vê, como se refere Levinas (2020, p. 80) ao citar Giges<sup>19</sup>.

A educação não é, tampouco, um mundo em que o importante é aparecer e não o construir-se como sujeito juntamente com o Outro. Ao contrário, no processo educacional, mesmo o silêncio nos propõe uma escuta diferenciada: uma escuta atenta que ultrapassa o ouvir e verdadeiramente inter-essada naquilo que observa.

Na contemporaneidade, o conceito de docência vem sofrendo modificações: um exemplo marcante é o fato de o aluno ter adquirido o direito à expressividade que antes lhe era negado, direito à palavra. Hoje em dia, sem as barreiras de comunicação, a profissão docente ganha em sensibilidade e diálogo com o discente. Essa proximidade favorece o processo de ensino e o processo de aprendizagem,

---

<sup>19</sup> Personagem do segundo livro de A República de Platão (2017), detentor de um anel que o torna invisível, possibilitando que ele observe a todos sem ser visto.

prevalecendo o respeito mútuo.

Desse modo, a concepção ética levinasiana nos possibilita conceber a prática educativa como escuta e acolhida, nas quais a não indiferença ao diferente favorece o diálogo. Nesse lugar de encontro está presente a riqueza da diversidade. Além disso, o pensamento de Levinas nos conduz a inferir que aluno e professor aprendem juntos. Ao aprenderem juntos, a confiança estabelecida entre um e outro é motivo para crescimento. Assim, sem a existência do argumento da autoridade, o professor possui o argumento proveniente da sua experiência e do seu conhecimento.

Na atualidade, o professor tem ao seu dispor estratégias que estimulam a autonomia e a participação do aluno. Essas estratégias podem ser utilizadas na ênfase do caráter formativo da educação, favorecendo a interação com o outro no acolhimento da sua singularidade, pois a realidade contemporânea dominada pela lógica do poder e pelas conquistas da ciência engendra a racionalidade, estimulando comportamentos que nada acrescentam no sentido do humano.

Essa realidade requer uma formação mais aberta, menos restritiva, com menos pretensão de resultados, voltada para a construção do humano. Em Levinas, o humano se presentifica na sensibilidade da subjetividade construída a partir do Outro.

Nesse sentido, para Carbonara (2008, p. 131) “[...] a educação é esse espaço privilegiado de construção do humano, de possibilidade para assumir a ética como fundamento de todo agir”. Portanto, a educação é lugar de encontro com o Outro como inteiramente Outro, sem que esse seja tematizado pelo Mesmo.

No fechamento deste tópico, o dito “quem ensina, aprende” merece uma moção reflexiva. A princípio, esse dito encerra dois pontos de vista: o primeiro – *quem ensina precisa preparar-se para ensinar* – e, por esse motivo, precisa antes de tudo, aprender, ou seja, adquirir conhecimento pelo estudo e/ou pela experiência; e o segundo: - *quem ensina aprende muito com aquele a quem está ensinando* – que nos remete ao outro com quem estamos sempre aprendendo e nos aperfeiçoando, principalmente na dimensão da nossa humanidade.

Sobre essa questão, concluímos que, embora diferentes, esses pontos de vista apresentam algo em comum: *não nos distanciamos da nossa condição de aprendentes*. Contudo, o fato importante, que pode passar despercebido para alguns, é que o Outro é quem nos inspira e ele é sempre o motivo da nossa transformação.

Assim, em uma concepção de formação humana segundo a subjetividade

levinasiana, reconhecemos a docência ética do Outro. Daí, a ideia de que “O Outro me ensina”.

#### **4.2.1 O Outro me ensina: uma concepção de docência segundo a ética em Levinas**

O rosto que nos interpela também ensina. Conforme Levinas (2020, p. 64), “[...] o rosto volta-se para mim - e essa é a sua própria nudez”. Ele é por si próprio, não como referência a um sistema. A nudez do rosto é miséria e privação.

Dessa forma, o Outro me ensina, mas não é um ensinamento objetivo. É um ensinamento que está além da intencionalidade, é algo que supera a minha consciência. Na assimetria da relação de responsabilidade, esse ensinamento é uma oportunidade que cada sujeito tem de aprimorar-se. Inaugura-se, então, uma nova concepção de docência – a docência do Outro.

A respeito dessa docência, Carbonara (2008, p. 133) coloca que “[...] a docência do Outro não ocorre por uma ação deliberada, mas por sua fragilidade humana que apela em favor da vida”; em seguimento, menciona que “[...] a docência em si não está no Outro ou no Mesmo, mas na relação que se estabelece, na abertura que a reconhece”. Estas afirmações levantam a questão de que a relação entre o Mesmo e o Outro se sustenta no reconhecimento de que o Outro não é outro eu – *alter ego* – o que se constitui uma abertura necessária à docência.

Esse reconhecimento faz da docência uma relação sem relação, uma relação em que o Mesmo e o Outro permanecem separados, mas compartilham algo comum do mundo pela linguagem como experiência dialógica. Nessa experiência, “[...] a palavra é docente” (Levinas, 2020, p. 88). No sentido do caráter docente da linguagem, Carbonara (2008, p. 133) afirma:

Na relação de docência, o que se aprende com outrem não é um conhecimento objetivo que possa ser reduzido a um conceito, mas aprende-se no discurso, com a linguagem. Portanto, a aprendizagem não está no Mesmo e nem no Outro, mas na relação que se expressa como linguagem, como palavra que transita entre o Mesmo e o Outro.

Aprendemos, pois, com o discurso do aluno, com a sua palavra. Em suas narrativas, ele nos dá a conhecer as suas experiências de vida, seus sentimentos, suas emoções e suas percepções em relação ao mundo. Em diálogo com ele, aprendemos as idiossincrasias da alma humana, o conhecimento e a sabedoria que

não se encontram institucionalizados. Carbonara (2008, p. 134) ainda acrescenta:

Nada se aprende sobre o Outro e nem do Outro, mas com o Outro. Da mesma forma, não se ensina para o Outro de modo objetivo, mas com o Outro à medida que se aprende com ele. O discurso docente fundado na ética expressa-se como diálogo.

Portanto, no processo educativo que tem o diálogo como prática cotidiana, não se ensina para o Outro de modo objetivo, mas *com o Outro* à medida que se aprende com ele, o que privilegia a condição do *estar-com* na concepção de docência. A relação *estar-com* não configura uma situação lado-a-lado, mas, sim, o frente-a-frente, irredutível à totalidade. Já Susin (1984, p. 209) menciona que o Outro ao se comunicar como palavra, inaugura o ensinamento e faz-se sinal da transcendência. O outro tem palavra de mestre:

[...] é autor da sua própria palavra, capaz por isso de um ensinamento e de um sinal além de obras, de fatos, de ideias. O outro poderá, expressando, justificar e aclarar a origem e, assim, o sentido real das suas obras, fatos e ideias, mas graças ao seu ensinamento mais radical, no fato mesmo da sua palavra viva acima das obras: ensina a alteridade e a exterioridade. O outro é mestre por excelência, o único que **ensina a transcendência**<sup>20</sup>.

Conforme esse autor, alteridade, exterioridade e magistério se equivalem. O ensinamento acontece na relação face-a-face. O mestre não é um “mestre interior”, marca a sua presença por meio da palavra. A verdade transcendente nasce e permanece na relação face-a-face da palavra. Infinito e transcendência, o Outro nos ensina a transcendência, é mestre por excelência.

Schmitz (1984, p. 64) acrescenta que a transcendência não é uma fuga de si, mas uma necessidade humana, pois o homem não pode ficar restrito à sua imanência, ao seu estado atual e natural. A tendência do homem é ir ao encontro do seu aperfeiçoamento, da sua transcendência. A transcendência o liberta de si e da sua contingência.

A intersubjetividade é espaço de transcendência. O processo educacional ativa e aprofunda essa relação através do encontro e da linguagem. Assim, é a partir do outro que aprendemos e nos aperfeiçoamos continuamente, construindo a nossa subjetividade.

---

<sup>20</sup> A transcendência está relacionada à ideia de infinito. Observa-se que a expressão “ensina a transcendência” foi colocada em negrito pelo autor em alusão à escrita original empregada por Levinas na obra *Totalidade e Infinito*.

### 4.3 A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA CONCEPÇÃO SEGUNDO A SUBJETIVIDADE EM LEVINAS

Ao pensarmos uma formação humana na contemporaneidade, adotamos como ideia de contemporaneidade a compreensão que nos é dada por Agambem (2009). Para esse autor, a contemporaneidade é uma relação singular de aproximação e distanciamento do tempo que permite àqueles que se afastam a possibilidade de vê-la, projetando um olhar fixo sobre ela. Aquele que não é capaz de realizar esse olhar e de perceber as necessidades do seu tempo, não é contemporâneo.

Dessa forma, a disposição em refletirmos uma formação humana na contemporaneidade segundo a concepção da subjetividade em Levinas nos coloca frente à possibilidade de revisar e atualizar a concepção de formação humana, em vista das necessidades que ora se apresentam. Algo que pode parecer uma tarefa pretenciosa, além de complexa, mas não menos urgente e, portanto, desafiadora.

Em um contexto em que a materialidade está sobreposta ao humano, como se este fosse algo tão banal que não precisa de atenção, não precisa ser lembrado, nem precisa ser enfatizado, estamos desprezando a nossa humanidade em troca de quê? A totalidade com a qual convivemos nos envolve e nos domina; ou melhor, como escrevem Pivatto (2003) e Souza (2008), nos enebria com o seu “canto de sereia”, fazendo necessário o discernimento que a educação nos dá.

Entendemos que, na pluralidade da contemporaneidade, a educação necessite estar firmemente comprometida com a construção do sentido do humano. A responsabilidade pelo Outro, primordial na subjetividade em Levinas, difunde a crença nas relações éticas. Em um posicionamento a favor dessa crença, identificamos a compreensão ética como o caminho que nos conduz para a preservação da nossa humanidade e até mesmo para a preservação da vida humana. Nas relações da vida em sociedade, a responsabilidade com o Outro se apresenta como uma questão de justiça.

Na reiteração desse pensamento, uma concepção de formação humana que venha ao encontro da subjetividade ética em Levinas não pode prescindir da justiça e da ética. Em relação a isso, Levinas (2020, p. 68) menciona que o primado da ética é a relação de homem a homem – significação, ensino e justiça – uma estrutura na qual se apoiam todas as outras.

Assim, em um momento conclusivo deste trabalho e, em vista daquilo que nos

foi possível apreender a respeito da maneira de pensar do autor em estudo, elegemos como compromissos essenciais para educação contemporânea, a questão ética e a questão da justiça. A justiça levinasiana é pensada estritamente em termos éticos, pois continua a trazer o conceito de responsabilidade da dualidade, mas tem a necessidade de ser reestruturada em função da entrada de um terceiro, contemplando as relações no âmbito da sociedade.

Nesse direcionamento, uma formação, segundo o pensamento de Levinas se distingue por responder de forma afirmativa ao rosto no seu apelo por justiça. É uma formação que se constrói na justiça, desenvolvida a partir da fraternidade firmada na unicidade que nos torna reféns da responsabilidade com o Outro.

Ao mencionarmos a citação de Levinas (2020, p. 66): “É o meu acolhimento do outro que é o fato último e onde sobrevêm as coisas não como o que se edifica, mas como o que se dá”, entendemos que o acolhimento do outro na sociedade cria um espaço para a justiça. Essa forma de acolhimento restitui ao Outro os direitos dos quais se encontrava privado na sua maneira de ser. Dessa forma, na perspectiva de uma subjetividade constituída a partir do Outro, a atitude acolhedora representa a ética da sensibilidade também na justiça.

Para Carbonara (2008, p. 139), “[...] pensar a educação na perspectiva da justiça implica aceitar o seu fundamento ético de modo incondicional e assumir-se de modo inteiramente responsável por outrem”. Com esse posicionamento, esse autor nos ajuda a pensar uma “pedagogia da justiça”. Essa pedagogia não está restrita ao ambiente escolar: o Outro que encontramos na escola, é também o Outro com o qual compartilhamos todas as outras experiências da vida em sociedade. Daí, pensarmos em uma pedagogia da justiça na abrangência da sociedade.

No entanto, na vida em sociedade, a justiça necessita ser normatizada, pois a complexidade das relações humanas nesse meio assim o exigem. Para Levinas (2001, p. 25), “[...] tudo começa pelo direito do outro e por minha obrigação infinita em relação a ele. O humano está acima das forças humanas. A sociedade, segundo as forças do homem, não é se não a limitação desse direito e dessa obrigação”. Para o autor, trata-se apenas de limitar, em uma certa medida, os meus deveres em uma sociedade em que o outro é infinito para mim.

Então, em um olhar voltado para a organização de uma formação, Dalbosco (2023, p. 32) postula que em uma concepção de formação, a “normatividade” presente nos pressupostos do próprio processo educacional e em questões de legalidade e

organicidade do Sistema de Educação não deve ser confundida com “prescritividade”, um vocábulo que invoca o significado de “dever ser” que não encontra identidade com o pensamento de Levinas.

Em uma instituição educacional, as normativas são instrumentos que orientam a sua forma de agir. Como Dalbosco (2023, p. 33) escreve,

[...] a normatividade pressupõe, não a determinação fechada, imposta previamente de fora, mas, sim, a compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, revelando com isso a importância de construí-los de maneira participativa e de avaliá-los constantemente.

Dessa forma, pressupondo uma compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, a normatividade representa uma disposição em lidar com o imprevisível. Na firmeza do seu posicionamento em relação aos fins educacionais aos quais diz respeito, a normatividade preserva o caráter ético da educação.

Mesmo na presença dessas normativas, é preciso ainda a ponderação. Na educação, a prudência é uma atitude de quem, acima de tudo, pensa no outro. Resta lembrarmos que a ética levinasiana apela à sensibilidade e à linguagem para o acolhimento do outro.

Já Miranda (2008), nos traz a ideia da redescrição ética, mencionada no segundo capítulo. Segundo ele, “[...] conceber a educação como redescrição implica mostrar que o ensinamento ético da responsabilidade pelo Outro está na base de toda experiência educativa” (p. 180). É assim que, através da resposta ao apelo do rosto, a educação se edifica como redescrição ética e se desenvolve como resistência ética. Como resistência ética, a educação se renova à luz do agir moral, buscando respostas para um mundo em constante transformação.

Para esta pesquisadora, a educação, vista como redescrição ética ao “[...] fazer conversar passado, presente e futuro” (Savi, 2019, p. 118), avança em seus saberes e nas suas teorias para compreensão do humano. Não esquece as lições do passado à guisa de não recorrer em seus erros. Está atenta ao presente, mas mantém a visão voltada para o futuro que, embora incerto, é sempre inspiração no sentido do aperfeiçoamento humano. Entretanto, como resistência ética, vai além: procura construir uma resistência aos modos de subjugação e à violência cometidas ao Outro, conforme expõe Miranda (2008, p. 180).

Portanto, pode ser dito que a educação se presentifica no *Eis-me aqui*. Para

Levinas (2023, p. 81), “Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa de concreto por alguém. Dar. Ser humano é isso”. Em outro momento, o autor (2001, p. 24) menciona: “Certamente é importante dar, mas tudo depende da maneira. Não é pelo Estado ou pelo progresso político da humanidade que se satisfará a pessoa – o que não exclui o Estado, claro, das condições necessárias a essa satisfação”.

Na educação, a justiça requer o conhecimento da realidade de cada aluno e a consideração da sua singularidade. Além disso, a educação, firmada na busca da promoção humana, é ética e, portanto, humanizadora. A esse respeito, Carbonara (2008, p.128) refere:

A ação educacional é sempre humanizadora, e como tal, contribui criando condições para que cada humano responda eticamente aos demais. Assim a educação não forma sociedade e nem forma cidadãos, mas forma homens e mulheres que se põem continuamente em relação entre si.

Respondendo pela formação de homens e mulheres que se põem continuamente em relação a si, a educação desenvolve a compreensão de que necessitamos uns dos outros e, portanto, está assentada na relação ética. Reconhecemos, dessa maneira, que: “[...] não há educação sem ética. Dito de outro modo: a educação começa pela ética” (Carbonara, 2008, p. 129).

Uma formação supõe ética e a ética não é um conjunto de normas. A norma pode decorrer de uma reflexão ética, mas ela é técnica, não caracteriza uma formação. Em Levinas, a ética não pressupõe preceitos.

Desse modo, uma formação humana na concepção da subjetividade levinasiana só se torna possível a partir da compreensão de que o Outro é um sujeito absoluto, livre e autônomo na sua alteridade. O Outro está presente na nossa vida de maneira permanente e insubstituível; e, com ele, nos construímos através da nossa ideia de infinito.

Por conseguinte, uma formação que tome como referência o humanismo do outro homem, de acordo com Carbonara (2020, p. 324), “[...] incluiria a potencialização da sensibilidade para com o outro em todas as experiências humanas”, o que envolveria tempo. O presente nos sugere essa possibilidade, no entanto, não temos como esperar garantias.

Nesse sentido, Dalbosco (2023) coloca que o processo de formação humana não implica na “concepção de conduzir” e sim, na “concepção de deixar acontecer”. Ele não se refere a um caminho a ser seguido, dirigido a fins determinados, e sim, a

um processo que confere autonomia e liberdade para o sujeito desenvolver as suas capacidades.

Essa “concepção de deixar acontecer”, que sugere um processo de autonomia e liberdade ao sujeito na construção do seu próprio percurso educativo, surge como uma inspiração para a educação contemporânea. O desenvolvimento de processos motivacionais e a utilização de metodologias ativas hoje apresentadas sob a forma de modernas tecnologias precisam ser direcionadas não só para conteúdo, mas trazer junto a possibilidade de aprimoramento humano ao ouvir a voz do outro em suas necessidades e interesses.

A esse respeito, em uma abrangência que inclui para além da educação institucionalizada, Goergen (2014) cita que o dever-ser, espinha dorsal do processo formativo, tradicionalmente articulado em torno de uma perspectiva permanente e universal, desponta agora na dinâmica indagativa, dialógica-criativa, em que o diálogo se torna a dimensão central do processo formativo. Então, é sobre a intersubjetividade que incidem os movimentos, as diferenças e os conflitos da sociedade plural em uma reação ao individualismo da modernidade.

Já Souza (2016, p. 256), examinando condições de possibilidade que se fazem presentes em experiências do pensar pedagógico da nova geração, põe como atitude fundamental reaprender a aprender desde a semente da racionalidade ética. Nesse sentido, esse autor cita essa atitude como uma necessidade premente do nosso mundo em termos de uma “reordenação pedagógica”.

Desse modo, ao falar que a alteridade de outrem se manifesta num domínio que não conquista, mas ensina, Levinas (2020, p. 165) menciona: “O ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade”. De onde se conclui que a educação só se torna possível na compreensão do outro como inteiramente outro, que é infinito, e a quem a educação se abre nessa mesma dimensão como semente lançada no contexto social.

A educação nos confere a percepção de que toda a nossa gênese se apoia na presença do outro. Na lucidez dessa constatação, a maior prova de amor é a nossa responsabilidade com ele. Como menciona Levinas (2005, p. 143) “[...] a responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor ao próximo, amor sem Eros”.

Assim, a educação não prescinde do amor. Torna-se pertinente colocar que a

expressão “só o amor constrói”, popularmente utilizada, às vezes vulgarizada, encontra identidade e se torna essencial no meio educacional. Não há técnica, nem há alguma outra coisa que se valorize na contemporaneidade que possa substituir o amor. Embora um tanto “desgastado”, como se referiu Levinas, esse sentimento se apresenta como aquele capaz de fornecer vigor para a superação de qualquer obstáculo.

Após essas considerações, ressaltamos que uma formação segundo a subjetividade levinasiana é lugar para o pensamento aberto, para o indeterminado e para outros modos de fazer. Além disso, acreditamos que, mesmo no pragmatismo da vida, é possível aliar a sensibilidade ao nosso modo de agir, tornando-o mais humano.

Consoante ao pensamento de Levinas e, em especial, à sua concepção de subjetividade, as ideias expostas neste tópico se identificam em uma revisão da concepção de formação humana na contemporaneidade. No entanto, as contribuições obtidas em decorrência da investigação realizada se encontram pontuadas nas considerações finais, espaço em que elencamos os resultados alcançados em torno do problema de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

“O Outro é a prova concreta de que fomos criados para viver o humano”.  
(Carvalho, 2024)<sup>21</sup>

Na reiteração de que a educação se afirma e se legitima por meio do seu caráter formativo, após a conclusão do trabalho de pesquisa, essa Dissertação apresenta as proposições encontradas na concepção da subjetividade em Levinas que vêm ao encontro da resposta do problema assim formulado: *considerando os limites identificados na contemporaneidade sobre as concepções modernas de humanismo e formação, eminentemente fundamentadas em uma metafísica da consciência, quais contribuições da abordagem levinasiana sobre a subjetividade possibilitam revisar e atualizar a concepção de formação humana?*

Nesse sentido, citamos como contribuição mais significativa a concepção de Outro como inteiramente Outro – o Outro reconhecido no seu direito de ser diferente e estar fora do domínio dos padrões totalizantes. Em outras palavras: o outro com autonomia e liberdade, que não pode ser tematizado, que é transcendência.

Após essa distinção, em consonância com o pensamento de Levinas através das suas obras mais relevantes aqui abordadas e, por meio da mediação que nos foi possibilitada pelos textos dos seus comentadores, entendemos a formação como “o fenômeno humano que se produz como acontecimento ético na presença de uma racionalidade sensível com a mediação da linguagem ao modo do diálogo”. Para uma maior caracterização desse entendimento, passamos, a seguir, a uma breve consideração sobre os elementos que entram em sua composição:

*A – A formação como fenômeno humano que se produz como acontecimento ético*

A educação, como fenômeno humano, é considerada um acontecimento ético. Constituído-se como fenômeno e como acontecimento, traz a imprevisibilidade como característica intrínseca. Por sua vez, como acontecimento ético é uma resposta à interpelação ética. Como resposta, ela se constitui responsabilidade pelo outro,

---

<sup>21</sup> Afirmação de autoria desta pesquisadora em dezembro de 2024.

proximidade e acolhimento – encontro. A esse respeito, Miranda (2008) acrescenta que na educação, como acontecimento ético, a responsabilidade pelo outro alimenta a esperança, permitindo que a vida sempre floresça.

Então, uma formação como fenômeno humano que se produz como acontecimento ético, segundo a concepção levinasiana de subjetividade, contempla:

a) A compreensão de corpo como parte constituinte de um todo e que através da corporeidade nos encaminha para a dimensão infinita de uma alteridade irreduzível;

b) A educação como uma ação não deliberada que apela em favor da vida, ou seja, que não se apropria do sujeito, mas o deixa livre e autônomo;

c) A responsabilidade pelo outro como a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro, com gratuidade plena, sem reciprocidade;

d) A perspectiva de fraternidade sustentada na unicidade que nos torna reféns da responsabilidade para com o Outro;

e) O abandono do solipsismo em favor de um olhar coletivo sobre os nossos problemas contemporâneos;

f) A felicidade que não é entendida como satisfação das necessidades do eu egoísta, mas como resultado de uma resposta ao apelo do Outro;

g) A escuta como parte da responsabilidade docente em uma relação des-in-ter-essada do ser-para-o-outro no processo educacional;

h) A concepção de docência do Outro, ou seja, aquela em que o Outro é que me ensina;

i) A reiteração de que o ensino não é dominação do Outro, mas a presença do infinito no círculo fechado da totalidade.

E, além disso, a partir da distinção entre a docência como atuação profissional (profissão docente) e docência como dimensão ética (processo formativo), avança-se na reflexão sobre a formação como indissociável da ética.

*B – A formação que se dá na presença de uma racionalidade sensível  
com a mediação da linguagem ao modo do diálogo*

A filosofia em Levinas está fundada na ética e na linguagem, em um movimento que desloca a centralidade na consciência para a centralidade na linguagem. Esse movimento de deslocamento caracteriza o que hoje é denominado

“giro linguístico”. Na contemporaneidade, a linguagem expressa a nossa inteligibilidade na articulação com o mundo, ela integra a dinâmica da intersubjetividade.

Já o diálogo é a linguagem da significância do rosto: o rosto me interpela, exigindo uma resposta. *A linguagem ao modo do diálogo*<sup>22</sup> é por excelência a linguagem para uma concepção de uma formação humana, pois o diálogo é transcendência.

Por conseguinte, uma formação que se dá na presença de uma racionalidade sensível com a mediação da linguagem ao modo do diálogo contempla:

- a) A sensibilidade como anterior à linguagem e à razão, pois o sensível não se funda na linguagem e não precisa referir-se à totalidade sob a qual se encontra;
- b) A concepção de educação como encontro onde o acolhimento e a proximidade se renovam dia a dia na linguagem do diálogo;
- c) A linguagem como expressão ética do Outro;
- d) A linguagem como criadora de um mundo comum onde as diferenças se desfazem;
- e) A intersubjetividade entendida como encontro subjetivo, lugar do diálogo e que nos encaminha na direção de uma aprendizagem dialógica.

Portanto, em resposta ao problema de pesquisa e no atendimento do seu objetivo geral: *investigar a contribuição da subjetividade em Levinas para uma concepção de formação humana na contemporaneidade*, bem como dos objetivos específicos relacionados a cada capítulo, apontamos as contribuições acima mencionadas como proposições que possam integrar uma concepção de formação humana na contemporaneidade segundo a subjetividade levinasiana.

Tendo como referência essas contribuições, podemos inferir que uma formação humana assim pensada vem ao encontro da ênfase na *vivência ética*<sup>23</sup>. A vivência ética é uma exigência que vem se acentuando e que se apresenta cada vez mais urgente na contemporaneidade, pois no cotidiano de nossas vidas são frequentes as situações em que o rosto do outro apela por justiça, em vista da violência que se revela na transgressão da alteridade humana em todos os seus

---

<sup>22</sup> Expressão empregada por Carbonara (2013, p. 325).

<sup>23</sup> Expressão que se identifica com uma “cultura ética”. Levinas (2005, p. 238) postula uma cultura ética como “[...] uma abertura do humano na barbárie do ser, mesmo que filosofia alguma da história nos assegure contra o retorno da barbárie”.

aspectos.

Ademais, a subjetividade em Levinas é uma fonte de inspiração e de reflexão para o resgate do humano no desenvolvimento de uma racionalidade sensível. Pensar a formação humana a partir de uma racionalidade sensível é assumi-la em uma perspectiva ética, tendo como primeiro movimento o acolhimento. O acolhimento é a manifestação de uma subjetividade que encontra no diálogo a forma mais humana de interação, constituindo a condução assertiva para as relações humanas na atualidade.

Em um contexto de supremacia da racionalidade, se faz necessário sempre aprender com o Outro a nossa humanidade à guisa de não nos afastarmos da natureza que nos identifica e que nos enlaça. Isso implica o encontro com outra forma de razão: a razão trazida pela sensibilidade, aquela que nos torna menos racionais e mais humanos ao nos voltarmos para o sentido pré-existente do sensível.

Ao finalizarmos esta dissertação, temos ciência de que, neste tempo, o debate sobre a formação humana e, em especial, aquele que se realiza em torno de uma formação assentada em uma base ética, precisa ainda ser mais desenvolvido. Nesse sentido, este trabalho vem contribuir para expandi-lo e aprofundá-lo através da sensibilidade e da flexibilidade do pensamento de Levinas.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argus, 2009.
- ALVES, Alexandre. A tradição alemã da cultura de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alevre, v. 44, n. 2, p. e83003, 2019.
- ÁVILA, Fernando. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas Gomes de Souza S. A., 1967.
- CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: Um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 167-180.
- CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- CARBONARA, Vanderlei. Humanismo do outro homem: perspectivas de uma formação a partir da sensibilidade e da ética em Levinas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 307-332, 2020.
- CARBONARA, Vanderlei. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (28 minutos e 40 segundos). Publicado pelo canal Vanderlei Carbonara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7EzkCkklv1s>. Acesso em: 25 ago. 2024. p. 28-55.
- COSTA, Márcio L. **Lévinas - Uma introdução**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- DALBOSCO, Cláudio A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (eds.). **Educação Formadora**. Passo Fundo/RS: UPF Editora, 2023.
- DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Levinas**. 3. reimp. São Paulo: Editora Perspectiva LTDA, 2021. 2004
- DIECK, Tom. **La Visage de l'autre**. Paris: Seuil, 2001.
- GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 437-451, 2017.
- GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 23-40, jan./jun., 2014.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum – ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LEPARGNEUR, Hubert; MARTINS, Rogério Jolins. **Introdução a Levinas**: pensar a ética no século XXI. Porto Alegre: Paulus Editora, 2014.

LEVINAS, Emmanuel. **Do sagrado ao santo**: cinco novas interpretações talmúdicadas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós** – Ensaio sobre a alteridade. Tradução Pergentino S. Pivatto. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro Homem**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições Almedina, S.A., 2020.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2023.

MENDONÇA, Eduardo P. **O mundo precisa de filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

MIRANDA, José V. A. **Ética da alteridade em educação**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PIVATTO, Pergentino. Responsabilidade e justiça em Levinas. **Veritas: Revista de Filosofia**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, jun., 2001.

PIVATTO, Pergentino. A questão da subjetividade nas filosofias do diálogo: o exemplo de Levinas. **Veritas: Revista de Filosofia**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p.187-195, jun., 2003.

PIVATTO, Pergentino. Ética e alteridade. *In*: OLIVEIRA, Manfredo (org.). **Correntes Fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 78-97.

PLATÃO. **A República**. vol. IV. Tradução: E. Gala. São Paulo: Lafonte, 2017.

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

PRESTES, Nádia. Metafísica da Subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 81-94, 1997.

RUIZ, Castor. Emmanuel Levinas, alteridade & alteridades – Questões da Modernidade e a Modernidade em questão. *In*: SOUZA, Ricardo; FARIAS, André; FABRI, Marcelo (orgs.). **Alteridade e ética**: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 117-148.

SAVI, Pedro. Educação e dever de memória: as possibilidades de emancipação na

sociedade de mercado. **Revista FAEEEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 111-124, jan./abr., 2019.

SCHMITZ, Egídio F. **O Homem e sua educação** - fundamentos de filosofia da educação. Porto Alegre: SAGRA, 1984.

SOLÉ, Joan. **Levinas** - A ética do outro. São Paulo: Editora Salvat, 2017.

SOUZA, Ricardo T. Justiça, liberdade e alteridade ética – Sobre a questão da radicalidade da justiça desde o pensamento de Emmanuel Levinas. **Veritas: Revista de Filosofia**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 265–274, jun., 2001.

SOUZA, Ricardo T. Por uma pedagogia da alteridade - repensando a educação com Levinas. *In*: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José Almeida; DALMÁS, Giovana (orgs). **Ética, educação e direitos humanos**: estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2008. p. 78-94.

SOUZA, Ricardo T. **Ética como fundamento II**: Pequeno tratado de ética radical. Caxias do Sul/RS: Educs, 2016.

SUSIN, Luiz C. **O Homem Messiânico** – Uma Introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Editora Vozes Ltda, 1984.