

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Adilson do Nascimento Ferreira

**Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de Rosto,
de Emmanuel Levinas: estudo de caso em uma escola pública.**

Belo Horizonte

2019

Adilson do Nascimento Ferreira

**Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de Rosto,
de Emmanuel Levinas: estudo de caso em uma escola pública.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Barboza de Souza.

Área de concentração: Religião e Cultura.

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383i Ferreira, Adilson do Nascimento
Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Levinas: estudo de caso em uma escola pública / Adilson do Nascimento Ferreira. Belo Horizonte, 2019.
171 f. : il.

Orientador: Carlos Frederico Barboza de Souza
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

1. Lévinas, Emmanuel 1906-1995 - Crítica e interpretação. 2. Liberdade religiosa. 3. Escolas públicas - Aspectos religiosos - Brasil. 4. Análise crítica do discurso. 5. Pensamento religioso. I. Souza, Carlos Frederico Barboza de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 261.7

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Adilson do Nascimento Ferreira

**Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de Rosto,
de Emmanuel Levinas: estudo de caso em uma escola pública.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Barboza de Souza.

Área de concentração: Religião e Cultura.

Prof. Dr. Carlos Frederico Barboza de Souza - PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. Fabiano Victor de Oliveira Campos - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Simone do Prado – ISTA (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 26 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudanças,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve...) as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fira,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto;
Que não se muda já como soia.

(Camões, Sonetos, 14)

Agradeço a Deus o privilégio de ter caminhado, ao longo destes dois anos, com pessoas orientadas para o bem e de coração puro.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, que souberam indicar o caminho da reflexão sem tolher a criatividade e a liberdade de pesquisa. De modo especial, aos professores Carlos Barboza e Fabiano, pela paciência e carinho dispensados nos momentos de correção e reorientação no caminho de construção deste trabalho.

Agradeço aos participantes do REPLUDI e do Projeto “Liberdade Religiosa, Educação e Tolerância”, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com o apoio da Fapemig, que com suas observações e comentários, indicaram pistas para o desenvolvimento do trabalho. Em particular ao Pai Guaraci e ao Alexandre, que me mostram, com palavras gentis, o modo hospitaleiro de vivenciar a religião.

Agradeço aos meus irmãos do corpo diaconal que me ajudaram e emprestaram os ombros nestes últimos meses.

Agradeço a meus familiares, principalmente pelos momentos de silêncio e pela compreensão por minhas ausências nestes últimos dois anos.

Finalmente, meu agradecimento a Dênia, que, no exercício de seu trabalho, sempre se portou de maneira hospitaleira e paciente.

A todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para esta pesquisa meus sinceros agradecimentos e votos para que a felicidade seja uma constante em suas vidas.

RESUMO

Este trabalho buscou identificar traços de intolerância religiosa no espaço público escolar, com base na categoria de Rosto, extraída do pensamento de Emmanuel Levinas. Optou-se por uma pesquisa de campo, utilizando a metodologia investigação qualitativa de estudo de caso e como ferramenta de investigação a análise crítica do discurso, na corrente francesa, na visão de Dominique Maingueneau. O campo de pesquisa escolhido foi uma escola pública que oferta exclusivamente ensino médio, situada na periferia do Município de Belo Horizonte. A escola está localizada em uma região com índice elevado de vulnerabilidade social, de acordo com a pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com o CRISP - UFMG que consolidou o “índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte” (IVJ-BH/2015). O trabalho foi desenvolvido entre março de 2017 e fevereiro de 2019. A pesquisa envolveu revisão bibliográfica para compreender o pensamento de Emmanuel Levinas, a questão da intolerância religiosa e a corrente francesa da análise crítica do discurso. Concomitantemente à revisão bibliográfica, realizaram-se trabalhos de observação e coleta de dados no campo delimitado previamente, mediante entrevistas informais e semiestruturadas e aplicação de questionário. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme registro CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137.

Palavras-chave: Intolerância religiosa. Escola pública. Rosto. Levinas. Análise crítica do discurso.

ABSTRACT

This work sought to identify traces of religious intolerance in the public school space, based on the category of Rostó, extracted from the thought of Emmanuel Levinas. We chose a field research, using the qualitative research methodology of case study and as a research tool the critical analysis of the discourse, in the French current, in the view of Dominique Maingueneau; The chosen field of research was a public school, which offers exclusively Secondary Education, located in the peripheral region of the municipality of Belo Horizonte. The school is located in a region with a high index of social vulnerability, according to a survey conducted by Belo Horizonte City Hall in partnership with CRISP - UFMG that consolidated the “índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte” (IVJ-BH/2015). The work was developed between March 2017 and February 2019. The research work involved a bibliographical review sought to understand the thinking of Emmanuel Levinas, the issue of religious intolerance and the Critical Analysis of the French Current Discourse. Concomitant to the bibliographic review, we carried out observation and data collection in the field delimited previously, through informal and semi-structured interviews and questionnaire application. The research was authorized by the Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), according to registration CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137.

Keywords: Religious intolerance. Public school. Face. Levinas. Critical discourse analysis.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da distribuição das regiões no município de Belo Horizonte	102
Figura 2 - Distribuição de regiões a partir do índice de vulnerabilidade	107
Figura 3 - Imagem do portão de entrada da escola	119
Figura 4 - Acesso a um dos corredores da escola.....	119
Figura 5 - Lateral de um dos prédios.....	120
Figura 6 - Visão do prédio da escola a partir do portão de entrada	120
Figura 7 - Visão do pátio a partir da sala da direção	121
Figura 8 - Foto de uma das inúmeras câmeras	122
Figura 9 - Visão do corredor	122
Figura 10 - Menino Jesus, Salvador do Mundo	123
Figura 11 - Convite para momento de oração.....	125
Gráfico 1 - Percentual da população com 15 a 29 anos de idade.....	104
Gráfico 2 - Renda domiciliar média por atributo do responsável.....	104
Gráfico 3 - Taxa de abandono no ensino médio (média 2013-2015).....	105
Gráfico 4 - Taxa de Fecundidade na faixa etária de 15 a 19 anos (média 2013-2015).....	105
Gráfico 5 - Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas (Belo Horizonte, 2010).....	105
Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio (média 2013-2015)	106
Gráfico 7 - Taxa de homicídio população masculina de 15 a 29 anos (média 2013-2015).....	106
Gráfico 8 - Valores médios do índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ-BH) por regional e para o Município de Belo Horizonte (2015).....	108
Quadro 1 - Indicadores para cálculo de vulnerabilidade.....	103
Tabela 1 - Número de alunos	109
Tabela 2 - Quadro funcional da escola	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE COM BASE NA CATEGORIA DE ROSTO, DE EMMANUEL LEVINAS.....	25
1.1 Categoria da Alteridade.....	25
1.1.1 <i>Dados biográficos de Emmanuel Levinas</i>	25
1.1.2 <i>“Alteridade” como Rosto</i>	30
1.1.3 <i>A categoria do Rosto em Levinas como caminho para uma educação ética</i>	42
1.1.4 <i>A ética na perspectiva levinasiana como caminho para superação da intolerância religiosa</i>	54
2 LINGUAGEM.....	61
2.1 A pessoa humana como ser de “Linguagem”	61
2.2 A origem da Linguagem.....	65
2.3 Característica sociocultural da Linguagem	71
2.4 O Rosto como Linguagem.....	73
2.5 Perspectiva social da relação entre o discurso e a Linguagem	80
2.6 Análise do discurso	82
2.6.1 <i>Bases de interpretação do discurso</i>	82
2.6.2 <i>A simbologia na formação do discurso</i>	85
2.6.3 <i>O ethos presente no discurso</i>	87
2.6.4 <i>Marco analítico da análise crítica do discurso</i>	92
3 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	95
3.1 Considerações preliminares.....	98
3.2 Critérios para delimitação do campo de pesquisa.....	99
3.3 Descrição da escola pesquisada	109
3.4 Observação e coleta de dados	110
3.4.1 <i>Trabalho de observação</i>	110
3.4.2 <i>Aplicação do questionário</i>	110
3.4.3 <i>Aplicação das entrevistas</i>	111
3.4.4 <i>Considerações iniciais</i>	112
3.4.5 <i>Uso do método de análise crítica do discurso</i>	114
3.4.6 <i>Análise do quadro administrativo</i>	114
3.4.6.1 <i>Comparativo aluno/professor</i>	114
3.4.6.2 <i>Comparativo salarial</i>	115
3.4.7 <i>Análise da estrutura física</i>	116
3.4.8 <i>Análise de imagens com possível conotação religiosa</i>	123
3.4.8.1 <i>Estátua na antessala da Secretaria Escolar</i>	123
3.4.8.2 <i>Convite para momentos de oração</i>	124
3.4.9 <i>A rádio escolar e o discurso religioso</i>	128
3.5 Análise de situações observadas em atividades extracurriculares.....	131
3.5.1 <i>Apresentação teatral na “Feira de Talentos”</i>	132
3.5.2 <i>“Bunda de fora”</i>	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139

1. Pedagogia e Responsabilidade pelo Outro.....	140
2. A Pedagogia e a valorização da Alteridade	141
3. Pedagogia e Acolhimento ao Outro	145
4. Pedagogia e Proximidade	146
5. Pedagogia e responsabilidade social.....	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	157
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (RESPOSTAS)	159
APÊNDICE 3 - ROTEIRO PRÉVIO PARA AS ENTREVISTAS	161
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MAIOR DE 18 ANOS)	165
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MENOR DE 18 ANOS)	167
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PEL ALUNO MENOR DE 18 ANOS)	170

Introdução

Muitos que convivem com a violência diariamente supõem que seja uma parte intrínseca da condição humana. Mas não é assim. A violência pode ser evitada. Culturas violentas podem ser modificadas. No meu próprio país e ao redor do mundo, nós temos exemplos brilhantes de como a violência tem sido combatida. Governos, comunidades e indivíduos podem fazer a diferença. (Nelson Mandela).

Este trabalho de pesquisa nasceu de duas vertentes. A releitura de situações de intolerância religiosa vivenciadas na infância no bairro Califórnia, em Belo Horizonte - MG, e nos 24 anos de trabalho na educação pública estadual e o contato com o pensamento de Emmanuel Levinas.

Este trabalho não tem como objetivo se tornar parte, apenas, do acervo bibliográfico de uma biblioteca, mas ser ferramenta de combate à intolerância religiosa, principalmente direcionada a jovens oriundos de situação de alto índice de vulnerabilidade social.

O espaço escolar não é uma ilha em relação ao jogo de poder e as desigualdades de acesso a bens culturais e econômicos vivenciados na nossa sociedade onde está imerso. As relações interpessoais reproduzem as marcas de violência e de exclusão dos representantes dos grupos minoritários, cujos padrões étnico-culturais não se alinham aos dos socialmente dominantes.

As práticas de interação social no espaço escolar são normalmente tomadas como objeto de investigação por diversas áreas do saber como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia e a Linguística. Cada uma, a seu modo, faz emergir facetas da realidade e contribuem para a ampliação da ciência. As Ciências da Religião, como saber científico, têm condições de contribuir para a ampliação da ciência, tomando a realidade escolar como objeto de estudo. Empréstimo de outras ciências métodos de pesquisa e estabelece parâmetros próprios de análise.

Esses estudos fazem emergir facetas humanas ainda desconhecidas ou que necessitam de análises mais pormenorizadas. As pesquisas realizadas no ambiente escolar revelam qualidades das interações sociais, que, de certa forma, extrapolam os limites geográficos da instituição, demonstrando práticas sociais contidas no *ethos*, contribuindo para o aperfeiçoamento da ciência.

Uma das premissas desta pesquisa é a hipótese de que as interações sociais entre alunos e professores no ambiente escolar estão marcadas pelo discurso logocêntrico e autoritário, enraizado no imaginário social, e revelam traços intolerância religiosa.

Para fins de comprovação desta hipótese, realizou-se uma pesquisa de campo utilizando a metodologia investigação qualitativa de estudo de caso, previamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme registro CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137. O caminho metodológico de estudo de caso, totalizando 96 horas de trabalhos de observação, excluindo o tempo dedicado às entrevistas e aplicação de questionário. As informações foram colhidas em atividades de observação do cotidiano, de entrevistas com docentes e alunos, ao longo do ano de 2018, em uma escola pública localizada no Município de Belo Horizonte.

A definição da instituição para o desenvolvimento da pesquisa foi o resultado do cruzamento de dados sobre a vulnerabilidade juvenil, obtida na pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o CRISP – UFMG e as características das escolas estaduais registradas no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), de competência da Secretaria de Estado de Educação.

A opção pelo método estudo de caso teve como principal pressuposto a convicção de que esse modelo reúne elementos suficientes para compreender a complexa realidade relacional nos processos de interação social estabelecidas entre os diversos atores que compõem o ambiente escolar. Este pressuposto é corroborado por Yin (2001, p.32), conforme escreve:

o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esta opção metodológica possibilitou o processo de imersão consciente na realidade dos sujeitos pesquisados, evidenciando elementos que compõem o imaginário cultural de grupos sociais específicos e, dessa forma, verificar a validade a hipótese inicial deste estudo, qual seja, a existência de traços de intolerância religiosa nos diferentes discursos que perpassam a realidade escolar, que supostamente teriam sua origem na mentalidade totalitária do pensamento ocidental.¹

Além disto, é importante informar que a adoção desse caminho metodológico também considerou o pressuposto que os processos educativos são heterogêneos e construídos coletivamente mediante diversas ações que incluem momentos de atividade extraclasse, os

¹ Nesta pesquisa, entendemos por mentalidade totalitária o modo de conceber as relações interpessoais a partir do Eu centrado em si mesmo, avesso à valorização da Alteridade. Um pensamento que busca reduzir o Outro a conceitos pensados a partir do Eu, fruto de uma tradição ontológica baseada no paradigma epistemológico de uma razão totalitária.

processos de organização do currículo, a disposição geográfica, a escolha dos processos de avaliação formal, as formas de correção de comportamentos considerados errados, entre outros. Nesse sentido, o processo educacional escolar é composto por momentos estabelecidos formalmente e por aqueles que ocorrem no cotidiano escolar que, muitas vezes, não estão registrados no regimento escolar ou na proposta político-pedagógica. Para compreender os processos educacionais de uma unidade escolar específica, é importante observar, de forma atenta, os momentos em que não são considerados, normalmente, como “educativos”, no sentido estrito do termo. O conjunto das ações estabelecidas no interior de uma escola podem denotar conflitos e tensões sociais originadas de embates culturais, que resultam do complexo jogo de poder. Grande parte desses conflitos é vivenciada nos processos relacionais opacos às luzes dos sistemas educacionais formais. Para perceber essas situações, é importante observar os parâmetros utilizados para a resolução de conflitos e a forma de implementação das normas formais e informais. Relembrando que essa análise possibilita ver a opção ideológica² de seus agentes, com base nas decisões adotadas como antídoto para a resolução de conflitos. Diante dessa situação, a pesquisa etnográfica reúne condições favoráveis para apreensão dos elementos subjacentes nas relações intersubjetivas.

Com relação ao processo de construção desta dissertação, é possível identificar, metodologicamente, cinco momentos, iniciando na escolha e identificação do tema no Projeto de Pesquisa, passando pela construção do suporte metodológico e referencial, até desembocar na redação final dos capítulos.

No primeiro momento, com a ajuda o professor Carlos Frederico, foi possível delimitar o tema a ser pesquisado e construir a pergunta norteadora da pesquisa. Já no início do processo, a questão da intolerância religiosa nos ambientes escolares foi identificada como o mote da pesquisa, no entanto, as conversas e leituras possibilitaram o recorte metodológico e a definição do arcabouço teórico referencial, quais sejam, a categoria de Rostó, a partir do pensamento de Levinas e a Análise Crítica do Discurso, de corrente francesa.

No segundo momento, iniciamos a discussão para consolidação do caminho metodológico da pesquisa, o roteiro de entrevista e o questionário a serem aplicados, o tempo que seria disponibilizado para a observação participativa, documentos a serem analisados e os parâmetros de análise. Concomitantemente, definimos e iniciamos, com o auxílio e a orientação do Professor Fabiano, a revisão bibliográfica para compreensão da categoria de

² Para compreensão do termo ideologia, adotamos o conceito de Marilena Chauí (2004, p. 7): “Ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamente é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política

Rosto, a partir do pensamento de Emmanuel Levinas e os instrumentais metodológicas facultados pela Análise Crítica do Discurso, de corrente francesa.

Após definição da metodologia de trabalho e do campo de pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema. Identificou-se, segundo dados publicados pelo IBGE, que a população que se reconhece como evangélica aumentou consideravelmente nos últimos anos no Brasil. Segundo dados do IBGE, no período de 2000 a 2010, saltou de 26,2 milhões para 42,3 milhões. Esses números, em relação à população, representam uma evolução de 15,5% para 22,2%. É importante destacar que, em 1991, apenas 9% da população afirmava seguir uma religião evangélica. No local pesquisado, identificou-se, pelas observações e os relatos, que há uma incidência considerável de pessoas que se reconhecem como evangélicas, confirmando os dados do IBGE (2016).

A definição do campo de pesquisa obedeceu a critérios definidos no projeto inicial:

- a) ofertar exclusivamente ensino médio, para diminuir a possibilidade de interferência da discussão sobre a possibilidade de Ensino Religioso confessional nas entrevistas realizadas, uma vez que, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, não há oferta da disciplina Ensino Religioso;
- b) havia previsto que, em caso de empate entre duas unidades, seria escolhida aquela com maior número de professores efetivos. Essa opção seria utilizada por entender-se que, em tese, o servidor efetivo permanece na mesma unidade escolar por diversos períodos escolares, assim, tem mais condições de ter sido influenciado e influenciar o ambiente escolar. No entanto, no momento da seleção, não foi preciso usar esse parâmetro, pois não houve empate entre duas escolas;
- c) estar localizada em Belo Horizonte, para facilitar as visitas à unidade;
- d) estar situada em uma região com maior índice de vulnerabilidade, permitindo a imersão no universo cultural da parcela da população que sistematicamente é excluída do sistema educacional, utilizando como parâmetro os resultados obtidos pela pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com o CRISP - UFMG, que consolidou o “índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte” (IVJ-BH). O índice é composto por sete indicadores de vulnerabilidade juvenil, sendo que o índice varia entre 0 e 100, e permite identificar os territórios da cidade nos quais os jovens estão em situação de maior vulnerabilidade. Utilizou-se o relatório publicado em dezembro de 2016.

Após a aplicação desses parâmetros, identificou-se uma escola estadual situada na região Norte do Município de Belo Horizonte. Para captar essa realidade, foram dedicadas 96

horas de trabalho de observação, além de momentos de aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários.

No terceiro momento, intensificamos a revisão bibliográfica para compreender o tema da intolerância religiosa, a categoria de Rosto, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, efetivamos a aplicação dos questionários e das entrevistas. Neste momento, registramos em fotografia características físicas e convites para participação nos momentos de oração no espaço escolar, estudamos o seu Regimento Escolar e a sua Proposta Política Pedagógica. A coleta de informações ocorreu durante as observações participativas³ no cotidiano da escola. Durante esse período, observou-se o comportamento dos alunos e professores nas horas de intervalo de aulas, momentos extracurriculares, ações de correção de comportamento dos alunos pelos servidores da escola, entrada e saída de alunos e professores, a organização de conselhos de classe, além de entrevistas e conversas sobre aspectos observados no cotidiano da escola. As visitas foram realizadas nos três turnos, inclusive em dias de sábado, dedicado à apresentação do resultado de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos, sob a observação dos professores.

A coleta de dados se deu por observações do cotidiano da escola, registro fotográfico, entrevistas e aplicação de questionários a docentes com, pelo menos, três anos de efetivo exercício na unidade pesquisada.

A entrevista foi utilizada como ferramenta para obtenção de informações e para sanar dúvidas sobre dados coletados nas observações. O uso desse recurso foi muito importante para a identificação dos elementos coletivos presentes no imaginário dos atores envolvidos no campo de pesquisa.

Para selecionar os entrevistados, verificou-se o quadro administrativo da escola e identificaram-se os professores com vínculo efetivo, que atuavam na unidade havia pelo menos três anos e tinham contato semanal com alunos do terceiro ano do ensino médio. Aproveitaram-se os momentos de reunião para apresentação da proposta. Os funcionários da instituição foram cientificados da pesquisa, embora tenha sido omitido, propositalmente, o

³ Destaco que a observação participante pressupõe o contato direto e frequente do investigador com os atores sociais envolvidos na pesquisa. É imprescindível que o investigador esteja atento para não permitir a deformação do resultado da pesquisa por questões subjetiva. Este cuidado permite que as interações sociais ocorram sob a iluminação da consciência da natureza científica do trabalho e entendimento que a subjetividade não pode ser plenamente eliminada, mas não pode ser o fator preponderante nas observações e conclusões.

núcleo central da investigação. Foram informados que a pesquisa tentaria verificar a ocorrência de situações de violência no ambiente escolar.

Nas entrevistas abordamos aspectos do cotidiano escolar, como percebiam os encontros de cunho religioso que ocorriam na escola, a participação em eventos extracurriculares e o relacionamento interpessoal naquela comunidade escolar.

No quarto momento, utilizamos os instrumentais da Análise Crítica do Discurso para captar os elementos discursivos registrados no Projeto Pedagógico, no Regimento, nas entrevistas, na disposição dos objetos, nos comportamentos e situações presenciadas ao longo da pesquisa no ambiente pesquisado. Os resultados foram analisados a partir da Categoria de Rosto de Levinas. Utilizamos, nesta etapa, termos extraídos do pensamento levinasiano para fundamentar e conectar as observações colhidas.

Empregou-se como suporte teórico-metodológico, para compreensão dos dados coletados, a análise crítica do discurso (ACD), na ótica contida em obras de Maingueneau. Na perspectiva desse autor, o discurso não é apenas a delimitação do campo investigativo, mas descreve o modo como a Linguagem é apreendida. Nesse sentido, o discurso é a “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (MAINGUENEAU, 2002, p. 43). O discurso é definido por Maingueneau (2002) como “prática discursiva”, não reduzido a mera sequência de palavras. Na prática discursiva, ocorre a “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 2002, p. 56), ultrapassando a separação entre o mundo real e as palavras ou textos. Da mesma forma, o discurso, na perspectiva de Maingueneau, não pode ser concebido simplesmente como representação do mundo, haja vista que o ser humano está sempre no mundo e seus enunciados são produzidos com base em contextos socioculturais específicos. Para a ACD, os diversos atores sociais agem de forma híbrida, por vezes determinados estruturalmente pelo contexto sociocultural e, por outras, conscientes das implicações de seus enunciados e a tentativa de construção de outras realidades. Os atores sociais são afetados, direta ou indiretamente, pelas relações de dominação ideológica, mas também moldam a realidade com base em decisões conscientes, construindo discursos que afetam diretamente a realidade. Portanto as práticas discursivas são afetadas pelas ideologias que perpassam o contexto, mas também são frutos de ações conscientes e intencionais.

A análise dos dados coletados teve como ponto de referência a categoria de Rosto, extraída do pensamento de Levinas. Lembrando que, para esse pensador, o Rosto é a comunicação original entre os seres humanos e que é o espaço privilegiado para a construção

de uma relação entre duas pessoas (aluno e professor), marcada pelo crescimento de ambos e a primazia da liberdade. Em suas palavras:

A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois, não se limita a encontrar o que já se possuía. Mas o primeiro ensinamento é a própria presença do docente, a partir da qual vem a representação. (LEVINAS, 2017, p. 90).

No quinto momento, realizamos a transposição dos relatórios nos três capítulos que compõem esta dissertação. No primeiro capítulo, tentamos percorrer o pensamento de Emmanuel Levinas e extrair elementos para compreensão da categoria de Rosto. Neste percurso, identificamos alguns termos que foram reconfigurados por ele. Em especial destacamos os termos Hospitalidade, Transcendência, Proximidade, Responsabilidade, Cuidado e Substituição. Estes termos foram utilizados para confrontar as informações obtidas na análise dos diferentes discursos identificados no campo pesquisado.

No segundo capítulo, fizemos uma breve revisão bibliográfica para compreender a Análise Crítica do Discurso, de corrente francesa, utilizada, nesta pesquisa como suporte teórico-metodológico para compreensão dos dados coletados.

No terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido, os dados colhidos e análise a partir da categoria de Rosto.

É importante destacar que os quatro últimos momentos estão separados por questões metodológicas, no entanto, ao longo da pesquisa, em parte, ocorreram de forma imbricada.

A leitura de textos relativos ao tema e a análise das informações obtidas pelas atividades de observação, entrevistas e dos dados do questionário permitiram construir, ao longo do trabalho, a percepção da presença de traços de intolerância religiosa em relação a católicos, pessoas que não adotam uma religião (chamados nos relatos de sem-religião) e aqueles que possivelmente adotam religiões não cristãs. Esses traços estão presentes, principalmente, no processo de seleção de músicas reproduzidas no horário dos intervalos e das atividades extracurriculares, as reuniões semanais de cunho religioso-evangélico e os comentários dos docentes em relação ao tema. Com base nos relatos dos professores, ficou externalizado, pelo menos no imaginário dos entrevistados e dos que responderam ao questionário, a crença na relação direta entre a obediência a valores morais, tais como a obediência à autoridade, e prática religiosa cristã. Essa afirmação é corroborada por entenderem que existe uma relação direta entre a participação em ritos religiosos cristãos e a obediência às normas da escola. Segundo relatos, os alunos denominados “sem-religião”

seriam mais afetados pelo mundo da criminalidade e teriam dificuldades para aceitar a autoridade dos professores.

As análises dos dados colhidos na pesquisa demonstraram a existência de um discurso intolerante que busca, mediante o recurso de várias estratégias, impor elementos do pensamento evangélico. Esse comportamento denota traços de intolerância religiosa com relação aos de religiões não cristãs e aquelas de matriz africana e aqueles que optam por não pertencer a nenhuma denominação religiosa. Ficou demonstrado que diversas pessoas da comunidade escolar pesquisada praticam uma posição de imposição de sua religião como a única e correta chave explicativa para a realidade. Para esse grupo, a religião é percebida como forma de transmissão de valores morais, tidos por válidos e corretos. Fica evidente que esse grupo vivencia um cristianismo assinalado por uma moral que defende a submissão como fórmula para superação do pecado e da culpa. O discurso intolerante e as visões estereotipadas são resultado direto do pensamento totalitário,⁴ construído ao longo da história ocidental. Essa situação de intolerância religiosa pode gerar agressões físicas e simbólicas. Sendo imprescindível tentar apontar caminhos para sua desconstrução.

Propomos, como um dos possíveis caminhos para superação da realidade constatada a adoção de uma pedagogia construída a partir da Categoria de Rosto. A construção e aplicação de uma pedagogia, em termos levinasianos, valoriza a Alteridade, mediante processos de ensino aprendido estruturados a partir da hospitalidade, da proximidade e do cuidado. Processos educativos direcionados e construídos a partir da responsabilidade pelo Outro, do acolhimento do Rosto podem se revelar como uma das facetas de resposta que buscamos para superar a sociedade cambiante com a qual convivemos.

⁴ Por pensamento totalitário, neste trabalho, entende-se como aquele que nasce da razão que se assume portadora do absoluto, tendo o Outro como objeto de conhecimento. O Outro não é assumido como exterior ao Eu, mas passível de ser interiorizado pelo processo de conceituação, ou seja, o sentido do Outro é dado pela razão do Eu. Essa visão implica perceber o Outro como objeto de uma razão em busca de si mesma, ou seja, egocêntrica.

1 ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE COM BASE NA CATEGORIA DE ROSTO,⁵ DE EMMANUEL LEVINAS

1.1 Categoria da Alteridade

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela a mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência. (LEVINAS, 2017, p. 173)

A reflexão sobre Alteridade não é um tema novo no cenário do pensamento ocidental. Esta afirmação é corroborada pela pesquisadora Neves (2017), que comentando sobre a categoria da Alteridade em Emmanuel Levinas, afirma que no decorrer da história do Ocidente diversos pensadores refletiram e construíram elementos conceituais para tentar delimitar este termo. Ela argumenta que as nuances conceituais teriam sofrido interferência do contexto histórico-cultural e das opções filosóficas de cada pensador.

Diante das diversas concepções a respeito do termo Alteridade, optou-se por delimitar este trabalho como base as concepções extraídas do pensamento de Emmanuel Levinas. Essa decisão tem como pressuposto que as estruturas conceituais do pensamento levinasiano apresentam condições para sustentar a reflexão sobre a configuração da relação professor/aluno estabelecidas nos ambientes escolares. Essa opção não invalida ou diminui a importância dos demais autores que refletiram sobre esta temática.

Entendemos que não é possível compreender a concepção de Alteridade no pensamento de Levinas sem considerar a relação ética contida no espaço da intersubjetividade, sua visão do Rosto e o seu processo histórico vivencial. Propomos, portanto, apresentar inicialmente, de forma sucinta, algumas considerações a respeito da biografia de Emmanuel Levinas, na tentativa de demonstrar que seu pensamento tem como principal elemento motivador a violência institucional promovida no século XX.

1.1.1 *Dados biográficos de Emmanuel Levinas*

Emmanuel Levinas, segundo Costa (2000), nasceu em 1906 em Kovno, República da Lituânia. Filho de uma família de origem judaica, aprendeu o hebraico e o russo, o que

⁵ Os termos “Alteridade”, “Outro” “Rosto” e “Linguagem” serão grafados neste trabalho com as iniciais maiúsculas em razão da sua significação e importância no pensamento de Emmanuel Levinas.

possibilitou o acesso às obras de Polchikine, Golgol, Lermontov, Tolstói e Dostoievski. A leitura desses autores, como não podia deixar de ser, marcou profundamente sua formação intelectual. Mediante o hebraico, teve acesso aos textos talmúdicos.

Em decorrência do início da Primeira Grande Guerra Mundial (1914), o clima de medo e insegurança passaram a fazer parte do cotidiano familiar. Em 1916 sua família, fugindo da guerra, migrou para Cracóvia. Em 1923 passou a residir em Estrasburgo, França, onde cursou Filosofia. Neste período entrou em contato com o pensamento ético-político de Maurice Pradines e os estudos de Bergson. As teorias bergsonianas do tempo serão um dos temas fundantes para sua ética. Posteriormente, iniciou estudos sobre a Fenomenologia, mais propriamente Husserl, e parte para Friborg-en-Brigau, onde assistiu como ouvinte as aulas ministradas por Husserl e Heidegger. Em 1930, publicou sua tese de doutorado “La théorie de l’intuition dans la phénoménologie de Husserl” (Teoria da intuição na fenomenologia de Husserl). Retornando à França, passou a residir em Paris. No biênio 1931-1932, participou dos Encontros Filosóficos organizados por Gabriel Marcel e fez a tradução das "Meditações Cartesianas" para o francês e escreveu diversos artigos. Em 1939, foi mobilizado pelo exército francês, sendo aprisionado pelo exército alemão em 1940, ficando confinado em cela sem contato com o mundo externo. Durante o período de cativo, escreveu “De l’existence à l’existant” (Da existência ao existente) e a publicou, em 1947, junto com “Le temps et l’autre” (O tempo e o outro), textos utilizados para as conferências proferidas no College de Philosophie fundado por Jean Wahl.

É digno de nota o fato de que sua esposa, filha e sogra terem sido salvas da morte pela ação direta do amigo Maurice Blanchot, que as escondeu no monastério das irmãs de Orléans, na França. Elas permaneceram neste esconderijo e foram salvas da prisão e da deportação.

Permaneceu na direção da Escola Normal Israelita Oriental de Paris no período de 1946 a 1964. A publicação de sua grande obra “Totalité et infini” ocorreu em 1961. Esta obra pode ser considerada a síntese de suas investigações deste período. Em 1963, publicou “Difficile liberté”, que versa sobre questões relacionadas ao judaísmo.

No período de 1964 a 1967, passou a lecionar na Universidade de Poitiers. De 1967 a 1973, na de Paris-Nanterre, e na de Paris-Sorbonne de 1973 a 1984. Faleceu em Paris em dezembro de 1995.

A seguir, relação de algumas obras publicadas⁶:

- 1) Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl (Paris: Alcan, 1930; Paris: Vrin, 1963).
- 2) De l'évasion. Recherches philosophiques, v. V, 1935-1936; rééd. introduite et annotée par Jacques Rolland (Montpellier: Fata Morgana, 1982).
- 3) De l'existence à l'existant (Paris: Vrin, 1947).
- 4) Le temps et l'autre (Paris: Arthaud, 1947).
- 5) En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger (Paris: Vrin, 1949).
- 6) Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité (La Haye: Martinus Nijhoff, 1961).
- 7) Difficile liberté. Essai sur le Judaïsme (Paris: Albin Michel, 1963).
- 8) Quatre lectures talmudiques (Paris: Minuit, 1968).
- 9) Humanisme de l'autre homme (Montpellier: Fata Morgana, 1972).
- 10) Autrement qu'être ou au-delà de l'essence (Paris: Kluwer Academic, 1974).
- 11) Noms propres (Montpellier: Fata Morgana, 1976).
- 12) Sur Maurice Blanchot (Montpellier: Fata Morgana, 1976).
- 13) Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques (Paris: Minuit, 1977).
- 14) L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques (Paris: Minuit, 1982)
- 15) De Dieu qui vient à l'idée (Paris: Vrin, 1982).
- 16) Éthique et infini. Dialogues avec Philippe Nemo (Paris: Librairie Arthème Fayard et Radio France, 1982).
- 17) Transcendance et intelligibilité. Suivi d'un entretien (Genebra: Labor et Fides, 1984)
- 18) Hors sujet (Montpellier: Fata Morgana, 1987).
- 19) À l'heure des nations (Paris: Minuit, 1988).
- 20) De l'oblitération. Entretien avec Françoise Armengaud à propos de l'oeuvre de Sosno (Paris: La Différence, 1990).
- 21) Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre (Paris: Grasset & Fasquelle, 1991).
- 22) La mort et le temps (Paris: L'herne, 1991).
- 23) Dieu, la mort et le temps (Paris: Grasset, 1993).
- 24) Liberté et commandement (Montpellier: Fata Morgana, 1994).
- 25) Les imprévus de l'histoire (Montpellier: Fata Morgana, 1994).

⁶ Citamos a obra como no original da edição, porém no decorrer do trabalho citaremos as fontes conforme a edição consultada.

- 26) *L'intrigue de l'infini* (Textes réunis et présentés par Marie-Anne Lescourret) (Paris: Flammarion, 1994).
- 27) *Nouvelles lectures talmudiques* (Paris: Minuit, 1995).
- 28) *Altérité et transcendance* (Montpellier: Fata Morgana, 1995)
- 29) *Quelques réflexions sur la philosophie du l'hitlérisme* (Paris: Éditions Payot & Rivages, 1997).
- 30) *Éthique comme philosophie première* (Paris: Éditions Payot & Rivages, 1998).

A leitura dos textos produzido por Levinas, por si só, já indicam a sua preocupação em valorizar a Alteridade. Talvez, pelo menos em parte, esta preocupação pode ter origem nas situações de conflito que esteve envolvido. Não é leviano ou sem fundamento pressupor que o seu pensamento foi influenciado por suas experiências com as mortes insanas causadas pela aversão ao diferente, externalizadas no genocídio promovido na Segunda Grande Guerra e, por outro lado, pela solidariedade realizada sob o risco da própria morte. Pereira afirma que:

No campo de concentração, Levinas consegue manter uma estreita proximidade com outros filósofos. Foi dessa forma que contou com os esforços do amigo e filósofo Maurice Blanchot, que arriscou seu próprio conforto e segurança para ajudar a esposa de Levinas, Raissa, a filha Simone e a sogra, Frieda Levi, que foram protegidas da deportação e sobreviveram à perseguição, escondidas em um monastério das irmãs em Orleães, na França. (PEREIRA, 2015, p. 41).

Futuramente, Levinas, discorrendo sobre a relação intersubjetiva, afirmará que a responsabilidade pelo Outro nos leva até mesmo a substituí-lo em situações de risco de morte. A partir dos dados biográficos e análise de sua obra, é possível perceber as influências do pensamento e da espiritualidade judaica, da literatura russa e das reflexões filosóficas de Bergson, Husserl e Heidegger.

Os elementos religiosos e acadêmicos foram reconfigurados principalmente a partir de sua experiência na Segunda Guerra Mundial e dos textos literários a que teve acesso. O assombro com a tragédia do holocausto e o aparente silêncio em relação a este horror, fez com que Levinas assumisse o conceito de Alteridade interligado estreitamente com a Alteridade ética. Na obra “Entre nós” (1997) assume que a ética não é uma roupagem da pessoa humana, mas algo que o define como Pessoa. Neste sentido expressa que:

A ética é o próprio humano, enquanto humano. Penso que a ética não é uma invenção da raça branca, da humanidade que leu os autores gregos nas escolas e que seguiu certa evolução. O único calor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. (LEVINAS, 1997, p. 149-150).

Nesta mesma linha de pensamento, Neves (2017), comentando sobre a categoria de Alteridade em Levinas, propõe que o contexto sociocultural e as situações vivenciadas por

ele, em especial as duas Grandes Guerras, teriam contribuído para que ele assumisse uma perspectiva dissidente em relação à Alteridade. Esta mesma linha de pensamento é compactuada por outros pensadores, como por exemplo Etelvina Pires Lopes Nunes (1993) e Xavier Antich (1994).

A autora Etelvina Pires Lopes Nunes (1993), na obra “O Outro e o Rosto”, no intuito de compreender o pensamento de Levinas, traça um paralelo entre suas as vivências históricas e suas preocupações filosóficas. Ela conclui que o processo sócio histórico vivenciado por Levinas afetou diretamente sua opção de aprofundar o estudo sobre a Alteridade e as implicações éticas advindas da formulação filosóficas deste conceito. Sobressalta o impacto que o nazismo teve em sua vida e como ele interpretou suas vivências a partir de textos literários e de sua experiência religiosa. A autora afirma que:

A sua reflexão sobre a alteridade parte da experiência concreta, experiência religiosa-social, da qual emana o sentido e o significado que ele dá ao encontro do outro no rosto. Além de sua experiência religiosa, a sua reflexão tem como substrato a experiência da guerra e a realidade do nazismo. (NUNES, 1993, p. 13).

Antich (1994) corrobora com as afirmações de Neves (2017) e Nunes (1993), destacando que a origem judaica e a vivência das duas grandes guerras mundiais, inclusive o aprisionamento no campo de concentração nazista, certamente contribui para que a defesa da dignidade humana fosse assumida por Levinas como ponto fulcral em suas obras. Para efetivar seu objetivo, evidencia em suas reflexões o perigo da tentativa de eliminação da Alteridade de forma fática. Não sem razão, teoriza que o pensamento político totalitário tem como base a busca ideal de uma comunidade despersonalizada, que poderia ser alcançada pela modificação substancial da pessoa humana, pela destruição de sua particularidade e pela instituição de uma coletividade na qual qualquer membro possa ser considerado supérfluo. Neste sentido Antich defende que:

No totalitarismo, através do ideal de uma comunidade despersonalizada, pretende-se a modificação substancial da pessoa humana, não somente pela destruição de suas particularidades, mas também à instituição de um coletivo no qual qualquer membro deve ser considerado supérfluo (tradução nossa.⁷ (ANTICH, 1994, p. 235, tradução nossa).

Segundo Peñaver (1994), um dos elementos que torna singular o pensamento de Levinas é a síntese que ele faz entre a autonomia presente na tradição filosófica grega com a tradição bíblico judaico mediante as reflexões contidas no Talmude. Este processo de síntese

⁷ En el totalitarismo, a través del ideal de una comunidad despersonalizada, se pretende la modificación sustancial de la persona humana, no sólo por la destrucción de su particularismo, sino por la institución de una colectividad en lo que cualquier miembro debe ser considerado superfluo. (ANTICH, 1994, p. 235).

tem como horizonte a tentativa de demonstrar que o imperativo radical da justiça é o traço distintivo do ser humano, presente na tradição profética, a partir do messiânico. Esta síntese não implica a redução de uma ou de outra tradição. Sua obra demonstra a possibilidade da convivência entre ambas. A relação não ocorre de forma idealizada, efetivando-se no agir nas relações sociais. Um dos elementos originários de Levinas nasce da vivência do fracasso ético-político do racionalismo europeu e, mais precisamente, a experiência do nazismo e a “shoah” estabelecida no coração de uma cultura marcada fortemente pelo idealismo alemão. Em seu pensamento, o discurso filosófico grego e a palavra profética, de certa forma, se misturam sem causar dano ao núcleo central de ambos. Segundo Peñaver (1994), a obra “Totalidade e Infinito” é uma tentativa de articular a tensão judaico-grego-messiânica em uma Linguagem filosófica. A motivação e o horizonte deste livro de Levinas é a necessidade de uma moral sem ilusões, a busca por uma ética lúcida.

1.1.2 “Alteridade” como Rosto

Principalmente nas obras “Totalidade e infinito”, publicado originalmente em 1971 (LEVINAS, 2017), e “Humanismo do outro homem” (LEVINAS, 1993), Levinas explicita, de forma transparente, sua visão do outro como “outro”, ou seja, como Alteridade. Segundo seu pensamento, a Alteridade é a característica que define propriamente nossa humanidade. A nossa humanidade, paradoxalmente, nos faz iguais e diferentes ao mesmo tempo.

Levinas traça os contornos conceituais para a categoria Alteridade a partir da abertura e do desprendimento de si para acolher, ocupar-se e cuidar do Outro que vem ao nosso encontro (LEVINAS, 2013). Este movimento de abertura do Eu ao Outro é o traço de identificação da humanidade. Destaca-se que é justamente pela ação do Outro que é possível construir a subjetividade. É na relação com o “Outro que o sujeito se constitui. A relação interpelativa com o Outro enriquece o sujeito. A busca pela resposta à indagação funda a responsabilidade para com o Outro. A relação de abertura para o Outro é exposta inequivocamente por Levinas:

A relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele (*sic*). Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou „sujeito“ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévski: somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros. Não devido a esta ou aquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos

outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais (*sic*) do que todos os outros. (LEVINAS, 2017, p. 90).

A Alteridade, para Levinas, é compreendida no diálogo possibilitado pela escuta, pelo encontro e na percepção do Outro como Outro.

No pensamento de Levinas, o Outro se manifesta no Rosto, que não se permite ser dominado ou aprisionado. O conceito de Rosto vai além da aparência física, é a expressão profunda da humanidade do ser humano. O Rosto impõe obstáculos à possibilidade de apropriação e se posta contrário a toda ação direcionada à dominação. O Rosto se relaciona de forma dialógica. Duas consciências que mantêm suas respectivas privacidades e racionalidades no ato de se relacionar. O diálogo se manifesta como interpelação e mandamento, não é uma fruição e um desejo⁸ de conhecimento, é uma ação que se dá eticamente. O diálogo é o encontro de duas subjetividades independentes, é neste encontro que a verdade nasce precisamente. E neste espaço que se constrói a ética, sendo, portanto, imperativo que as pessoas sejam preparadas para estabelecerem formas de interação pacíficas. Levinas afirma que: “O diálogo é a não-indiferença do tu ao eu, sentimento des-inter-essado capaz certamente de degenerar em ódio, mas chance do que é preciso - talvez prudência – denominar amor e semelhança com o amor” (LEVINAS, 2008, p 197).

A partir da reconstrução do conceito de Alteridade como Rosto, Levinas estabelece o sentido ético da existência humana. Esta construção permite que ele questione a autossuficiência e a violência do ser, estabelecendo o Rosto como imperativo na relação social. Esta afirmação é corroborada por Alves, que afirma:

É justamente essa desmedida do Outro (Alteridade) em relação ao Eu que possibilita a Levinas questionar a autossuficiência e violência do ser e, conseqüentemente, fundar um sentido ético, enquanto tensão permanente entre o Mesmo e o Outro, sem redução de um ao outro. Valorizar o Outro, fundar a ética sobre uma relação irreduzível ao conceito, referir-se ao Rosto do Outro como primeiro mandamento ético, tudo isso implica de fato uma saída de si sem retorno ou segurança, uma descentralização do eu como condição do sentido ético. (ALVES, 2007, p. 7).

Para Levinas, o reconhecimento do Rosto não se dá simplesmente pela exposição da aparência, ele está para além da perspectiva plasticidade. Quando se refere ao Rosto, ele quer indicar como ele se apresenta a mim. “O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto” (LEVINAS, 2017, p. 37).

⁸ É importante ressaltar que o termo “desejo” empregado por Levinas não pode ser entendido como sentimento. Desejo, na perspectiva levinasiana é a categoria que manifesta o movimento de transcendência, de saída de si em direção ao Outro.

A percepção de Rosto para Levinas não é uma escolha puramente metodológica, uma vez que o Rosto é um processo perene de revelação, que jamais pode ser estancado ou plenamente apreendido. O Rosto, como já dito, ultrapassa a simples exposição da aparência. O Rosto é mais do que o nariz, os olhos, lábios, cor da pele, ou seja, não é algo no sentido plástico ou estético. O Rosto expressa a Alteridade e a forma ética de existir humanamente, conforme expressa:

Não sei se podemos falar de “fenomenologia” do rosto, já que a fenomenologia descreve o que aparece. Assim, pergunto-me se podemos falar de um olhar voltado para o rosto, porque o olhar é conhecimento, percepção. Penso antes que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem com para um objecto. [...] A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. (LEVINAS, 2013b, p. 77).

O Rosto para Levinas é a manifestação da humanidade e, como tal, jamais será apreendido em totalidade. Afirma, ainda que:

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abrisse a janela onde sua figura, no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretimes, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (surplus) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala. (LEVINAS, 1993, p. 51).

O Outro permanece sendo um estranho, um mistério perene, resistente a toda forma conceituação ou compreensão plena. A humanidade do Eu e do “Outro” se revelam justamente na perenidade da estranheza que os acompanha e permite paradoxalmente manter a igualdade e a diferença no encontro de dois infinitos. Este encontro pode permitir a abertura para uma relação universal. Nas palavras de Levinas:

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela a minha, rompe com o mundo que pode nos ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência. (LEVINAS, 2017, p. 173).

A atitude perante o Outro deve superar o desejo narcísico de retorno a si, para assumir a perspectiva abraâmica de ir ao diferente. É na outra terra, que não a minha, onde posso encontrar a realização da promessa de Deus. O Outro não pode ser assimilado, não pode ser reduzido à inteligibilidade. No dizer de Nunes:

Não basta considerar o outro como um estranho, ou como um diferente, como algo que não me pertence; entrar o outro no seu mistério, na sua unicidade, na sua especificidade, implica uma relação, uma doação de mim. Não se encontra o outro raciocinando sobre ele. (NUNES, 1993, p. 11).

Na relação com o Outro, nasce a expressão do Rosto. Esse Rosto, expõe anatomicamente a parte mais visível do Outro. A ideia de Rosto nos remete a um encontro imediato face a face. Traz consigo a visão do Outro despido, nu, frágil e ao mesmo tempo resistente a quaisquer tentativas de tematização. Apesar de estar a minha frente, sempre está envolto em uma realidade misteriosa perene. Além disto, não é possível afastar a resistência ética, uma vez que sua proximidade manifesta a tentação permanente de dominação. Ceder à tentação de totalização é cometer o assassinato do Outro, portanto, a relação é estabelecida no binômio resistência e desafio. Nesta relação, o poder de destruir o Outro revela a verdadeira dimensão moral do Outro. Aceitar a Alteridade, admitir que não posso neutralizar a diferença estrutural do Outro, permite, por sua vez, consolidar a própria identidade do Eu. Em *Autrement qu'être*, Levinas expõe que o significado original do Rosto descreve um dizer, uma apresentação de responsabilidade, uma ordem que nasce antes da minha chegada ao mundo.

Levinas afirma que pensar o Outro de forma abstrata ou negligenciar a perspectiva do Rosto na relação intersubjetiva é agir de forma violenta. Afirma que a ontologia construída na história ocidental reduz o Outro ao Mesmo e é uma filosofia do poder e da egologia. Neste sentido Levinas afirma que:

Filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça. A ontologia heideggeriana que subordina a relação de outrem com a relação com o ser em geral... mantém-se na obediência do anônimo e conduz fatalmente a um outro poder, à dominação imperialista, à tirania. (LEVINAS, 2017, p. 34).

A opção ética centrada no ego relegou à escuridão o Outro. Para fugir desta situação, elege a ética do respeito infinito ao Outro como baliza para pensar a relação intersubjetiva, ou seja, constrói a ética a partir da Alteridade, percebendo o “Rosto ético” como linha fronteira de interdição moral que impede a violência contra o Outro. Este Outro que se mostra fraco e vulnerável. O Rosto em sua “pobreza essencial” interpela a cada um e a todos, como uma ordem, um mandamento: “não matarás!”. A fragilidade do Rosto é um convite para a violência e, paradoxalmente, é justamente esta fragilidade que me impede de matá-lo. Impede de cometer o assassinato, que se configura como negação absoluta do Outro. A assimetria entre o Eu e o Outro denota a diferença ontológica que nos marca e impede a totalização. Esta diferença é o patamar para a responsabilidade pelo Outro. A Alteridade proporciona o movimento de saída de si mesmo em direção ao Outro, abrindo-se para a categoria do desejo. Nas obras de Levinas, o desejo não é expressão de um sentimento. Desejo, para na perspectiva levinasiana é a categoria que manifesta o movimento de transcendência, de saída de si em direção a outrem. Esta categoria tem como fonte a constatação que o Mesmo não é

capaz de adequar em si a ideia do infinito. Esta situação produz o movimento de saída de si mesmo em direção ao Outro. Levinas denomina este movimento como “Desejo”. Em suas palavras:

O infinito no finito, o mais no menos que se realiza pela ideia do Infinito, produz-se como Desejo. Não como um Desejo que a posse do Desejável apazigua, mas como o Desejo do infinito que o Desejável suscita, em vez de satisfazer. Desejo perfeitamente desinteressado – bondade. Mas o Desejo e a bondade supõem concretamente uma revelação em que o Desejável detém a negatividade do Eu que se exerce no Mesmo, no poder, na dominação. O que, positivamente se produz como posse de um mundo que eu posso ofertar a Outrem, ou seja, como uma presença em face de um rosto. (LEVINAS, 2017, p. 38).

A pensadora Nunes (1993), refletindo sobre o pensamento de Levinas em seu comentário à passagem do Gênesis que trata do impedimento da vingança pelo fratricídio cometido por Caim, entende que a marca em sua fronte, de certa forma, o preserva da maldade humana. Em suas palavras:

Segundo nossa opinião, boa parte da concepção levinasiana do rosto baseia-se nestas duas passagens: duma parte, o ódio para com o semelhante, a tentação de aniquilar, de outro, o sinal que Deus colocou no homem, como que a marca do Eterno, aquela realidade que se encontra expressa no rosto e que impede só por si o aniquilamento do mesmo. É o sinal que faz com que a relação entre homens não seja puramente arbitrária e que cada relação face a face seja um imperativo ético: *não matarás*. (NUNES, 1993, p. 37) (grifo da autora).

A própria Linguagem do Rosto, isto é, o que ele expressa, é o mandamento “não matarás” e é a expressão originária da face do Outro, constituindo-se elemento de interdição. O interdito esculpido na face do Outro impede a pressuposição do possível direito de apropriação ou aniquilação da vida de outro. Negar o direito à vida ao outro corresponde a ceder à possibilidade de perder a própria vida. Não existe a possibilidade de apropriação parcial do Outro. O Outro é um ser inteiro, não fragmentado ou compartimentalizado. Para Levinas, o Outro em sua dimensão de Ser, guarda íntima relação com o ser vivente, designado pela tradição semítica como carne (*basar*), onde estão contidos o espírito, corpo, a história. Sendo assim, a tentativa de apropriação do Outro como se este fosse um objeto ou agir de forma a obcecar parte de sua vida corresponde inegavelmente à ação de negá-lo por inteiro, constituindo-se como assassinato. Aquele que comete o assassinato manifesta a vontade de negar o Outro totalmente, aniquilar o Outro e sua história.

O “Rosto do Outro só pode ser compreendido a partir de sua história de vida, pois é um ser contextualizado, encarnado na realidade, é encontrado nas nuances da cultura. Percebo-o separado do mundo, sendo assim, é o único que posso, segundo Levinas, querer

matar. Somente o Rosto pode se opor à minha vontade. Matá-lo é lutar contra a Alteridade, é pôr fim ao único que pode me impor resistência. Segundo Levinas:

Posso, é claro, ao matar, atingir um objetivo, posso matar, como faço uma caçada ou como derrubo árvores ou abato animais, mas, nesse caso, apreendi o Outro na abertura do ser em geral, como elemento do mundo em que me encontro, vislumbrei-o no horizonte. Não o olhei no rosto, não encontrei seu rosto. (LEVINAS, 1997, p. 32-33).

A aproximação do Outro em minha direção não é um ato da vontade do Eu, mas uma imposição de uma realidade única, o Rosto vem até o Eu na forma de uma epifania. Conceber esta forma de aproximação manifesta o caráter ético da relação. Este encontro não elimina ou tende a eliminar a separação entre os termos da relação, por não ser uma ação de submissão ao domínio do Mesmo, são duas identidades únicas que se encontram e se mantêm.

A resistência ética realizada pelo Outro não é fruto de uma ação consciente, haja vista que o direito de resistir é intrínseco ao existir do Outro. Para Levinas, a ética não se reduz aos limites da moralidade, por ser estrutural na relação intersubjetiva.

A busca desenfreada pelo poder privilegiou a ontologia, relegando a ética a segundo plano. Para Levinas é imprescindível ultrapassar a ontologia pela ética. Haja vista que a ética é justamente o elemento que nos possibilita agir de forma humana. Propõe substituir a primazia da ontologia pela ética como condição necessária para superar a relação intersubjetiva pautada pela busca do poder. Salienta que o Outro que se revela como Rosto jamais pode ser plenamente captado, teorizado ou categorizado. Sua existência não está condicionada à minha aprovação. No Rosto está contido o outrem. O fato do Rosto ser refratário a qualquer processo de tematização, impossibilita que seja objetivado. O Rosto transcende, ultrapassa toda e qualquer tentativa de significação. Sendo diferente e único, se mostra como diferente, não cedendo ao nosso desejo de torná-lo o mesmo, escapa à tentativa de aprisioná-lo na nossa natureza comum de existência. Sendo único e estanho é percebido a partir do horizonte traçado pela Linguagem. O Rosto está além da visão plástica que se tem dele. Paradoxalmente, o Rosto expõe a humanidade do ser humano e mantém o mistério a seu respeito, revela e oculta.

Para estabelecer o discurso em bases éticas, de certa forma, Levinas rompe com alguns pressupostos da filosofia, no entanto, ele mesmo afirma ser um filósofo. Ele não desconsidera a importância e as contribuições construídas no itinerário filosófico ocidental. Ele propõe pensar a ética a partir da situação vivencial e não como resultado da elaboração teórica. Afirma que o pensamento ocidental privilegiou a primazia essencial do Mesmo, construindo um saber centrado na hegemonia do eu, concretizando no espaço social seu egoísmo. Levinas

chega a afirmar que “a filosofia é uma egologia” (LEVINAS, 2017, p. 31). Defende a necessidade de desvencilhamento da prisão solipsista construída ao longo da história da filosofia. Sinaliza a necessidade de modificar a forma do pensamento para ultrapassar a razão monológica que tende a reduzir tudo à ordem do Mesmo. Em suas palavras: “A filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser”. (LEVINAS, 2017, p. 30).

Portanto, a reflexão ética passa necessariamente por pensar o Outro em sua infinita capacidade de transcendência, que não pode ser reduzida a uma aparição fenomênica. O Outro nos fala de forma pessoal e não anônima, interpelando-nos de forma moral. Na relação intersubjetiva, ou seja, no “face a face” humano irrompe todo sentido. Diante do Rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem a ideia do Infinito. (BINGEMER, 2011, p. 133). A infinitude do Rosto somente pode ser compreendida a partir e na relação social entre seres que abrigam paradoxalmente, ao mesmo tempo, a semelhança e a diferença entre si. Ou seja, o ser humano somente pode se relacionar de forma completa com o Outro que lhe é semelhante e, ao mesmo tempo, estranho. Esta relação possui característica peculiar, enquanto as coisas e o mundo se tornam objeto e podem ser apreendidos pela razão, o Outro permanece sujeito, distante de qualquer possibilidade de tematização, esta capacidade de relacionar sem diminuir a distância, expressa sua Alteridade. A relação autêntica estabelecida entre dois sujeitos não diminui ou invalida a distância entre ambos. Este modo de compreender a relação é assim exposto pela pensadora Nunes:

A experiência, a ideia de infinito manifesta-se na relação social, quer dizer, na relação que é pura exterioridade e que não se confunde com uma relação sujeito-objeto. O objeto integra-se na identidade do Mesmo. O eu faz o seu tema, objetiva e tematiza, em conformidade consigo mesmo. (NUNES, 1993, p. 21).

Quando a relação entre o Eu e o Outro não respeita a diferença ou de alguma maneira desconsidera a infinitude do Outro, ocorre a tentativa de aprisionamento do Outro em conceitos. Este comportamento, em certa medida, restringe a liberdade do Outro e viola sua autonomia. Em última instância configura atitudes sociais marcadas e conduzidas pela tentativa de dominação do Outro. No rol das tentativas de dominação e não acolhimento do Outro incluem-se os comportamentos caracterizados como intolerância religiosa, ou seja, as ações de violência contra o modo de manifestação da relação com o sagrado ou simplesmente o seu modo de manifestar suas crenças. Entendemos que a intolerância religiosa é o resultado do não acolhimento do Outro, ou seja, um ato de desrespeito à Alteridade, de violência contra

a pessoa humanam que pode se espalhar até a mesmo pela a não aceitação das diferenças culturais. Apesar da relativa distância temporal dos atos e ações que envolveram a Segunda Grande Guerra, podemos extrair as motivações culturais, filosóficas, pedagógicas que lhes eram subjacentes. A partir desta análise, pensar as condições atuais de nossa sociedade. As reflexões, também, podem nos ajudar a compreender a violência estrutural nos assombra atualmente. Segundo Carbonara, a violência é fruto do pensamento que percebe o Outro como objeto. Em suas palavras,

O outro é reduzido a algo inorgânico e desprovido de consciência. Ou seja, a uma coisa da qual posso dispor. Cabe também explicitar que não se está aqui pensando a violência como decorrência de plena consciência daquele que a pratica. Pois nem sempre aquele que realiza a ação violenta compreende o alcance do seu agir. Isso porque o outro não é uma obviedade. Dar-se conta da presença do outro como inteiramente outro só será possível num sujeito maduramente constituído. (CARBONARA, 2018, p. 7).

A violência constitui o maior desafio para a sociedade atual. Ela se tornou tão presente, que atos ou ações de violência contra o outro são, de certa forma, banalizados, tornando-se “um desafio para a consciência moral de nosso tempo” (BINGEMER, 2011, p. 131). O quadro social de violência se torna mais evidente neste período histórico em que emergem, em diversos espaços, discursos que versam sobre os direitos humanos e sociais, em especial o direito à liberdade de opção e manifestação religiosa.

A violência contra o Outro, motivada pela não aceitação da diferença, ainda permanece integrada à realidade social. Talvez pelo fato da violência social apenas expressar a violência existente no interior de cada um dos seres humanos (BOFF, 2016). Se a premissa acampada por Leonardo Boff for correta, a violência social motivada pelo desrespeito à Alteridade somente pode ser extirpada se houver uma alteração do modo como as pessoas percebem o Outro. Ou seja, ser capaz de olhar o Outro de forma horizontal e aceitar que a diferença é uma riqueza em si mesma. Esta percepção da realidade não coaduna com o individualismo exacerbado experienciado em nossa sociedade ocidental. As transformações culturais ocorridas processualmente no Ocidente construíram uma sociedade que privilegia de forma exacerbada o indivíduo. O indivíduo anseia e luta por ter sua subjetividade reconhecida e respeitada pelo grupo social como valor inviolável.

A partir da vivência real da violência e da possibilidade do extermínio, Levinas propôs a primazia do Outro na relação intersubjetiva. Defendendo que a relação deve ser guiada pela ética, componente essencial e não pela razão que tenta reduzir o mundo ao Mesmo. Segundo Levinas, a experiência relacional com o Outro é sempre marcada pela novidade e ocorre no cotidiano da vida. Neste sentido Levinas em sua obra “Humanismo do Outro Homem” afirma

que “o Desejo do Outro, que nós vivemos na mais banal experiência social, é o movimento fundamental, o elã puro, a orientação absoluta, o sentido” (LEVINAS, 1993, p. 57).

Levinas não propõe fundamentar a ética sobre os pilares da bondade humana ou do moralismo construído pelo cristianismo. Sua desconfiança não o impede de reconhecer elementos positivos na tradição religiosa cristã. Propõe que a ética é antes de tudo estrutural. O ser humano está interligado com os demais seres humanos de forma ética, ou seja, o eu está estruturalmente ligado à Alteridade, que se revela como Rosto. Essa conexão é estabelecida de forma assimétrica. O Outro da relação não é um objeto, mas um infinito relacional, conforme expresso por ele: “a relação com o rosto não é conhecimento de objeto” (LEVINAS, 2017, p. 62). Este infinito que é ao mesmo tempo substantivado e adjetivado, permite romper com as cadeias do egoísmo e assumir a responsabilidade pelo Outro, em uma relação face a face.

Pensar a ética a partir da relação intersubjetiva é estabelecer condições suficientes para a coexistência pacífica, já que a origem da própria relação é propriamente a ética. Na relação intersubjetiva o Outro se relaciona como Rosto, ou seja, como Alteridade. Esta relação com a Alteridade se diferencia do modo como nos relacionamos com os demais seres presentes no mundo, portanto, é uma relação “an-árquica”. É um modo de relacionar que não resulta de uma escolha, de uma decisão, o Eu é estruturalmente responsável pelo Outro. Para Levinas, a responsabilidade pelo Outro é uma obrigação original e primordial que permite e estrutura a socialidade. Em suas palavras:

Temor e responsabilidade pela morte do outro homem, mesmo que o sentido último dessa responsabilidade pela morte de outrem sem a responsabilidade diante do inexorável e, derradeiramente, a obrigação de não deixar o outro homem só, face à morte. Mesmo que, face à morte – em que a própria retidão do rosto que me suplica revela enfim plenamente tanto sua exposição sem defesa quanto seu próprio fazer-face -, mesmo que, no ponto derradeiro, nessa confrontação e impotente afrontamento, o não-deixar-o-outro-homem-só não consista senão em responder “eis-me aqui” à súplica que me interpela. É isso, sem dúvida, o segredo da socialidade e, em suas derradeiras gratuidade e vaidade, o amor do próximo, amor sem concupiscência. (LEVINAS, 2008, p. 231).

Hutchens (2009) afirma que é inerente ao pensamento de Levinas compreender que somos responsáveis pela ação do Outro. A solidariedade não é apenas uma possibilidade, mas possui um caráter imperativo. Sendo assim, o Outro, que sofre, me impõe uma responsabilidade. Estando no mundo, a dor de cada vítima também é minha dor, aquilo que ocorre com o Outro não pode ser indiferente para minha vida. A busca pela justiça e a defesa do direito se torna obrigação ética. A sociedade que afasta ou negligencia a justiça denota uma caricatura da humanidade, por não traduzir de forma correta e coerente o modo humano

de ser e de existir em suas relações interpessoais. É próprio, por assim dizer, do ser humano a obrigação de lutar contra os elementos sociais que nascem da injustiça. A busca pela justiça conduz necessariamente à defesa do Outro, ao ponto de substituí-lo. Nas palavras de Levinas:

Aconteceu-me dizer algures – e uma palavra eu não gosto muito de citar, porque deve completar-se com outras considerações – que sou responsável pelas perseguições que sofro. Mas apenas eu! Os “meus próximos” ou “o meu povo” são já os outros, e, para eles, reclamo justiça. (LEVINAS, 2013, p. 82) (grifos do autor).

Costa (2000) comentando sobre a abstração do termo substituição, afirma que:

A substituição não é um ato voluntário, altruísta ou desesperado, fundado na liberdade ou na autodeterminação de um sujeito que faz a escolha heroica de dar a vida por alguém. A substituição é pré-originariamente constitutiva da subjetividade, anterior a toda decisão livre de pôr-se em lugar de outro e condição de possibilidade e sentido último de uma tal atitude altruísta. O sentido último do ato está na passividade pré-originária da subjetividade que atua. (COSTA, 2000, p. 179-180).

Este mesmo autor adverte que “o rosto do Outro recorda as obrigações do eu” (COSTA, 2000, p. 140). O Outro está a minha frente materializando o imperativo: “não matarás!”. Sua presença é uma abertura transcendental manifestada na Linguagem presente no Rosto que obrigatoriamente impõe um processo de construção ética. Este processo se sustenta sobre dois imperativos: “eis me aqui” e do “não mataras”. Estas imposições configuradas no Rosto do Outro, mesmo nu, manifesta uma ordem e pede clemência.

Levinas compreende que existe uma estreita relação entre o saber concretizado na palavra escrita e a vida ordinária do ser humano. Entende que a literatura é um dos instrumentais que possibilitam o ser humano refletir sobre a própria vida. Neste sentido, ele afirma que a leitura transforma, modifica a relação existencial do leitor a partir das pistas extraídas dos textos lidos. Os livros, segundo Levinas, podem nos ajudar a transcender a realidade e pensar outras possibilidades de existência. Existe, portanto, uma relação essencial entre a literatura e a condição existencial humana. Levinas (2013, p. 11) comentando sobre a importância da literatura para se pensar a realidade social, afirma que “o papel das literaturas nacionais pode aqui ser importante. Não é que se aprendam palavras, mas vive-se “a verdadeira vida que está ausente”, que precisamente não é utópica” (LEVINAS, 2013, p. 11).

Na obra “Ética e Infinito” (2013) o autor defende que o texto tem a função de despertar o leitor para a realidade, mesmo que ela, de certo modo, tenha sido ocultada pela banalização do Outro. De certa forma, a literatura rompe com o processo histórico de objetivação do Outro, propondo valores para além do capital. A defesa destes valores pode ser extraída dos textos tidos como sagrados pelos cristãos ou textos da literatura universal, haja vista que aquilo “que se diz estar escrito nas almas está primeiramente escrito nos livros, cujo

estatuto foi sempre demasiado depressa banalizado entre os utensílios ou os produtos culturais da Natureza ou da História” (LEVINAS, 2013, p. 98).

Segundo Arnaiz (1994), os valores historicamente construídos pelo humanismo, tais como consciência, soberania, voluntariado e autonomia correm o risco de serem dissolvidos pelos sistemas totalitários. Os discursos éticos descontextualizados acabam por favorecer as ideologias totalitárias. Esta situação pode nos conduzir a pensar a justiça de forma abstrata, ou seja, independente de instituições solidamente construídas, podendo acarretar no desconhecimento do Rosto. Pensar a justiça de forma desvinculada da realidade fática acaba por renegar a singularidade da Alteridade, percebendo o Outro como anônimo.

A reflexão filosófica desvinculada e não subordinada à dimensão ética se torna instrumento de manutenção de estruturas de poder historicamente construídas e consolidadas. Da mesma forma, pensar a ontologia sem vinculá-la de forma subordinada à Alteridade fomenta a violência da identidade assumida por políticas totalitárias. Neste sentido, a violência da identidade, assumida por políticas totalitárias com base em abordagem ontológica abstrata, redundando em atos e ações vivenciadas na vida prática, ou seja, se concretiza na aniquilação da dignidade humana e da liberdade e na intolerância para com os diferentes.

O estabelecimento da relação com o mundo e consigo se dá de forma simbólica pela Linguagem. A Linguagem possibilita paradoxalmente a aproximação e o distanciamento de sujeitos na relação intersubjetiva. Demonstra a distância pelo fato do Outro não ter acesso direto ao Eu. O Eu realiza a tentativa de se expressar, exprimir sua interioridade misteriosa. Da mesma forma não tem acesso direto ao Outro. A Linguagem é a relação entre termos separados (LEVINAS, 2017). Levinas tende a perceber a Linguagem de forma pragmática, na obra *Totalidade e Infinito* informa que o Outro mesmo na relação intersubjetiva permanece transcendente. A Linguagem não é capaz de esgotar a dimensão da particularidade do Rosto. Neste termo Levinas escreve:

Esforçar-nos-emos por mostrar que a relação do Mesmo e do Outro – ao qual parecemos impor condições tão extraordinárias – é a Linguagem. A Linguagem desempenha de fato uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nessa relação, que o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo. A relação do Mesmo e do Outro – ou metafísica – processa-se originalmente como discurso em que o Mesmo, recolhido na sua ipseidade de “eu” – de ente particular único e autóctone – sai de si. (LEVINAS, 2017, p. 27).

Na tentativa de comunicação intersubjetiva nasce o diálogo, ou seja, o diálogo está inserido na perspectiva de se pensar a palavra como instrumento de acesso a outrem. O acesso ao Outro é mediado pela palavra, haja vista que não há acesso direto. A palavra proferida na

forma de diálogo entre duas Alteridades, mantém suas realidades profícuas e enigmáticas, os conecta sem exigir a perda da distância estrutural existente entre ambos.

A relação intersubjetiva não invalida ou diminui a Alteridade dos dois sujeitos, é uma relação, mantém a inviolabilidade ética do Outro. Sendo importante ressaltar que a inviolabilidade se configura enquanto Rosto que fala, uma manifestação que doa sentido à relação. O sentido da relação não esgota o infinito do Outro, ou seja, a relação intersubjetiva sempre é marcada pelo aspecto do mistério, uma vez que o Outro permanece uma incógnita, que desafia e convida ao diálogo outro ser livre, como exposto por Levinas:

Só o absolutamente estranho nos pode instruir. Só o homem me pode ser absolutamente estranho - refractário a toda a tipologia, a todo o gênero, a toda a caracterologia, a toda a classificação - e, por consequência, termo de um conhecimento que penetre enfim para além do objecto. A estranheza de outrem, a sua própria liberdade! Só os seres livres podem ser estranhos uns aos outros. (LEVINAS, 2007, p. 63).

A aproximação mediada pela Linguagem não elimina a distância entre os interlocutores, pois sempre que vou ao Outro, mediado pelo diálogo autêntico, encontro uma realidade que desconhecia. O saber sobre o Outro nunca é reduzido e a novidade permanece em razão do infinito contido em sua existência, abrindo-se para a ideia de exterioridade. A exterioridade advém do infinito que é o Outro. Esta total exterioridade impede, obstaculiza a possibilidade de totalização. Ou seja, o Outro não pode ser cooptado nem pode ser subjogado ao mundo do Mesmo. Sua exterioridade obstaculiza a compreensão e sua apropriação pelo Mesmo, resiste a todas as formas englobantes. Esta resistência não está na incapacidade do Mesmo, mas na infinitude que habita o Outro. Neste sentido, Levinas (2007, p. 69) defende que “a ideia do Infinito é a própria transcendência, o transbordamento de uma ideia adequada. Se a totalidade não pode constituir-se é porque o Infinito não se deixa integrar. Não é a insuficiência do Eu que impede a totalização, mas o infinito de Outrem”.

A ética nasce na relação intersubjetiva proporcionada pela Linguagem, que se manifesta no discurso. O discurso não está aprisionado pela vontade do sujeito, mas é sustentado pela relação intersubjetiva, ou seja, o discurso é um processo relacional. Sendo relação, é ético. Portanto, a ética não nasce da vontade da consciência, não está aprisionada pela necessidade do consentimento ou da autorização prévia. Ela é anterior. O Outro, por estar no mundo e estar em diálogo com o Eu, tem por si mesmo o direito ao respeito e à preservação da vida. Ser tratado eticamente não é uma possibilidade, mas condição *sine qua non* de coabitação neste mundo. O respeito ético não é elemento possível, mas imprescindível para a relação intersubjetiva sadia.

1.1.3 A categoria do Rosto em Levinas como caminho para uma educação ética

Levinas não construiu tratados de pedagogia ou didática, mas este fato não é suficiente para afirmar que a educação está ausente de suas preocupações. Na obra “Difícil Liberdade: ensaios sobre o judaísmo” constam três pequenos textos relacionados à educação: “Reflexões sobre a educação judia”; “Educação e Oração” e “Anti-humanismo e Educação”. Não é nosso interesse propor o estudo sistemático destes textos. Pretendemos demonstrar que a relação entre o agir pedagógico e a reflexão ética-visceral pode contribuir para a formação de uma sociedade justa e pacífica.

Considerando que o sistema brasileiro determina que os jovens estejam em ambientes escolares por pelo menos 12 anos, podendo chegar a 22 anos se considerarmos a educação infantil e superior, podemos afirmar que diferentes elementos culturais elegeram o espaço escolar como ambiente necessário para a formação dos cidadãos brasileiros. É importante que neste período de formação os jovens façam a experiência de relações intersubjetivas pautadas pela ética e, conseqüentemente, aprendam a conviver com as diferenças culturais e religiosas, de forma sadia.

A responsabilidade pela construção de caminhos que possibilitam a paz social assume nos dias atuais importância ímpar. A premência das escolas assumirem este dever influencia até mesmo a legislação.

As marcas do holocausto deixaram suas cicatrizes em Levinas. Em seus escritos emerge continuamente a preocupação em evitar que os horrores das guerras fossem esquecidos. Manifesta a preocupação em advertir os jovens dos riscos das políticas totalizantes e do estilo de vida que promove o egoísmo. Seus textos se abrem como janelas para visualizar a saída do isolamento existencial pela possibilidade da transcendência no infinito que é o Outro.

Neste sentido, Souza entende que o conceito de ética a partir de Levinas pode ser formulado da seguinte forma:

Não é um bem soberano nem um dado imediato da consciência, nem a lei imposta por Deus aos homens, nem a manifestação, em cada homem, de sua autonomia: a ética é, em primeiro lugar, um acontecimento. É necessário que algo ocorra ao Eu para que deixe de ser uma ‘força que discorre’ e descubra o escrúpulo. Este golpe de efeito é o encontro com o outro homem ou, mais exatamente, a revelação do rosto. (SOUZA, 2000, p. 237).

Souza (2000) entende, portanto, que as Alteridades se encontram no espaço relacional, este encontro não pode ser entendido como momento de conhecimento do Outro. O Outro

vem a nós por revelação e não se configura em oportunidade ou espaço de conhecimento. O Outro não é algo a ser descoberto.

Pensar as pessoas envolvidas no espaço escolar a partir da Alteridade sob a ótica levinasiana permite pensar o processo educativo na perspectiva dialógica. A relação não é delimitada pelos conceitos de aluno, professor, diretor. O processo educativo deve ser edificado contextualmente em uma relação marcada pelo diálogo de pessoas autônomas, que possuem entre si uma relação de proximidade e estranhamento. O Outro sempre será um estranho por possuir dimensões e facetas marcadas de forma indelével pelo mistério. Sendo assim, a relação intersubjetiva é marcada pela originalidade perene. Neste sentido, o diálogo com o Outro sempre é carregado de novidades, pois está marcado pela dialética daquilo que se conhece e o campo aberto do desconhecido. A novidade perene do Outro proporciona a riqueza da relação e é elemento importante para salvar o Eu de sua prisão interior, retirando o Eu da subjetividade solipsista.

Nesta perspectiva, a relação professor/aluno não tem sua origem na transmissão de conteúdos técnicos, mas no encontro de duas pessoas, cuja existência e riquezas próprias não podem ser limitadas aos termos conceituais que lhes são aplicados. A relação é anterior e o espaço da sala de aula oportuniza momentos relacionais de aprofundamento e construção das identidades. O conhecimento técnico não é o fim, mas um dos meios para a construção e solidificação da liberdade, configurado pela ética. Esta interação pode apontar caminhos para a construção de espaços de paz, a partir da valorização da riqueza contida no Outro e em sua forma própria de relação com o sagrado.

Pensar o processo pedagógico a partir da categoria de Rosto implica necessariamente em estabelecer uma nova perspectiva humanista: pensar o processo pedagógico a partir do Outro. Estabelecer currículos que possibilitem processo de autoafirmação e respeito a Alteridade. Processos que tenham como elemento agregador o sentido ético da relação perante a infinitude do Rosto.

Para que este processo seja possível, a práxis educadora deve ter como parâmetros os Direitos Humanos e como luz norteadora o perene questionamento sobre a possibilidade de educar sem reduzir ao mesmo. Esta luz é suficiente para iluminar a estrada do respeito à diversidade cultural e tendo os envolvidos no processo pedagógicos não reduzidos aos conceitos de alunos e professores, mas como sujeitos históricos.

A categoria Rosto desenvolvida por Levinas torna-se um valioso instrumental de análise e vivência ética para pensar o processo pedagógico a partir do Outro, uma ação pedagógica que pensa seus conceitos e ações a partir da dinâmica do respeito e valorização do

outro, indo além do simples "tolerar", focando a relação intersubjetiva na valorização e na atenção à subjetiva do Outro, realizando o movimento de constante abertura. O abrir-se à responsabilidade pelo outro implica em contemplá-lo sem máscaras, fora da ação de categorização ou conceituação. Ou seja, criar oportunidades para que o Outro seja contemplado, em suas palavras, “o que quer dizer concretamente: o rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo de poder que se exerce, quer seja fruição quer seja conhecimento.” (LEVINAS, 2017, p. 192).

O outro me interpela, me afeta em muitas dimensões e me desafia a uma relação de responsabilidade e a resposta a esta interpelação é a liberdade que se realiza com justiça. Nesse sentido, a Alteridade é uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do Outro.

Promover, nos ambientes escolares, condições para que o Outro seja acolhido em sua Alteridade é sinalizar o desejo de construção e consolidação de uma sociedade justa e pacífica, afastando o fantasma do totalitarismo que ronda nossa sociedade. Ou seja, o ambiente escolar deve produzir discursos éticos, já que quando a Linguagem não se assenta sobre o reconhecimento do diferente, da Alteridade, ela se torna tirania e violência, descaracterizando o Outro. Este processo impacta diretamente o modo de ser e de se relacionar com o diferente no ambiente social. Portanto, o ambiente escolar contribui diretamente para a estruturação do discurso que será proferido socialmente e que possui implicações éticas.

O ambiente escolar deve afastar discursos que objetivam reduzir ou suprir a manifestação da Alteridade, discursos que promovem a dominação do Outro, que impedem “a apresentação no rosto, a sua expressão, a sua Linguagem” (LEVINAS, 2017, p. 50).

O discurso materializa a forma de relação com o Outro, podendo ser instrumental de desvelamento e fortalecimento da tolerância ou arma de extermínio da diferença. Quando os discursos manifestam a perene novidade do Outro, Levinas entende o entende como expressão da justiça, por não obstar a manifestação da verdade. Ele conclui que “se a verdade surge na experiência absoluta em que o ser brilha com a sua própria luz, a verdade só se produz no verdadeiro discurso ou na justiça.” (LEVINAS, 2017, p. 50).

A decisão de adequação no particular e a motivação para a ação implicam no caráter ético do processo pedagógico, que se conecta diretamente à realidade social pensada pelo docente. Esta realidade se insere no mundo fático que é mediado pela Linguagem, que também é ética. A ação do Outro de se revelar como Rosto na Linguagem, convida os envolvidos no processo a decidirem pela acolhida ao Outro.

Nesse sentido, aceitar o Outro como Rosto no campo educacional contribui para construção processual de uma realidade marcada por atitudes éticas que se materializam na hospitalidade para com a Alteridade. Ressalta-se o Rosto não se prende ao aspecto plástico nem se configura como um fenômeno físico, por ser um perene convite para uma relação de face a face que engloba as dimensões da Alteridade e da hospitalidade. Este modo de proceder no campo educacional, cria bases para atores sociais que acolhem o Rosto e não se deixam limitar pelas diferenças, ou seja, percebem o Outro na riqueza de suas diferenças.

Levinas adverte que o Outro se situa no campo do enigmático, jamais plenamente decodificado pela razão instrumental ocidental. Pensar o Outro sempre é um enigma e nos remete à dimensão da subjetividade, que conduz ao campo onde habita de forma perene a originalidade ativa. Sendo assim, cada relação professor-aluno é caracterizada pela novidade. Esta relação se mantém pelo constante diálogo. Diálogo, sob o ponto de vista de Levinas, não suprime a Alteridade, pois é o encontro verdadeiro com o Outro. Não se pode pensar o diálogo como instrumento para a busca de algo que está fora do Outro ou como encontro de iguais. Em suas palavras:

No diálogo, ao mesmo tempo, escava-se uma distância absoluta entre o Eu e o Tu, separados absolutamente pelo segredo inexprimível de sua intimidade, cada um sendo único em seu gênero como eu e como tu, absolutamente distintos um do outro, sem medida comum nem domínio disponível para alguma coincidência (segredo inexprimível do outro para mim, segredo ao qual, peremptoriamente, eu não acedo senão pela apresentação, modo de existir do outro como outro. (LEVINAS, 2008, p. 194).

Todavia o diálogo não apaga as diferenças, pelo contrário revela a amplitude do enigma que está presente no Rosto, que marca a distinção entre os seres humanos. Na relação dialógica o Outro não é subjugado, sua autoconsciência não é reduzida ou anulada, haja vista que a consciência do Outro impõe a ética da Alteridade como filosofia primeira. Diante do Rosto, sobressai a reverência à sua existência.

Nesta relação os instrumentais de segregação e exclusão perdem sentido de existência, cedendo espaço para o acolhimento do Outro, da justiça e para a abertura à diversidade. Esta opção relacional condiciona a formulação dos discursos escolares, que manifesta a ética do respeito à Alteridade. Levinas propõe que o Outro seja percebido como mistério e que seja considerada a nudez de seu rosto. A distância entre os termos da relação, é elemento essencial para que o Outro exercite a dimensão da liberdade. Esta liberdade não pode ser reduzida ou eliminada, pois está fora do meu alcance e com a qual não posso me fundir. Em relação com Outro sempre haverá uma distância, que sou incapaz de transpor plenamente.

O pensamento de Levinas se afasta da concepção filosófica que conceitua a liberdade a partir da razão. De certa forma, não confia que a razão possa ser o fiel da balança na relação com o Outro, mesmo que este pensamento contradiga a tradição europeia, como exposto em *Totalidade e Infinito*:

Pode distinguir-se no pensamento europeu o predomínio de uma tradição que subordina a indignidade ao fracasso, a própria generosidade moral às necessidades do pensamento objectivo. A espontaneidade da liberdade não se põe em questão. Só a sua limitação seria trágica e faria escândalo. A liberdade só se põe em questão na medida em que se encontra de algum modo imposta a ela própria: se eu tivesse podido ter escolhido livremente a minha existência tudo estaria justificado. (LEVINAS, 2017, p. 72).

Para Levinas, os parâmetros para agir não são ditados pelo imperativo categórico Kantiano da autonomia, mas pela consciência da possibilidade do assassinato do Outro. Admite a heteronomia como elemento imprescindível para a moral manifestada no interior das relações intersubjetivas. Fundamenta na justiça as relações mantidas com o Rosto e este conosco, haja vista que a justiça é a obrigação ética de ser-para-o-outro. “O rosto abre o discurso original, cuja primeira palavra é obrigação que nenhuma *interioridade* permite evitar” (LEVINAS, 2017, p. 195) (grifo do autor). No Rosto coincidem a manifestação da ética e a exigência ética. Esse Rosto nos convida a ser para o Outro, ou seja, a Alteridade na qualidade de primeira filosofia. A teleologia contida na relação intersubjetiva fundamenta-se na responsabilidade para com o outro e não na razão. Esta afirmação pode ser percebida no texto de Levinas “Kant e o ideal transcendental”. Em suas palavras:

Elas são colocadas a partir da ideia de que é no um-para-o-outro que é preciso procurar a significação. Na proximidade em que se faz, não a comunicação de um Dito, mas a significação como Dizer. A inteligibilidade da racionalidade não reside originalmente na Linguagem do Dito, na comunicação dos conteúdos, mas no próprio Dizer, na palavra dada ao próximo, que é intriga de responsabilidade. (LEVINAS, 2015, p. 182).

A tensão entre o que a pessoa quer fazer e aquilo que ela pode fazer é uma constante na vida em razão da liberdade. O crescimento não se dá pela eliminação das possibilidades de conflito, mas em sua reta orientação. Neste sentido, o processo pedagógico deve contribuir para que gradativamente os jovens assumam os padrões morais que coadunam com a responsabilidade pelo Outro. A negação do conflito pode implicar que os processos educacionais se tornem processos vazios e violentos contra o Outro.

Perceber o Outro como presença, como Rosto, também obstaculiza a possibilidade da violência extrema, ou seja, impede o seu assassinato. No diálogo entre Alteridades não há espaço para ações de submissão ou de dominação. Diante do Outro executo uma ação de

esvaziamento, assumindo a perspectiva da diaconia, posto-me à sua frente como seu servidor, ciente que jamais irei transpor a distância que nos separa. Nas palavras de Levinas:

O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. A encarnação da subjectividade humana garante a sua espiritualidade (não vejo como os anjos poderiam dar ou como entreajudar-se). Diaconia antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem para além da imagem que faço de outro homem, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é, neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que me manda servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede-me e ordena-me. (LEVINAS, 2013b, p. 81).

Ante o Outro posso agir de forma violenta em ato de forma transcendental. Diante dessa possibilidade, Levinas entende que é preciso superar o alter ego husserliano, que se prende às redes da representação e acaba por neutralizar a Alteridade. A noção de Rosto, presença imediata, é a epifania da Alteridade, que foge das amarras do tempo presente.

Para Levinas, a epifania do Rosto necessariamente implica ultrapassar as amarras do presente. Ele nos vem como pura visitação, eu o vejo, mas sua fugacidade o transporta para o passado, quando fixo sua imagem, ele já é outro, possui uma nova configuração (MELO, 2003). O movimento de saída ao encontro do Outro não é para Levinas uma forma de fortalecimento do Ego. Para ele, este movimento é intrínseco ao modo de ser propriamente humano.

A transformação do diferente no mesmo, o domínio, o poder, são por natureza. Isso é denominado por Levinas como Totalidade. A Totalidade presente na cultura ocidental, segundo Levinas, tem sua origem no pensamento helênico, que se firmou como discurso ontológico e reduziu o Outro ao mesmo. Conforme expõe no prefácio da obra *Totalidade e Infinito*:

Mas violência não consiste tanto em ferir e em aniquilar como em interromper a continuidade das pessoas, em fazê-las desempenhar papéis em que já se não encontram, em fazê-las trair, não apenas compromissos, mas sua própria substância, em levá-las a cometer actos que vão destruir toda a possibilidade de acto. (LEVINAS, 2017, p. 8).

Nesta linha de raciocínio, a busca pelo conhecimento privilegiou a atitude de voltar-se sobre si mesmo, negligenciando e ocultando o Outro, percorrendo a trilha do saber como uma procura pelo autoconhecimento, pressupondo que a verdade estaria nas entranhas e de lá deveria ser retirada pelo uso da ironia socrática e da maiêutica: “O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora” (LEVINAS, 2017, p. 31).

O processo histórico, de certa forma, privilegiou a concepção de um Eu como uno em um mundo fragmentado e compartimentalizado, adjetivando o Outro diferente, como perigoso. Segundo Hutchens (2009), o Ocidente tem pavor do desconhecido e daquilo que não pode ser diminuído pela razão. Este medo produz o movimento de redução da realidade a parâmetros possíveis de compreensão, eliminando a diferença do Ser, a fim que ele seja apenas mais um entre os demais, transformando-o em “algo”.

Este processo de inteligibilidade exige que a realidade seja compreensível, aquilo que não é passível de ser compreendido pela razão instrumental não é digno de ser considerado real. Sendo assim, real é compreendido como aquilo que foi submetido ao crivo da racionalidade ocidental.

Existe uma verdadeira missão epistemológica, que tem por objetivo reduzir a realidade para que essa possa ser compreendida, mitigando as diferenças. A redução das diferenças e o aumento da racionalização traduz a Ontologia do poder, nas palavras de Hutchens: “A tendência totalizante da metafísica ocidental surge sob a forma de uma teoria de poder de duplo aspecto” (HUTCHENS, 2009, p. 31).

Esta posição teórica implica, na prática, a neutralização do Outro, haja vista que Levinas (2017, p. 33) entende que “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”.

O conhecimento, nesta concepção, nasce do poder de dominar o objeto, que é visto de forma abstrata, remetendo-o à generalização. Esse modo de conceber o conhecimento, que não questiona o movimento de eliminação das diferenças particulares, abre as portas para os modelos políticos imperialistas e tirânicos. Não é possível desvincular a concepção de saber, o discurso ético-filosófico, do contexto social. A forma como pensamos o Outro tem implicações éticas e morais que afetam o processo histórico e formatam a realidade.

A egologia filosófica ocidental é uma imposição, uma ditadura, elimina o diferente de forma metódica e racional e tem origem no desejo de poder, de controle, de domínio do eu sobre o Outro, que em última instância emprega o uso da força e causa a sua aniquilação do Outro. Neste sentido, Levinas afirma que:

Filosofia do poder, ontologia, como uma filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça. A ontologia heideggeriana que subordina a relação com Outrem à relação com o ser em geral – ainda que se oponha à paixão técnica, saída do esquecimento do ser escondido pelo ente – mantém-se na obediência do anônimo e leva, fatalmente, a outro poder, à dominação imperialista, à tirania. (LEVINAS, 2017, p. 34).

Analisando este trecho da obra *Totalidade e Infinito*, Pelizzoli (2008) afirma que compreender o pensamento de Levinas implica necessariamente em aceitar que os discursos filosóficos têm impacto na vida moral e que não podem ser produzidos de forma descolada da vida cotidiana das pessoas. Que o pensamento daquele é “fruto de grande tensão de vida, sofrimento pessoal e de um povo diante da violência organizada contra o diferente” (PELIZZOLI, 2008, p. 273). Este mesmo autor afirma, ainda, que deve ser tido por hipocrisia todo e qualquer discurso ético que não considere as exigências sociais, as violações dos direitos e da dignidade humana. A ausência da reflexão sobre essas realidades deve ser considerada uma opção ética.

Segundo Nunes (1993), interpretando o pensamento de Levinas, existe um processo contínuo de negação do Outro que tem por objetivo manter a supremacia do Eu. Ela afirma que este processo faz com que a Alteridade permaneça refém da vontade do Sujeito. A relação entre o Sujeito e o Outro é conduzida de forma unilateral pelo primeiro termo, relegando ao segundo a condição de “sofrer” a ação, haja vista que ela (a relação) se dá sob a égide do Eu.

Num sistema totalitário, que também é egológico, a violência, manifesta-se a vários níveis do encontro com o outro. É típico de tais sistemas usar uma Linguagem retórica como um instrumento escudo de defesa do protagonista, Linguagem violenta, porque não vira encontro do outro de face, mas de orgulho. (NUNES, 1993, p. 133-134).

Levinas se opõe a este modelo de relacionamento, apregoando que o ser dominado não pode ser dominado completamente, que há um infinito que resiste, que não se dobra à razão. Nesta realidade está inserido o Outro, que sempre é uma incógnita, que sempre escapa e permanece refratário às tentativas de ser completamente compreendido pela razão instrumental, “o rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão” (LEVINAS, 2017, p. 192).

Levinas propõe a perspectiva de perceber o Outro como detentor de uma realidade independente do Ego, remodelando o conceito do termo Alteridade. Enfatiza a necessidade do Outro ser contemplado na sua diferença, uma vez que ele nos liberta.

Sua reflexão não segue a lógica neoliberal que instrumentaliza o Outro, que o fragmenta, fazendo-o espectro da identidade fragmentada do Eu. Contrapondo-se ao pensamento filosófico até então construído, propõe que o Outro possui fim em si mesmo e que a relação entre o Eu e o Outro se funda na ética.

Comentando este posicionamento de Levinas, a autora Neves (2017) afirma que a eticidade contida na própria relação intersubjetiva é marcada pela assimetria entre o Ego e o

Outro. O Outro não pode ser compreendido apenas como um “não eu”. Ele possui identidade própria, que independe da minha vontade ou da minha permissão. A Alteridade provém de fora do Eu, ela visita o sujeito. A visitação não possui fator quantitativo ou qualitativo. Neste sentido, a autora Ribeiro (2015) explica que a relação entre Eu e o Outro em Levinas, sempre é uma relação entre desiguais. Conforme se expressa:

Um aspecto fundamental da ética levinasiana consiste na relação não recíproca entre o eu o outro. Em vista disso, a Alteridade apresenta uma relação entre desiguais. Esse âmbito não compete às questões de hierarquia e posse, uma vez que estão associadas à relação entre o eu e o Ser. (RIBEIRO, 2015, p. 87).

A razão ocidental tentou reduzir o Outro a apenas um conceito, retirando-lhe sua Alteridade. Este procedimento somente foi possível porque o filosofar, segundo Levinas, se tornou exercício de egoísmo, egologia. O Outro passou a ser captado a partir da generalização e não pela sua ipseidade absoluta. A conceituação do Outro a partir do Eu, o elimina, por retirar dele sua diferença, seu aspecto de mistério, a submissão à classificação é na verdade é dar ao Eu a posse do Outro.

Wright (2012), comentando sobre a aceitação do Outro como diferente, mas com direito à existência afirma que:

Dizer que as outras pessoas são também pessoas pode parecer uma constatação banal. Mas trata-se de uma constatação amiúde ignorada, e que é, em certo sentido, não natural. Afinal, todo organismo formado pela relação natural vive, por padrão, a ilusão que é especial. Todos buscamos nossa vida cotidiana nessa premissa, de que nosso bem-estar é mais importante que o bem-estar alheio. (WRIGHT, 2012, p. 500).

Considerando o pensamento do autor acima citado e de Levinas, podemos afirmar que a formação da subjetividade, que terá implicações na vida social, não pode ser erigida apenas sobre o tablado do conhecimento. Caso seja feita, poderá abrir caminho para a construção de uma subjetividade manipuladora. Neste sentido é importante pensar a estrutura pedagógica, para que não imprima no processo educativo a preponderância do saber técnico desvinculado de posturas éticas.

É importante considerar que o ato de educar é marcado pela intencionalidade dos agentes envolvidos e pelos interesses culturais, sociais, políticos e econômicos presentes no seio da sociedade e que revelam o exercício do poder dos diversos segmentos que a compõem. A nossa hipótese, que será demonstrada no terceiro capítulo, é a de que o processo educativo tenta transformar o diferente em igual, como forma de submeter e dominar, sob a premissa ideológica de que o modelo cultural dominador é “natural” e universal, revelado em situações que podem ser caracterizadas como intolerância, em especial a de matiz religiosa.

Uma das premissas desta pesquisa é a hipótese de que as interações sociais entre alunos e professores no ambiente escolar estão marcadas por este discurso logocêntrico e autoritário, enraizado no imaginário social.

Pensar uma pedagogia sob o viés da ética levinasiana é introduzir no ambiente escolar o acolhimento do Outro, ou seja, perceber a dimensão do Rosto presente em cada ator envolvido no processo educacional. Este modo de ver o Outro desperta a responsabilidade. Cada pessoa é pensada e vista como sujeito. Sendo assim, a construção pedagógica supera a relação aluno/professor e se põe como a relação entre pessoas, com processos históricos distintos, mas válidos, estabelecendo o itinerário pedagógico de forma dinâmica e não estática, refletindo a aceitação dos pontos de partida de cada sujeito presente no cenário educacional. Esta relação não reduz ou elimina as diferenças, mas valoriza a diversidade.

Diante do exposto, é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem em termos levinasianos, como a contínua construção de ações motivadores de acolhimento ao Outro. Este processo deve ser continuamente avaliado afastando ações e procedimentos que tendam a busca do Mesmo. O ato de educar deve ser um processo de encontro entre Alteridades. Nesse sentido, o espaço escolar se torna local propício de convívio de Alteridades, assumindo uma postura ética fundamental. Cabe lembrar que o contexto sócio-histórico que possibilitou o surgimento do pensamento de Levinas foi marcado de forma indelével pelos horrores do nazismo, que tem em suas bases a tentativa de aniquilamento do diferente e a cultura que privilegia a conversão do Outro no mesmo.

Considerando que na perspectiva levinasiana o sentido da relação humana está propriamente na riqueza da Alteridade, na busca pelo Outro e o encontro com o Outro, pode-se afirmar que a pedagogia que brota desta fonte compreende que o trabalho do educador se constitui numa missão. Mas esta missão foge dos parâmetros dos missionários europeus que entendiam que era seu dever levar a riqueza do Evangelho àqueles despossuídos do conhecimento sobre aquele que entendiam ser o Filho de Deus. No sentido levinasiano, a ação do educador está precisamente na maneira singular de se relacionar com o jovem que está sob cuidados, tendo por referência a riqueza da Alteridade presente no aluno e não na ausência do saber acadêmico. A responsabilidade do educador nasce da eticidade da relação e não apenas da transmissão do conhecimento técnico. Alinhado a esta lógica, Paulo Freire expressou a crença na capacidade de o ambiente escolar ser marcado por ações educativas onde os jovens efetivamente participam do processo. Além disto, possibilitar que a sala de aula não seja percebida como local de repasse de informações arbitrariamente escolhidas, mas com campo de formação da cultura do diálogo. As pessoas conversam e se ouvem verdadeiramente. O

processo da escuta, segundo Freire, é o primeiro passo para a mudança da realidade. Segundo Paulo Freire, o processo educacional expressa os valores e concepções presentes no espaço social, ou seja, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30). Todavia, os educadores podem se afastar desta servidão se assumirem que a fala do Outro também tem valor.

O labor pedagógico carrega o peso dos problemas e circunstâncias que marcam a realidade histórica, tais como as demandas do mercado e a imediaticidade da cultura pós-moderna. Interpelado pelas contradições sócio-históricas e aberto às novidades sociais, o trabalho educativo deve emergir como resposta às necessidades do Outro e não apenas do mercado e da cultura. Nestes termos, a educação, vista sob a ótica levinasiana, não está calcada no enaltecimento do saber técnico e na violência contra o saber não formal. A educação persegue a busca pelo sentido do Outro, não se prendendo ao ter, mas valorizando o ser do Outro. A relação educativa não possibilita a violência, por se construir de forma pedagógica e ética, relacionando-se com o Outro de forma respeitosa, pela consciência de que ele possuiu uma dimensão que escapa à compreensão, devendo ser valorizado em sua completa Alteridade.

Diante desta visão, concordamos com Paulo Freire que o trabalho educativo tem como uma das metas principais ajudar os alunos a compreenderem as origens da violência estrutural presente em nossa sociedade e apontar possíveis saídas. A escola deve proporcionar aos alunos o contato com as construções culturais e tecnológicas de nossa sociedade, mas também evidenciar a barbárie que os esquemas sociais constroem e consolidam. Deve levar à consciência de que a racionalidade do homem possibilitou a construção da máquina que levou o homem ao espaço, ou permitiu unir as pessoas geograficamente distantes, mas também possibilitou as bombas de Hiroshima e Nagasaki e os campos de extermínio. Os paradoxos produzidos pela razão ocidental não podem ser tratados de forma técnica, mas devem garantir possibilidade de reflexões éticas.

A possibilidade da relação professor - aluno pode ocorrer de modo não violento, proporcionando ao aluno ir além do local onde estava. Nas palavras de Levinas:

O ensino é discurso em que o mestre pode trazer ao aluno o que o aluno ainda não sabe. Não opera como a maiêutica, mas continua a colocação em mim da ideia do infinito. A ideia do infinito implica uma alma capaz de conter mais do que ela pode tirar de si. (LEVINAS, 2017, p. 174).

Portanto a relação educativa demonstra a infinitude do Outro e a possibilidade de interação entre Alteridades, sem a perda ou diminuição de suas liberdades. A educação tem como uma de suas finalidades ajudar os jovens a serem reflexivos e contribuir para que construam instrumentais eficazes para compreenderem a lógica do mercado e as implicações éticas de suas opções. Somente a partir da compreensão da mentalidade neoliberal e da globalização é que a escola poder ajudar a construir elementos para ultrapassar esta realidade e instaurar novos modelos de convivência social. Inseridos de forma consciente nesta realidade, os educadores, iluminados pela ética da Alteridade proposta por Levinas, podem ajudar a identificar as relações, as exigências e valores que contribuiram para que o Outro.

Utilizar os conceitos de Levinas para o plano educacional significa pensar a relação professor – aluno a partir da ética da Alteridade. Trata-se de fundamentar o processo de ensino-aprendizagem no conceito de Alteridade, que traz em seu bojo a infinita responsabilidade ética do Eu para com o Outro. Neste sentido, as estruturas sociais e escolares que escravizam, que são injustas e excludentes, são afastadas pelo reconhecimento da Alteridade ética. Os atores sociais presentes no ambiente escolar assumem, assim, o pressuposto que a abordagem do Outro acaba por ajudar a si mesmo. Levinas afirma que: “A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável” (LEVINAS, 2013, p. 84).

O senso de responsabilidade está justamente conectado ao sentido da justiça e de verdade. É na relação com o Outro que a verdade se torna possível e palpável. Levinas defende que a postura da passividade é uma postura ética. O modo de ser em sociedade externaliza a vivência de uma ética. Portanto, o docente não pode se calar diante da injustiça ou permanecer em silêncio em situações de exclusão e diminuição do direito. Levinas afirma em sua obra “Humanismo do outro homem” que:

Mas a responsabilidade que não deve nada à minha liberdade é minha responsabilidade pela liberdade dos outros. Lá onde eu teria podido permanecer como espectador, eu sou responsável, em outros termos, tomo a palavra. Nada mais é teatro, o drama não é mais jogo. Tudo é grave. (LEVINAS, 1993, p. 98).

A responsabilidade por outrem impõe obstáculo ao desejo de dominação, em razão da justiça e da verdade. Estes elementos se tornam balizas para a construção de pistas que direcionam a educação para realidades pautadas pela defesa incondicional do direito do Outro e a vivência plena de sua Alteridade.

Diante do exposto, a construção de um processo pedagógico para a educação formal deve pressupor necessariamente a característica do face a face presente na Linguagem. Uma relação que não implique na perda da Alteridade e certeza da particularidade de cada um dos atores envolvidos no processo. A didática a ser empregada não pode conter elementos que proporcionem a relação ensino - aprendizagem em sentido fechado. Ou seja, o processo deve conduzir cada um dos atores a um processo dialético entre conhecimento e comportamento social. Convém destacar que este processo não exclui a distância entre as Alteridades, mas a confirma, impedindo, assim, a objetivação e o domínio do Outro pelo Mesmo.

1.1.4 A ética na perspectiva levinasiana como caminho para superação da intolerância religiosa

Por razões de ordem metodológica, adotaremos, nesta pesquisa, o conceito de intolerância religiosa definido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015), qual seja:

Conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso, são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida. (SDH, 2015).⁹

No decorrer do texto utilizaremos o termo religião conforme o disposto na obra *Totalidade e Infinito*. Para Levinas, religião é o “traço que se estabelece entre o Mesmo e o Outro, sem constituir uma totalidade” (LEVINAS, 2017, p. 28).

Neste sentido, o termo “religião” é empregado por Levinas para estabelecer os contornos da relação pedagógica estruturada de forma a impedir que esta seja reduzida à intencionalidade teórica, não há a intenção de descrever ou informar sobre a experiência mística. A intenção de Levinas é descrever processos pedagógicos que não tendem a assimilar o Outro ou reduzir as diferenças intersubjetivas.

Caracterizando a ética pedagógica pelo termo “religião”, ele quer indicar que a relação autêntica com o Outro é refratária a qualquer tipo de redução. Que a relação sempre é pautada por um sentido anterior, ou seja, a relação é pautada pelo sentido ético. A relação pedagógica

⁹Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/noticias/sobre/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-2015>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ética se dá na forma de acolhimento do Outro, distante de processos tendem a redução ao mesmo. Nas palavras de Levinas:

Esta relação não é pré-filosófica, porque não violenta o eu, não lhe é imposta brutalmente de fora, contra a sua vontade, ou com o seu desconhecimento como opinião; mais exatamente, é-lhe imposta, para além de toda a violência, de uma violência que o põe inteiramente em questão. A relação ética, oposta à filosófica a primeira da identificação da liberdade e do poder, não é contra a verdade, dirige-se ao ser na sua exterioridade absoluta e cumpre a própria intenção que anima a caminhada para a verdade. (LEVINAS, 2017, p. 34).

A educação, sob a ética levinasiana, não pretende reduzir a distância estrutural entre os sujeitos presentes no contexto acadêmico, pois respeita integralmente a liberdade. Esta ótica afasta do processo de ensino-aprendizagem a violência da hierarquização de saberes. Os sujeitos assumem a responsabilidade para com o Outro.

Levinas, propondo a ética da responsabilidade, admite que a relação social está fundada na interdependência que não escraviza, mas liberta. Entende que a sociedade é constituída de Alteridades que se fazem continuamente. No conceito de Alteridade está implícito o Outro como pessoa. Este Outro é plenamente outro em relação ao eu e, até mesmo, ao que ele entende ser ele.

A Alteridade, que emerge como Rosto em Levinas, ultrapassa a noção da convivência saudável baseada na simples tolerância do Outro. Esta categoria é mais exigente: o Outro não deve ser tolerado, mas aceito e acolhido. Não basta tolerar a existência do Outro, agir de forma humana é realizar todas as ações possíveis para que o Outro viva integralmente. Dentre estas ações, estão contidas as manifestações de relação com o sagrado. A dor e o silêncio daqueles que são mortos, gritam em nossos ouvidos. A violência feita ou aceita institucionalmente não pode ser justificada ou admitida. Todos têm o dever ético de interceder pelos que sofrem ou são mortos.

Este Outro que permanece sendo um estranho, um abrigo do mistério. Nesta estranheza está contida a humanidade que nos iguala e diferencia, que pode se abrir para uma relação universal. Nas palavras de Levinas:

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que pode nos ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência. (LEVINAS, 2017, p. 188).

Propomos pensar a intolerância religiosa como uma atitude de não aceitação do Outro como Rosto. Compreendemos que cada pessoa humana, em certa medida, é única, por ser fruto de um processo histórico e uma experiência única de existência.

Pensar sobre a educação passa, sobretudo, pela compreensão da influência das concepções de homem e de visão de mundo que estão presentes no imaginário social brasileiro. No interior desta visão de mundo estão presentes as concepções políticas, religiosas e econômicas em vigor atualmente. Estes elementos impactam a política educacional. Portanto, para pensarmos a estruturação do ambiente escolar, não se pode menosprezar os aspectos econômicos, sociais, religiosos e políticos que marcam o cenário nacional.

As relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar se baseiam em relações de poder e confiabilidade. O processo de ensino-aprendizagem proposto atualmente estabelece que o docente tem o poder de definir o correto. Na realização do processo, o professor valora as ações e impõe um padrão cultural, para definir o certo do errado, o que deve e o que não deve ser feito, o que deve ou não ser repetido. Nesse processo, o professor pode negar ou agir de forma a contribuir para o reconhecimento do outro (HERMANN, 2014). Reconhecer as diferentes formas de relação com o sagrado não é uma concessão do docente, mas uma obrigação ética.

Segundo Paulo Freire (1985) o processo educativo está conectado estruturalmente com a opção ética do docente. Sempre é marcada pela dimensão política, portanto, o ato educativo está vinculado a uma realidade social e histórica. Como ato, pode reproduzir a realidade atual ou pode visar mudanças transformações sociais. Paulo Freire compreendia que as transformações poderiam ocorrer se as mudanças fossem assumidas como possíveis, ou seja, a mudança da realidade inicia-se nas mentes, chegando a extremo de dizer que só reconhecia “a existência de um lá por que há a existência de um aqui. E não há como chegar lá, a não ser partindo de um aqui” (FREIRE, 1985, p. 21).

Pressupor a possibilidade de um arranjo social diferente daquele onde os sujeitos estão inseridos, denota a capacidade da pessoa humana se descolar do presente em vista a construir outra realidade, pois a ação social é o resultado de uma opção humana. A ação pedagógica pode, portanto, edificar estruturas de comportamento direcionadas ao respeito e acolhimento das diversas manifestações religiosas. Esta possibilidade denota o agir educacional como ato cultural teleológico.

Esta dimensão teleológica da Educação não reduz o processo pedagógico como ferramenta auxiliar para a aquisição de conhecimentos técnicos, mas abre-se para a possibilidade da formação integral da pessoa humana, evidenciando que os diversos saberes possuem valores intrínsecos, relativos e relevantes. Possibilita que o jovem perceba que não existe hierarquia entre as opções religiosas. Cada modo de interação com o sagrado possui valor intrínseco. Diante dessa visão, a organização escolar deve possibilitar que as crianças e

jovens adquiram habilidades de sociabilidade, sem perder ou diminuir a capacidade de acolhimento da singularidade do Outro e sua forma peculiar de se relacionar com o sagrado.

Esta tarefa não pode ser realizada apenas pelo estabelecimento de éticas universais e abstratas desconectadas das realidades fáticas dos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. As alterações das perspectivas pedagógicas devem ser fruto de um processo de reflexão sobre a realidade e os objetivos específicos e gerais da Escola. Portanto, deve ser dialética e processual, respeitando o processo de discernimento dos diversos atores. Sendo prejudicial ao objetivo a mera alteração do Projeto Político Pedagógico. O caminho de construção desta nova identidade se coaduna com a visão de humanidade, que percebe a pessoa humana como ser livre e responsável, capaz de construir seu próprio mundo e capaz de ver o Outro na condição de “Sujeito” responsável pela sua vida. Percebe as relações humanas como fruto de um processo histórico cultural.

Todos os atores sociais envolvidos no processo educacional devem assumir sua parcela de responsabilidade na construção deste novo ideário, conforme disposto por Hermann:

A ação pedagógica, no horizonte em que situa suas perspectivas, gera situações paradoxais entre a intencionalidade da ação pedagógica conduzida pelo professor e a exigência de uma ação livre e responsável por parte do educando. Se problemas se interpõem à realização dessas reivindicações, não se pode simplesmente renunciar ou trocar esse entendimento por outro supostamente não problemático. (HERMANN, 2014, p. 21).

Propomos que a problemática da ética na relação educacional seja pensada a partir da dimensão da Alteridade. Ações pedagógicas que considerem o processo histórico de formação das pessoas envolvidas no processo educativo. Considerar que o contexto e a história de cada um revela uma realidade única, que deve servir de parâmetro necessário para a construção do programa didático. Esta decisão implica que o educador considere os diversos sujeitos presentes em sala de aula na ação de extrair do universal do currículo o particular para o sentido de vida do Outro que ali está presente. Implica, sobretudo, acolher a história do Outro e perceber que a pessoa não pode ser reduzida a um papel funcional. Neste sentido Levinas afirma que:

O Rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, rectidão de seu Rosto, não é uma personagem num contexto. Normalmente somos personagem: é-se professor na Soborna, vice-presidente do Conselho de Estado, filho de fulano, tudo o que está no passaporte, a maneira de se vestir, de se apresentar. E toda significação, no sentido habitual do termo, é relativa a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação como outra coisa. Aqui pelo contrário, o Rosto é sentido só para ele. Tu és Tu. (LEVINAS, 2013, p. 70).

O processo formativo deve criar condições e possibilidade de aproximação ao Outro por meio de duas categorias que possuem afinidades com o processo formativo: a experiência estética e o diálogo. Essas categorias se tornam visíveis pela abordagem fenomenológica e hermenêutica.

A experiência estética percebe o Outro não como dever e imposição, mas em sua diferenciação e nas peculiaridades pessoais. No encontro, a abertura de ambos para a aceitação das vivências diferenciadas, inclusive no aspecto religioso, propicia a criação de uma nova realidade que afeta a ambos de maneira diversa. Esta perspectiva foge do modelo clássico grego e medieval que rotulava os que não estavam inseridos na cultura dominante como bárbaros. Deviam ser suprimidos ou “cristianizados”. Ou seja, devem negar a própria cultura para adoção da cultura tida como “verdadeira”. O bárbaro era visto como o possível destruidor da cultura estabelecida. O bárbaro devia ser destruído ou convertido. O respeito a cultura religiosa do Outro abre espaço para que a intolerância seja afastada em razão do acolhimento da Alteridade.

O processo formativo deve valorizar e respeitar a cultura do Outro. Educar não pode ser sinônimo de destruição da cultura diferente daquele vivenciada pelo docente. Deve fornecer instrumentais suficientes para que se possa pensar a própria realidade. O Outro deve ser encontrado em sentido real, não deve ser assimilado ou transformado em uma representação do professor. Nesse sentido nos adverte Hermann:

Numa relação educativa, o problema aqui posto adquire contornos bem delineados, uma subjetividade fundamentada no si mesmo, ao ser transposta para a relação pedagógica, traz risco de submeter o outro. E, nesta direção, cabe ainda perguntar se há justiça nas ações pedagógicas em relação à singularidade do outro. É realmente possível manter uma legitimação moral sem submeter que se educam a certos ordenamentos simbólicos, normas e mandatos? (HERMANN, 2014, p. 51-52).

O processo formativo, portanto, deve ser construído tendo como baliza os elementos constitutivos da ética da hospitalidade proposta por Levinas. Pensar o espaço escolar a partir da ética da hospitalidade implica em construir e oportunizar momentos de cortesia e bondade guiados pelo senso de responsabilidade para com o Outro, principalmente pelo Outro mais jovem. Possibilitar a construção de processo de abertura entre as pessoas envolvidas no processo educativo, mediante ações de acolhimento ao diferente.

Esta proposta demanda um novo pensamento e a estruturação da relação com a Alteridade no campo das relações no interior da escola. Esta dupla necessidade deve ser considerada no processo educativo, uma vez que a formação do aluno se dá pelo contato com o saber técnico e em sua relação com o educador (TORITA, 2011). A educação deve ser

capaz de formar pessoas para a vivência pacífica com a diversidade religiosa. No itinerário formativo deve proporcionar ao aluno momentos e situações que lhe possibilitem relacionar com o outro de forma responsável. Neste sentido, Levinas nos propõe refletir sobre a ética da proximidade na relação face a face que ultrapassa a forma relacional de poder, domínio e objetivação do Outro, ou seja, propõe que “o humano só se oferece a uma relação que não é poder” (LEVINAS, 1997, p. 33). Desta forma é possível estabelecer condições suficientes para a formação de pessoas que se afastam da intolerância e assumem a tolerância ao diferente. Uma tolerância que não esconde ou camufla a não aceitação do Outro. Uma tolerância que não se reduz ao ato de suportar a presença do Outro. Pessoas que conseguem perceber a riqueza contida na diferença. Este processo exige uma mudança de mentalidade e avaliação constante.

A escolha por adotar a categoria de Rosto como eixo estruturador do processo educativo, possibilita a superação da intolerância religiosa.

Para que os jovens e as crianças possam ser formados para a vivência da justiça e no respeito às diversas opções religiosas, é necessário que o projeto pedagógico não seja estanque, mas reflexivo, que as ações educativas não sejam repetições dos manuais, mas seja resultado do olhar atento para a realidade do Outro.

Esse olhar atento permite o diálogo como fim em si mesmo e não como instrumento técnico. Neste sentido a Linguagem não é uma estratégia, mas resultado de impulso ético, que percebe o Outro como digno de ter uma verdade a ser conhecida. Uma verdade que tem valor em si mesma e que não precisa de permissão para ser verdadeira. Desta forma, será possível superar a intolerância religiosa a partir da ética da Alteridade, com seu infinito respeito e valorização das particularidades de cada ator social envolvido no processo pedagógico.

2 LINGUAGEM

A exterioridade do ser não significa, de facto, que a multiplicidade não tem relação. Só que a relação que liga a multiplicidade não preenche o abismo da separação, antes o confirma. Nessa relação, reconhecemos a Linguagem que só se produz no frente a frente; e na Linguagem reconhecemos o ensino. O ensino é uma maneira para a verdade se produzir de forma que não seja obra minha, que eu não possa manter a partir da minha interioridade. (LEVINAS, 2017, p. 291).

A investigação sobre a Linguagem humana pode ser considerada um dos ramos mais antigos dos estudos sistemáticos e é objeto de reflexões dos diversos ramos das ciências, como por exemplo a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Antropologia, a Etnologia e várias outras. A Linguagem tem sido estudada a partir de seus aspectos mais abstratos, na dimensão da lógica matemática, até suas representações simbólicas no contexto sociocultural. Apesar da amplitude e profundidade das reflexões, entendemos que o assunto não está completamente esgotado. Neste capítulo não pretende esgotar ou propor hipóteses novas, apenas tentar apontar a aplicação da análise da Linguagem como ferramenta de compreensão das situações de intolerância religiosa presentes nos diferentes discursos presentes no ambiente escolar. Será estudado, em particular, a análise crítica do discurso de linha francesa. Esta escolha considerou a necessidade de estabelecer um recorte metodológico, considerando a abrangência da área da Linguagem. Para compreender de forma correta os pressupostos basilares do método escolhido, é necessário explicitar de forma clara como os termos discurso, Linguagem, *ethos* e texto são compreendidos e se inter-relacionam a partir da perspectiva da análise crítica do discurso.

2.1 A pessoa humana como ser de “Linguagem”

A Linguagem possibilita a comunicação entre os seres humanos mediante a estruturação processual de significados compartilhados e a constituição do pensamento. Além disto, proporciona condições para se desvencilhe das amarras do tempo, estabelecendo símbolos para representar as manifestações e realizações humanas produzidas ao longo da história. Estas realizações humanas são codificadas e transmitidas de uma geração a outra mediante sinais e símbolos construídos processualmente pela humanidade, como por exemplo os desenhos, figuras e gestos simbólicos. Pela Linguagem humanizamos o mundo e marcamos a nossa diferença em relação aos demais seres. A Linguagem possibilita a construção da identidade humana, é precisamente na Linguagem que o ser humano se humaniza. Esta percepção foi captada por Heidegger, que assim a expressou: “A Linguagem é a casa do Ser”.

Pela Linguagem o ser humano dá sentido à sua existência, percebe e transmite sua consciência de Ser. A Linguagem permite que o ser humano construa seu mundo, dá sentido ao caos. É pela Linguagem que o ser humano expressa seus sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e sua visão de mundo. Além disto, a Linguagem pode ser percebida como fator de humanização, pois por meio dela assume a realidade e pode transformá-la. Portanto, assumimos que a Linguagem é o fundamento modo humano de ser, ou seja, a humanidade e Linguagem estão imbricadas entre si. Deste modo, o pensamento e a Linguagem são características próprias da Pessoa Humana.

A relação entre ambos foi motivo de muitas reflexões e discussões filosóficas no pensamento ocidental, podendo ser remontado ao período reflexivo pré-socrático.¹⁰ Já neste período, há indícios sobre o debate a respeito da anterioridade de um ou de outro. Uma corrente de pensamento estabelecia como pressuposto a primazia do pensamento sobre a Linguagem, ou seja, assume o pensamento como sendo anterior à Linguagem. A outra corrente, por sua vez, postulava que o pensamento é posterior à Linguagem. Mas ambos concordavam com a existência de relação estrutural entre pensamento e Linguagem.

Vaz (1991) afirma que a problematização da Linguagem no período contemporâneo é o resultado da crise das “filosofias dos sujeitos”, ou seja, é o resultado da fragmentação da imagem da pessoa humana e, conseqüentemente, do conhecimento do ser humano sobre si mesmo, bem como da realidade que o circunda.

A alteração dos quadros referenciais para a formação da identidade do indivíduo pode ser um dos fatores possíveis para explicar o esfacelamento da imagem do ser humano no período contemporâneo. Outrora, até o final da idade média, a identidade do indivíduo dependia diretamente do seu grupo social. O território, o grupo social e a religião forneciam as condições necessárias para a construção do seu sentimento de pertencimento e estruturava sua identidade. Na modernidade, a identidade do indivíduo ainda sofre influência do seu meio social, mas este não é considerado fator preponderante. Pode-se dizer que na sociedade ocidental contemporânea há uma fragmentação da identidade, assistimos ao sujeito plural e heterogêneo (VAZ, 1991). Não é possível determinar, de forma rígida, o momento exato de transição entre período que indivíduos tinham como quadro de referência um universo fixo e este marcado pela inconstância. Porém, podemos identificar pelo menos três construções teóricas que contribuíram direta ou indiretamente para esta realidade ocidental contemporânea. Em primeiro lugar, podemos destacar a construção teórica do marxismo, que

¹⁰ As discussões nos fragmentos das citações de Heráclito, Parmênides e Protágoras podem ser exemplos desta afirmação. Na segunda parte deste capítulo, será feita uma sucinta reflexão sobre esta discussão.

abalou a crença no poderio do indivíduo. A teoria marxista desconstruiu a ideia que o indivíduo isoladamente poderia ser o “Senhor da História”. O marxismo expôs os condicionamentos do indivíduo impostos pelo seu contexto histórico. Em um segundo momento, a estrutura do sujeito construída sobre o poderio do Cogito cartesiano foi solapada pela construção teórica do inconsciente, formulada por Sigmund Freud. A teoria freudiana deu ênfase à influência do inconsciente nas ações do indivíduo. Demonstrou que a razão é um dos componentes da pessoa, mas não pode ser assumida como elemento único e preponderante. Coube a Ferdinand Saussure a construção teórica que questionou a autonomia do indivíduo com relação à Linguagem. As reflexões de Ferdinand Saussure sobre a Linguagem contribuíram para o processo de descentralização do sujeito, principalmente por pressupor que a língua não é um sistema individual, não está sob a vontade do sujeito, mas é um sistema social. O indivíduo não determina o sentido de sua “fala”, mas a submete ao patrimônio social onde está inserido. Hall (2003, p. 40) corrobora este entendimento, afirmando que "a língua é um sistema social e não um sistema individual. Para Saussure, não se pode confundir a Linguagem com a língua. A língua é o resultado de uma convenção social e sua compreensão é obtida a partir do sistema social onde foi emitida. Podemos, ainda, afirmar, que para Saussure, a língua é construída sobre um sistema relacional de signos. Estas relações se dão em dois planos: dos sintagmas e da ordem associativa. O sintagma está para além da palavra, compreendida isoladamente, haja vista que uma palavra pode ter mais de um sintagma. A relação de uma palavra com a outra que proporciona sentido ao sintagma. A compreensão do sentido, a partir das relações entre os signos, foi assim exposto por Saussure:

A língua se apresenta, em verdade, unidades independentes, sem relação sintagmáticas, quer em suas próprias partes, que com outras unidades. Equivalentes de frases tais como sim, não, obrigado etc., são bons exemplos disso. Mas esse fato de resto excepcional, não basta para comprometer o princípio geral. Via de regra, não falamos por signos isolados, mas por grupos de signos, por massas organizadas, que são elas próprias signos. Na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos. Esse mecanismo, que consiste num jogo de termos sucessivos se assemelha ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham todas uma ação recíproca, se bem que estejam dispostas numa só dimensão. (SAUSSURE, 1973, p. 149).

Para Saussure, a língua, pode ser definida como um fato social, portanto, externo ao indivíduo, mas também como um sistema construído no interior deste mesmo indivíduo. As condições externas e internas da língua não se excluem. O indivíduo é um ator social de consciência e vontade.

Segundo Vaz (1991, p. 215), a “primazia do problema da Linguagem na filosofia contemporânea põe em relevo um aspecto fundamental do espírito como Razão: o problema

da significação ou o paradoxo do sistema de sinais distendido ente a sua sintaxe, a sua semântica e sua pragmática”. A questão a ser resolvida é saber se a Linguagem como elemento constitutivo do pensamento deve ser considerada essencialmente simbólica ou simbolizante. A Linguagem estaria encerrada em uma estrutura de sinais que estabelecem relações internas ou, por outro lado, aceitar a Linguagem como interpretação, ou seja, é por ela e nela que ocorre a hermenêutica da realidade, construindo o universo simbólico do sujeito. Para Levinas (2017, p. 62 - 63), o compartilhamento de um mesmo universo simbólico, não elimina a separação entre os sujeitos porque o “Discurso que não é, portanto, desenvolvimento de uma lógica interna pré-fabricada, mas a constituição de verdade numa luta entre pensadores, com todas as vicissitudes da liberdade”.

Para Levinas, a Linguagem não é algo desprovido de valor ou de pouca significância. É na Linguagem que o Eu se encontra como o Outro. Este modo de ser define a estranheza entre os atores sociais e permite que o Outro se revele. Mas esta ação de se revelar não pode ser assumida apenas como representação do mundo. Segundo Maingueneau (2001, p. 63) “falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo”.

Para Levinas, a relação da palavra com o pensamento não pode ser desvinculada e não há anterioridade entre ambos. A compreensão do sentido da palavra não pode ser captada de forma apriorística ou transcendental. Para ele (2017, p. 87) a “significação ou a inteligibilidade não está ligada à identidade do Mesmo que permanece em si, mas ao rosto do Outro que faz apelo ao Mesmo”. Maingueneau (1992) afirma, por sua vez, a existência um contexto social que regula a emissão da palavra e fornece os elementos para sua hermenêutica.

A Linguagem possibilita, mantém e regula a convivência social, além contribuir para a formação das identidades e das estruturas de percepção do mundo, dos outros e de si mesmo. Fornece os instrumentais para a construção e mediação dos conteúdos que formam o arcabouço do pensamento. Este ponto de vista também encontra eco no pensamento de Gadotti, que afirma que a Linguagem e a comunicação são elementos centrais para o ser humano. A Linguagem expressa a necessidade estrutural que o ser humano tem de se comunicar e humanizar o mundo. Estes aspectos diferenciam o ser humano dos demais animais, em suas palavras:

O homem é um animal que fala. Afirmar que o homem é um animal social, não o distingue, por si só, de animais que têm vida societária. Fundamentalmente, sua sociabilidade se baseia na Linguagem. G. Gusdorf, em sua obra *La Parole*, descreve a experiência realizada por cientistas em que foram observadas as reações do macaco e da criança, quando colocados em situações idênticas. Ambos utilizam os

mesmos recursos para se afirmarem em seu universo. Dos 9 aos 18 meses, ambos respondem aos mesmos testes e os êxitos são os mesmos. Em determinado momentos, porém, o macaco estaciona e a criança toma novo impulso. Eis o ponto crítico: a criança falou e o macaco não. A criança entra na realidade humana, enquanto o macaco permanece apenas animal. (GADOTTI, 1985, p. 47-48).

A Linguagem instaura o mundo (LEVINAS, p. 59), mas não é precisamente desta relação com as coisas que estão no mundo, mediada pela Linguagem, que nasce a espiritualidade própria do ser humano. A espiritualidade deve ser compreendida a partir da relação da existência humana (COSTA, 2006). Levinas (2017, p. 57) afirma que “só me relaciono com Outrem através da Sociedade, a qual não é simplesmente uma multiplicidade de indivíduos ou de objectos, relaciono-me com outrem que não é simples parte de um Todo, nem singularidade de um conceito”.

A Linguagem concebida como sistema de signos pode dar a ilusão da existência de um pensamento anterior à Linguagem. Esta ilusão se manifesta na crença que a língua se restringe a ser um instrumento do pensamento. Apesar de a língua ser a expressão do pensamento. Para compreender esta relação, refletiremos a respeito da gênese da Linguagem, na perspectiva da análise crítica do discurso.

2.2 A origem da Linguagem

A reflexão sobre a Linguagem, sua origem e importância tem perpassado a história do pensamento ocidental. Ela é tão antiga quanto a busca pela origem do ser e no período contemporâneo tem como um dos eixos fulcrais o seu sentido humano do ser-no-mundo, tendo uma estreita conexão com a busca pela melhoria das relações intersubjetivas, de modo que é possível afirmar que parte dos conflitos relacionais podem ser atribuídos às falhas da linguagem, em sua dimensão comunicativa. Estas questões encontram eco nas reflexões iniciadas no século XX, como por exemplo, em George Edward Moore (1873-1958), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), em membros da Escola de Viena e Levinas. Estes pensadores deslocaram o eixo reflexivo, que na antiguidade se atinha ao estudo do ser, para refletir sobre a problemática linguística.

Em textos atribuídos aos denominado pré-socráticos, encontramos vestígios de reflexões sobre a Linguagem. Em Platão e em Aristóteles, este assunto assume relativa importância. Santo Agostinho dedicou parte de suas reflexões em estudos sobre este tema. No decorrer da história, o estudo sobre a Linguagem adquiriu grande importância. Gradualmente o estudo da Linguagem foi sendo admitido como essencial para a reflexão, quase que

deixando de ser vista como um dos ramos da filosofia para ser compreendida como a própria filosofia. Não pretendemos expor de maneira detalhada um estudo sobre a linguística, apenas identificar alguns elementos que poderão nos ajudar a compreender os instrumentais utilizados pela análise crítica do discurso. Para isto, de forma sucinta, analisaremos trechos do pensamento de Platão, Aristóteles e Agostinho e as concepções teóricas que compreendem a Linguagem como expressão da Pessoa Humana, destacando que para Levinas (2017, p. 293) a “Linguagem é a incessante superação da Sinngebung pela significação. Esta presença que ultrapassa em formato a medida do eu não se funde na minha visão”.

A preocupação por compreender a origem da Linguagem pode ser percebida nos textos mais antigos conforme consta nas reflexões de Levinas (2017). Os pré-socráticos equiparavam a Linguagem à razão. O ser humano seria o animal dotado da capacidade de falar. Pela Linguagem o ser humano teria acesso ao *Lógos*¹¹ e, desta forma, a realidade seria inteligível. Parmênides, por exemplo, no Fragmento 3 - “pois o mesmo é a pensar e a ser” - submete a Linguagem ao pensamento. (SANTORO, 2011, p. 62).

A tradição, remontada a Heráclito, estabelecia uma relação íntima e natural entre as coisas e as palavras. Compreendiam as palavras como átomos fônicos. Outra tradição, nascida das reflexões de Demócrito, entendia que a relação entre as coisas e as palavras não era natural, mas convencional. Estas duas visões influenciaram as reflexões a respeito da Linguagem ao longo da história.

Platão, por exemplo, em pelo menos dois diálogos, “Crátilo”, e “Sofistas”, discute a problemática da Linguagem a partir destas duas correntes do pensamento.

No Diálogo “Crátilo”, Platão debate a questão da Linguagem a partir de duas lógicas distintas. Na introdução, o personagem Hermógenes expõe a Sócrates sua percepção a respeito do fundamento da Linguagem. Afirma Crátilo: “Cada coisa tem por natureza um nome apropriado, e que não se trata da denominação que alguns homens convencionaram dar-lhes” (Crat., 383a), ou seja, os nomes se ligariam naturalmente às coisas. Após sua fala, o outro personagem, Hermógenes, afirma que as coisas do mundo recebem o nome por convenções humanas. Esta oposição foi denominada a controvérsia entre a *physis-nomos* ou *physis-thesis*. Nesta obra, Platão expõe a corrente dos seguidores de Heráclito preconizada por Crátilo e os seguidores de Demócrito e Protágoras, representados por Hermógenes. Neste diálogo maiêutico, Platão tenta demonstrar a justeza entre os nomes e as realidades. Defende que o significado é anterior, existindo uma ordem universal que dá sentido às coisas, sendo

¹¹ Logos, aqui, empregamos com o sentido de proposição ou pensamento.

possível que a realidade humana possa ser apreendida sem a mediação da Linguagem. A disputa, conforme dito, não parece possibilitar uma conclusão final. Há o reconhecimento que os objeto e realidades recebem o nome a partir de uma conexão justa, neste sentido Platão expõe que:

Sócrates – Sem dúvida, há algum sentido no que dizes, Hermógenes. Convém o assunto. Como quer que resolvamos chamar uma coisa, será o seu nome apropriado?

Hermógenes – É assim que eu penso.

Sócrates – quer a denomine desse modo um particular, quer o faça a cidade?

Hermógenes – acho que sim.

Sócrates – Como! Se eu dou nome a uma coisa qualquer, digamos, se no que hoje chamamos homem, eu der nome de cavalo, a mesma coisa passará a ser denominada homem por todos, e cavalo por mim particularmente, e, na outra hipótese, homem apenas por mim, e cavalo para todos os outros? Foi isso o que disseste?

Hermógenes – Sim; é assim que penso. (CRÁTILLO, 385a).

A leitura atenta do texto permite perceber a limitação de ambas as teorias. O convencionalismo acaba por ser rejeitado por ficar demonstrado que a Linguagem, como instrumento de demarcação de diferenças na natureza, não pode ser apenas fruto de uma convenção entre as pessoas. Por outro lado, a limitação do naturalismo é demonstrada diante da dificuldade em traçar a história da conexão entre o objeto e o que ele expressa.

A obra não apresenta uma conclusão, terminando aparentemente, de forma aporética. Podemos considerar que esta obra introduziu a reflexão sobre a Linguagem e influenciou de forma indelével os estudos sobre esta realidade humana, sendo perceptível seu eco ainda hoje nos estudos linguísticos.

Um dos discípulos de Platão, Aristóteles, retoma esta discussão, compreendendo a Linguagem a partir da perspectiva biológica. Em sua obra Política, relaciona a capacidade biológica de falar à condição de animal político. É categórico em afirmar que a Linguagem é um dos elementos essenciais para a existência em sociedade, haja vista que a vida social só possível por intermédio das relações políticas, mediadas, necessariamente, pela Linguagem. Para Aristóteles, a Linguagem é algo natural ao ser humano, ou seja, é da natureza do ser humano ser um ser de Linguagem. Este pressuposto nasce da aceitação que o ser humano é um ser estruturalmente político. A Linguagem é imprescindível nas ações políticas. A Linguagem, portanto, é o instrumento necessário para realizar o exercício da política.

A Linguagem é condição para a vida em sociedade, uma vez que por ela é possível que as pessoas consigam identificar as coisas pelo mesmo termo/nome e estabelecer verdades aceitas socialmente. Ou seja, a capacidade do ser humano em nominar as coisas a partir de convenções, fornece a condição da vida em sociedade. A Linguagem também proporciona a

condição para que o ser humano expresse as verdades aceitas socialmente. A verdade para a vida social é alcançada mediante o convencimento racional realizado pelo discurso retórico.

Neste sentido, o discurso retórico é próprio da vida em sociedade, sendo a Linguagem o exercício da política e a retórica a aplicação prática da Linguagem. Segundo Vaz (1991), o ser humano se realiza plenamente quando vive em sociedade exercitando a ética nas relações interpessoais, mediada pela ação política. Este modo de estar presente do mundo explicita o “logos” humano, como dito por Vaz:

Por sua vez, as virtudes que a Ética estuda, seja as recebidas dos costumes da cidade (aretai êthikai), seja as adquiridas pelo ensinamento (aretai dianoethikai), só na vida política encontram o campo do seu pleno exercício. Ética e Política são assim, para Aristóteles, como tinham sido para Sócrates e Platão – e nisso eles se fazem interpretes de uma das características mais profundas do homem grego – o campo por excelência da razão ou definida primazia do logos. (VAZ, 1991, p. 42).

Agostinho de Hipona, dentre outras questões, também refletiu sobre a Linguagem. O seu objetivo era demonstrar a presença da ação de Deus nas realidades e ações humanas. Para alcançar este propósito, reflete sobre a Linguagem em pelo menos três obras: “Confissões”, “O mestre” e “A doutrina cristã”. Nas três obras merecesse destaque a ênfase que ele dá conceito de sinal.

Na obra Confissões, há um relato interessante sobre o processo de aprendizagem da fala e como a criança adquire a Linguagem. Afirma que o processo de aprendizagem da fala é distinto daquele utilizado para aprender as artes. A fala é um dom concedido por Deus. Ele afirma que “não eram os adultos que me ensinavam as palavras segundo um método preciso, como o fizeram mais tarde para me ensinarem as letras, era eu por mim mesmo, graças à inteligência que tu, Senhor, me deste, era eu que procurava, através de gemidos, gritos diversos e gestos vários, manifestar os sentimentos do coração, para que fizessem minhas vontades” (AGOSTINHO, 2013, p. 29).

Não é desnecessário comentar a acuidade que Agostinho demonstra ao descrever o desenvolvimento físico e psicológico, além das interferências que as crianças sofrem do contexto social. Mas, ele também afirma que os seres humanos possuem uma Linguagem universal, “comum a todos os povos e que se manifesta pela expressão do rosto, pelos movimentos dos olhos, pelos gestos dos demais membros e pela entonação da voz, indicadores dos estados de espírito, quando alguém pede determinada coisa ou quer possuí-la quando a rejeita ou quer evitá-la” (AGOSTINHO, 2013, p. 30).

No livro II da obra “A doutrina cristã”, comenta de forma perspicaz a divisão e adoção dos sinais. Seu objetivo é expor de forma clara a correta de interpretação dos textos bíblicos.

Nos capítulos de 1 a 5 trata da questão dos sinais, a partir dos textos bíblicos. Esta exposição tem como objetivo preparar o leitor para a aplicação da teoria da interpretação alegórica. Nesta obra, Agostinho afirma que:

O sinal é, portanto, toda coisa que, além da impressão que produz em nossos sentidos, faz com que nos venha ao pensamento outra ideia distinta. Assim, por exemplo, quando vemos uma pegada, pensamos que foi impressa pro animal. Ao ver fumaça, percebemos que embaixo deve haver fogo. Ao ouvir a voz de um e animado, damos-nos conta do estado do seu ânimo. Quando soa a corneta, os soldados sabem se devem avançar, retirar-se ou fazer outra manobra, exigida pelo combate. (AGOSTINHO, 2011, p. 30).

Para Agostinho, o significado de uma palavra é a sua referência. Afirma que a palavra é melhor instrumento de externalização dos pensamentos. Por isto, Deus se serviu das palavras ditas pelos profetas para conectar-se com os seres humanos. A materialização das palavras nos textos bíblicos forma o conjunto dos sinais de Deus acomodados em Linguagem e ao nosso modo de percepção.

Na obra “O mestre” expõe as funções da Linguagem nas relações estabelecidas entre os seres humanos, entre estes e Deus e com o mundo. A exposição é feita por meio diálogo entre dois personagens. Trata, ainda, do conceito de referência e significado. Para ele, o significado da palavra é a sua referência e a compreensão da palavra se dá no momento em que a pessoa consegue identificar o seu referente. Para que estas conexões sejam possíveis, a memória é imprescindível. Destaca que as palavras, apesar de serem vazias por natureza, são capazes de fazer manifestar a beleza do espírito presente na verdade. Com relação à identificação e compreensão, o personagem Agostinho afirma que: “Ag. Mas agora já concebo e concordo que, quando as palavras chegarem ao ouvido daquele a quem são conhecidas, este pode saber que quem fala pensou mais coisas que as palavras significam (AGOSTINHO, 2012, p. 413-414).

Por sua vez, o iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propõe que a origem da Linguagem humana é fruto de um processo gradual, iniciado em resposta à necessidade de expressar sentimento até as formações complexas e abstratas. A Linguagem resulta do “grito da natureza” em pedidos de socorro, em suas palavras:

A primeira Linguagem do homem, a Linguagem mais universal, mais enérgica e a única de que teve necessidade antes que fosse preciso persuadir homens reunidos, foi o grito da natureza. Como esse grito não tivesse sido arrancado senão por uma espécie de instinto nas ocasiões prementes, para implorar socorro nos grandes perigos ou alívio nos males violentos, não era de grande uso no curso ordinário da vida, em que reinam sentimentos mais moderados. Quando as ideias dos homens começaram a se estender e a se multiplicar, e se estabeleceu entre eles uma comunicação mais estreita, procuraram sinais mais numerosos e uma Linguagem mais extensa; multiplicaram as inflexões da voz e lhe juntaram os gestos, que, por

natureza, são mais expressivos, dependendo menos o seu sentido de uma determinação interior. Assim, exprimiam os objetos visíveis e móveis por meio de gestos, e os que impressionam o ouvido por meio de sons imitativos: mas, como o gesto só indica os objetos presentes ou fáceis de descrever e as ações visíveis, não sendo de uso universal, de vez que a obscuridade ou a interposição de um corpo o torna inútil, e exigindo a atenção mais do que a excita, foi ele substituído pelas articulações da voz, que, sem terem a mesma relação com certas ideias, são mais próprias para representá-las todas como sinais instituídos. Essa substituição só pode ser feita por um consenso geral e de maneira bem Discurso sobre a origem da desigualdade difícil de praticar por homens cujos órgãos grosseiros não tinham ainda nenhum exercício, e mais difícil ainda de conceber em si mesma, pois que esse acordo unânime teve de ser motivado, parecendo a palavra ter sido muito necessária para estabelecer o uso da palavra. (ROUSSEAU, 1989, p. 21).

Também diversos outros pensadores do período moderno, como Leibniz, Hobbes Locke, Berkeley e Hume perceberam a pertinência de ter a Linguagem como objeto de análise. Comungavam o pressuposto que a Linguagem era imprescindível para compreender e expressar o pensamento humano. Estes pensadores compartilhavam a ideia que a existência de uma palavra não implicava necessariamente na correlata afirmação da existência de uma realidade designada pelo termo ou pela expressão. Gradativamente, as reflexões a respeito da Linguagem migram para estudos sobre a lógica e a razão, principalmente em decorrência das reflexões de Auguste Comte.

Em resposta a esta situação, um grupo de pensadores, oriundos de diversas áreas do saber, sob a coordenação de Moritz Schlick, no período de 1922 a 1936, tentaram estabelecer bases supostamente rigorosas para a filosofia, utilizando uma Linguagem lógica. Buscavam estabelecer a formulação de discursos, tendo por balizas critérios que possibilitariam diferenciar proposições com significado e as que careciam desta premissa. Utilizaram como modelo de formulação os propostos advindos das ciências naturais. Dentre seus representantes, podemos destacar Philipp Frank, Otto Neurath, Hans Hahn, Moritz Schilick e Rudolf Carnap, Hans Reichenbach. Esta corrente do pensamento foi denominada pelo termo “Círculo de Viena”. Pretendiam estabelecer a unidade da Linguagem, demonstrando que o conhecimento científico nasce da experiência empírica e do caráter tautológico do pensamento. Entendiam que o objetivo da Filosofia era aferir e elucidar as proposições das ciências. Neste ponto, foram influenciados pelo simbologismo lógico de Frege¹² e de Russel. Estes pensadores, portanto, apresentam a proposta “semântica verificacionista”, o sentido de uma afirmação somente pode ser alcançado pela análise das circunstâncias que indicam sua falsidade ou sua veracidade. Segundo este grupo de pensadores, o estudo sobre a Linguagem

¹² Frege defendia a necessidade de construção de uma linguagem perfeita para a expressão do pensamento puro. A linguagem formal, garantiria, em sua visão, que as inferências e deduções pudessem ser realizadas sem o risco de erros. Para ele, a linguagem ordinária era ambígua e, portanto, deveria ser substituída pela linguagem formal para garantir o rigor científico.

deveria intercambiar o conhecimento e estabelecer mecanismos de controle para sua validação. Em suma, tinham como pressuposto que a Linguagem científica é plasmada pela neutralidade ideológica política, distanciando-se das querelas sociais presentes nos grupos humanos.

Outra corrente de pensadores, tal como Merleau-Ponty, Martin Heidegger, Jürgen Habermas, Emmanuel Levinas, Vygotsky e o Paulo Freire pensaram a Linguagem sob outro aspecto. Para estes a Linguagem é antes de tudo, a manifestação da pessoa humana. Utilizam como pressuposto que o ser humano se faz ser humano a partir e na Linguagem. Admitiam que ao longo do processo histórico, os seres humanos utilizaram diversas formas para expressar sua humanidade, neste processo formataram símbolos e estabeleceram relações entre si por meio da Linguagem. Este processo possibilitou a formação e a fixação da memória da humanidade mediante a utilização de palavras e símbolos.

Admitiam que a forma da Linguagem explicita o modo de ser da humanidade e é modificado pela ação humana. A palavra funda a relação do ser humano consigo mesmo e com os outros. Paulo Freire chegou a afirmar que era necessário proferir uma palavra para dar significado a uma realidade desejada. Desta forma seria possível mudar, ou seja, a palavra permite ao homem pensar e desejar uma realidade ainda não concretizada. Paulo Freire defendia a função constitutiva dos sujeitos pela Linguagem. O diálogo, para Paulo Freire, é o espaço privilegiado para a construção do ser humano. Mas não é possível o exercício do diálogo sem a construção dos recursos expressivos para manifestação do pensamento. Estes recursos, devidamente organizados, permitem a compreensão e modificação da realidade. Sendo imprescindível observar atentamente os processos de comunicação e as formas de Linguagem empregadas nos diferentes processos sociais. Entendia que a realidade é lida e compreendida por meio de palavras. Sua compreensão não ocorre mediante relações abstratas, mas está conectada com a realidade das relações interpessoais e é expressa por meio da Linguagem.

2.3 Característica sociocultural da Linguagem

A Linguagem é definida por Chauí (2002, p. 141) como “um sistema de signos ou sinais usados para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Portanto, meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados. Qualquer sistema de símbolos e sinais; código. Linguajar. Nestes sentidos, a Linguagem é percebida como fenômeno humano e relacionado

diretamente com práticas sociais. A busca sobre o significado da utilização de um determinado termo implica, necessariamente, na tentativa de compreensão do significado social em um determinado contexto. Nesta perspectiva, a compreensão da mensagem não considera os termos da mensagem isoladamente, mas o contexto de emissão e recepção. Nesta lógica, o termo Linguagem somente pode ser usado para se referir a comunicação entre seres humano. Além disso, a Linguagem é assumida em dinamicidade e condicionada ao contexto sócio cultural.

Neste sentido, a Linguagem expressa o modo de ser de uma sociedade e é capaz de revelar e expressar as realidades mais íntimas dos grupos sociais e os modos de relação entre os indivíduos. Sempre será uma ação pública, sendo prisioneira das convenções sociais e das regras historicamente construídas e compartilhadas pelos membros de uma comunidade em um determinado contexto sócio-histórico. Estas realidades estão intimamente imbricadas nos discursos entre seus membros, e são expressas de forma objetiva ou velada. Considerando que até mesmo a simulação dos preconceitos já é um modo cultural de expressão. Uma vez que os valores éticos e morais estão presentes na metalinguagem e no silêncio, no campo do não dito, e são captados e compreendidos pelos atores sociais. As palavras, o silêncio, as expressões, gestos e ações têm seu significado construído e interpretado no contexto social, conforme expresso pela escritora Branco: “A ética e a moral emergem nas interações em seus aspectos múltiplos, complexos e dinâmicos, percorrendo vários sentidos e significados expressos na fala e nas ações dos participantes.” (BRANCO; OLIVEIRA, 2012, p. 42).

O indivíduo socializado deve ser capaz de distinguir as nuances presentes nos diversos discursos, ser capaz de diferenciar a Linguagem a ser utilizada em ambiente formal daquela a ser empregada em momentos de interação social informal. Cada contexto social, cada espaço social, cada grupo demanda uma determinada formatação da Linguagem, para ser considerado um discurso inteligível pela comunidade presente.

Esta compreensão se assenta na certeza que as ações praticadas pelos indivíduos têm por base as avaliações sociais e denotam o comprometimento do grupo social. A socialização do indivíduo pressupõe, entre outras coisas, a capacidade de compreensão, responsabilização e agir ético balizado pelo grupo social. A escala de valores que balizam o agir humano é revelada nos discursos, portanto, estes estão moldados por estruturas ideológicas, aceitas coletivamente. Sendo assim, a base de sustentação do sujeito não é o Eu, mas o “nós”. O discurso proferido pelo sujeito não nasce nele somente, mas é fruto de uma resposta à ação do “nós”. Nesse sentido o fim do discurso sempre é outro. Portanto, o discurso não tem como início e fim o sujeito, mas o grupo social não qual o sujeito está imerso.

A Linguagem é a mediadora das relações socioculturais, por meio dela o indivíduo é introduzido gradativamente no mundo social e este movimento estrutura sua identidade individual. Na convivência com os outros, mediada pela Linguagem, o sujeito se constrói e se consolida como pessoa. O modo de ser, de falar, pensar e, até mesmo sentir do indivíduo sempre guarda resquício dos Outros que permanecem presentes no sujeito. Esta relação com o Outro se dá na perspectiva de uma complexa rede ou teia de interações interpessoais, que devem ser compreendidas a partir de relações compartilhadas e saberes cooperativos. Diante desta constatação, não há como negar que a Linguagem é uma construção social e que a identidade do sujeito é um processo contínuo em direção ao Outro presente no grupo social.

2.4 O Rosto como Linguagem

A leitura dos escritos de Habermas e de Levinas permite afirmar que estes pensadores entendiam que existe uma relação semântica e representativa da Linguagem com o mundo e com as coisas, marcada pela relação intersubjetiva. A Linguagem, para estes pensadores, não pode ser compreendida apenas como espelho da realidade, mas está indelevelmente marcada pela relação intersubjetiva construída de forma histórica e cultural. Pressupõem que a origem e a função da Linguagem escapam do solipsismo cultural ocidental.

Apesar dos dois pensadores desenvolverem suas teorias por caminhos distintos, ambos aceitam que a compreensão da Linguagem, necessariamente, só pode ser obtida a partir da dimensão interpessoal da convivência humana.

Para Levinas, a relação ética com o Rosto é a Linguagem original do ser humano. A primeira palavra que o Outro me dirige está expressa na interdição estrutural de respeito à vida: “não matarás”. Deste elemento original, decorrem as balizas éticas que norteiam a convivência social, pois “a visão do rosto não se separa deste oferecimento que é a Linguagem. Ver o rosto é falar do mundo. A transcendência não é uma ótica, mas o primeiro gesto ético.” (LEVINAS, 2017, p. 190).

No pensamento levinasiano, a questão da Linguagem deve ser considerada ponto fulcral, tendo em vista que ela possibilita a relação do Mesmo com o Outro. Para ele, o Rosto não pode ser tematizado ou reduzido a uma ideia ou conceito. O Outro me dirige o olhar e nesta ação, me questiona. Para Levinas, pensar a ética como primeira filosofia implica no exercício contínuo de acolhida da alteridade revelada na ação de ir ao encontro do Outro de forma diaconal, reconhecendo a responsabilidade perene em relação a ele. Ser responsável pelo Outro consiste na vivência do impedimento da não redução do Outro à minha

subjetividade. O respeito à Alteridade é crucial no processo de construção da relação intersubjetiva. Para Levinas, a não redução do Outro é o modo próprio da ação intersubjetiva, do modo de agir ético. O respeito pela singularidade do Outro afasta da relação intersubjetiva a indiferença e demanda uma resposta nunca encontrada para o mistério que perpassa a relação face-a-face. A relação com o Outro é a primeira Linguagem. Uma Linguagem que garante a autonomia e o respeito ao Outro. A presença do Outro exige uma resposta que se consolida como responsabilidade. Levinas afirma que:

Na existência humana que interrompe e supera seu esforço de ser – seu conatus essendi spinozista – a vocação de um existir para outrem mais forte que a ameaça da morte; a aventura existencial do próximo importa ao eu antes que a sua própria, colocando o eu diretamente como responsável pelo ser de outrem; responsável, que dizer, como único e eleito, um eu que não é mais um indivíduo qualquer do gênero humano. (LEVINAS, 1997, p, 21).

Já no início de sua obra *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité* informa ao leitor a importância que ele atribui à Linguagem, afirmando que:

Esforçar-nos-emos por mostrar que a relação do Mesmo e do Outro – ao qual parecemos impor condições tão extraordinárias – é a Linguagem. A Linguagem desempenha de fato uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nessa relação, que o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo. A relação do Mesmo e do Outro – ou metafísica – processa-se originalmente como discurso em que o Mesmo, recolhido na sua ipseidade de “eu” – de ente particular único e autóctone – sai de si. (LEVINAS, 2017 p. 27).

A relação estabelecida na Linguagem é estabelecida de forma transcendente pela separação estrutural entre o Mesmo e o Outro. A comunicação, possibilitada pela compreensão das palavras, aproxima o Eu do Outro. Esta aproximação não implica em redução do mistério que é o Outro. A comunicação abre espaço para a responsabilidade pelo Outro, uma vez que não é apenas uma troca de sinais e implica em abertura para receber o Outro em sua indigência e nudez, como afirma Levinas:

Que o Outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um desvelamento intencional, mas um rosto, a nudez proletária, a indigência; que o outro seja outrem; que a cada saída de si seja a aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio Dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca de sinais, o dom, a casa aberta – eis alguns termos éticos pelos quais a transcendência significa à guisa de humanidade ou o êxtase como des-interessamento. (LEVINAS, 2008, p. 32).

A irredutibilidade do Outro, pensada na dimensão ética da Linguagem, funda a comunicação na relação sujeito-sujeito, haja vista a “inviolabilidade ética de Outrem”

(LEVINAS, 2017, p. 174) e na condição de sujeito-objeto, aceita por outras correntes filosóficas. Portanto, para Levinas, a Linguagem tem a função primordial de “encontrar em uma relação com uma nudez liberta de toda a forma, mas que tem o sentido em si mesma. Tal nudez é o rosto” (LEVINAS, 2017, p. 161). No espaço cultural da Linguagem o Ser se revela, expressa a racionalidade da existência humana, porém, também se esconde por expressar a infinitude, que é a marca estrutural da pessoa humana.

Para Levinas, a comunicação entre o Eu e o Outro, que se manifesta como Rosto, como já foi dito, não pode ser vista meramente como uma relação de troca ou transporte de informações e significados. A comunicação presente na Linguagem escapa das amarras do poder e anuncia a singularidade dos sujeitos em sua dimensão existencial. A comunicação entre estes interlocutores é a relação entre o Eu-Tu, que não permite a fusão ou anulação da alteridade estrutural do Outro e tampouco a supressão do Eu no Outro (LEVINAS, 2017). Esta relação é estabelecida na ação de acolhimento, uma passividade ante a irredutibilidade do Outro. O sentido, a existência e a origem da Linguagem é sumamente a busca por Outrem. Não é uma busca que se esgota pelos canais dos sentidos, mas funda uma relação original com o mundo que existe fora do Eu.

Para Levinas, o ser humano, ao pronunciar alguma palavra, tenciona trazer para o presente algo do passado, em um constante movimento de oposição ao que já foi pronunciado. O ato de falar evoca a possibilidade de expressar a vida, pelo falar o ser humano atualiza a própria vida. A extensão da palavra pronunciada não pode ser compreendida ou abarcada pela Linguagem escrita, pois o ato de falar é sempre um ato de ensinar. O ensinamento contido na Linguagem sempre é a maestria, como expresso por Levinas: “As ideias me instruem a partir do mestre que mas apresenta: que as põe em causa; a objetivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensino” (LEVINAS, 2017, p. 66).

A ausência da perspectiva do Rosto transformaria o mundo em uma anarquia, inexistindo a possibilidade de atualização e significação da palavra, uma vez que é o próprio Rosto que dá o sentido para a Linguagem. É a presença do Rosto que possibilita a Linguagem possível, pois por ele o mundo se abre para o Eu e lhe fornece a significação.

A significação contida na Linguagem chega ao Eu na relação com Outrem e somente a posteriori é dada na objetivação da escrita. A Linguagem escrita é a objetivação da relação com o Outro, ou seja, a objetivação do mundo supõe a relação face a face da Linguagem humana. O encontro face a face é o modo original e fundante da relação entre os seres

humanos. Neste encontro, está a proximidade¹³ entre o Eu e o Outro, um encontro sempre marcado pela ética. Na Linguagem o Rosto se revela nu, sem máscara. O Rosto fala por si mesmo e sempre expressa o sentido de sua existência. É a possibilidade de expressão a base elementar para a comunicação entre os seres humanos. A expressão é a condição necessária para que o Outro não seja suprimido no processo de interação possibilitado pela Linguagem, por dar condição para que haja a interpelação do interlocutor e sua invocação.

Levinas pressupõe que a pluralidade estrutural dos interlocutores possibilita o discurso racional estabelecido pela Linguagem no face-a-face, uma vez que desta forma a distinção entre os interlocutores permanece. O encontro entre o Eu e o Outro é estabelecido como contato sem contato, estabelece uma relação que não é uma relação entre as exterioridades dos interlocutores. A Linguagem mantém a relação entre seres singulares, sem eliminar a assimetria entre os interlocutores. Esta diferença estrutural possibilita o diálogo entre o Eu e o Tu. Dito de outra forma, o diálogo é a manifestação da não indiferença do Eu em relação ao Tu, no interrelacionamento ético que pauta o espaço de contato entre as pessoas. Nas palavras de Levinas (2008, p. 197): “A relação em que o EU encontra o Tu é o lugar e a circunstância originais do advento ético. O fato ético não deve nada aos valores que lhe devem tudo. O concreto Bem é o valor do outro homem”.

Levinas assume a Linguagem como proximidade entre o Eu mesmo e o Outro, já que esta relação é ética. A proximidade é o discurso, o primeiro dizer. Para ele, para aquém de todo o “Dito”, no qual culminam toda a lógica e representação, está o “Dizer” que é anterior à intencionalidade. O “Dizer”, portanto, em Levinas, é o campo de aproximação ao Outro, que revela a subjetividade do Eu mesmo na relação com outra alteridade, que é diferente e que não pode ser abarcada ou reduzida a um conceito. Em relação ao Outro, o comportamento é de submissão, de aceitação e acolhimento, que se abre para a possibilidade de substituição. O Outro vem até a mim de forma querigmática¹⁴, apontando para o Rosto que está para além de seus contornos plásticos. E por esta razão que o sentido primeiro da Linguagem é ético, e não ontológico (*Logos apoideitikós*). Desta forma, Levinas compreende que na relação intersubjetiva deve haver uma inversão, a centralidade do eu deve ser substituída por uma busca pelo outro, ocupar-se não de si mesmo, mas do Outro. O Outro não é anunciado, sua presença fala por si, é um querigma, que não depende da minha autorização para ser ele

¹³ O termo proximidade é assumido por Levinas como responsabilidade pelo próximo, responsabilidade como substituição. A proximidade nasce justamente no desejo de ir ao encontro do Outro.

¹⁴ Neste sentido, a percebida sob a perspectiva da fenomenologia com proclamação ou querigma e não como comunicação de ideias a respeito de um objeto.

mesmo, mas sua existência é importante. Sendo assim, sou responsável por ele. Levinas (1997) compreende que o Eu é sempre responsável pelo Outro. Em suas palavras:

Como posso esperar de Outro que se sacrifique por mim, sem exigir o sacrifício dos outros? Como admitir sua responsabilidade por mim, sem de imediato me encontrar, por minha condição de refém, responsável por sua própria responsabilidade? Ser eu é sempre ter uma responsabilidade a mais. (LEVINAS, 1997, p. 94-95).

Levinas (1997) pressupõe que a responsabilidade pelo Outro não é uma escolha, mas o modo próprio de viver humano. Neste sentido, Levinas (1997, p. 95) afirma que o “Eu, é aquele que, antes de toda decisão, é eleito para carregar toda a responsabilidade do mundo.”

Para Levinas, o sentido da Linguagem não está no Eu mesmo, mas no Rosto que o interpela. O Rosto é proprietário primeiro da significação. É o Rosto que interpela o Eu mesmo e lhe dá condição de acesso ao mundo da Linguagem. A comunicação, para Levinas, não é uma escolha do eu, adotada para simplesmente evitar a guerra. A comunicação é o resultado da substituição Eu pelo Outro. Para Levinas, a substituição é pré-originária e constitutiva da subjetividade. Não é o resultado do exercício da liberdade, da ação voluntária e altruísta de se pôr no lugar do Outro em determinado contexto histórico, mas é anterior a toda decisão livre de se colocar no lugar do Outro. Segundo Costa (2000, p. 172), “é pré-originária, anterior à empiria, ao mundo, à liberdade, à decisão, ao altruísmo e ao eu-empírico como princípio de toda ação”. Costa (2000, p. 178) explicita que a Substituição está relacionada à hospitalidade, ressaltando que o hospedeiro “é o que é com o outro em sua casa”.

No espaço do diálogo está presente a realidade misteriosa do Rosto e a espontaneidade, mas se dá sem as amarras dos fundamentos pré-definidos do conceito. O diálogo, em termos levinasianos, deve ser compreendido como espaço refratário da ética tradicional, ou seja, relação definida a partir da ética fundada na razão logocêntrica. O diálogo se dá no espaço convivência de seres assimétricos, marcado pelo comportamento ético originário do modo humano de ser. O diálogo manifesta o modo próprio da relação intersubjetiva, ou seja, não revela o exercício do poder (LEVINAS, 1997). O diálogo sempre é um ato ético, pois é uma relação que respeita a singularidade do Outro presente na Linguagem, conforme se expressa:

Com efeito, a transcendência do interlocutor e o acesso a outrem pela linguagem manifestam que o homem é uma singularidade. Singularidade diferente daquela dos indivíduos que se subsumem sob um conceito ou que articulam seus momentos. (LEVINAS, 1997, p. 51-52).

A significação que torna possível a Linguagem não está no Eu mesmo, mas no Rosto que o interpela. O Rosto é proprietário primeiro da significação. É o rosto que interpela o Eu

mesmo e lhe dá condição de acesso ao mundo da Linguagem. Revela os diversos campos semânticos de sentido das palavras no espaço da socialidade.

A relação com o Rosto, que se mostra como infinito e incapaz de ser compreendido completamente e que permanece no espaço do mistério, expõe a impossibilidade de a consciência ser o elemento originário da Linguagem, uma vez que esta não é suficiente para abarcar e compreender de forma plena a relação com o infinito.

A materialização da Linguagem no discurso expressa a busca pelo Outro, a palavra é um caminho que busca a resposta ao Outro. Sendo assim, o discurso nasce de uma relação anterior ao que foi dito. A Linguagem, traduzida em discurso somente é possível em razão dos interlocutores terem iniciado suas ações antes mesmo de esboçarem as palavras. Levinas afirma que “O signo verbal coloca-se onde alguém significa alguma coisa a algum outro. Supõe já uma autentificação do significante” (LEVINAS, 2017, p. 181). Nessa perspectiva o sentido interno da Linguagem é encontrado sempre no passado que possibilita uma significação capaz de possibilitar a função do signo. Conforme afirmado na obra *Totalidade e infinito*: “As significações não se apresentam à teoria, isto é, à liberdade constituinte de uma consciência transcendental; o ser da significação consiste em pôr em questão, numa relação ética, a própria liberdade constituinte” (LEVINAS, 2017, p. 185).

O sentido interno da Linguagem está no Rosto e o entendimento da palavra é encontrado na relação intersubjetiva construída ao longo da história humana e consolidada na cultura. Levinas (2011, p. 25) entende que “a significação precede os dados e os clareia”. Os objetos e o mundo recebem sua significação pela Linguagem e não o contrário.

A compreensão da significação da Linguagem não pode ser apreendida apenas pelo entendimento literal das palavras, uma vez que os significados dos termos dependem incondicionalmente do contexto sócio-histórico dos envolvidos no processo. Este processo de significação permite a compreensão do novo dado, a partir do processo dialético interno da história. É, portanto, no campo da cultura que as palavras e a Linguagem recebe sua significação, sua identidade. A Linguagem, para Levinas, é contingenciada pela história e pela cultura. O ser humano não recebe o sentido ou capta o sentido de uma instância fora do mundo ou da história, o acolhe não como espectador, mas como ator que o interpreta. A Linguagem permite que a significação ocorra para além do dado presente. Pela Linguagem, o ser humano atualiza a significação da realidade, alterando-a ou reforçando suas características. O sentido das palavras está para além de sua grafia ou de sua sonoridade, o modo e o contexto compõem o arcabouço do ensinamento que sempre acompanha a palavra, pois sua emissão faz parte de sua perene maestria, conforme exposto por Levinas:

A actualização única da palavra arranca-a à situação em que ela aparece e que parece prolongar. Traz aquilo de que a palavra escrita já está privada: o domínio. A palavra, melhor que um simples sinal, é essencialmente magistral. Ensina primeiro que tudo esse mesmo ensinamento, graças ao qual ela pode apenas ensinar (e não, como a maiêutica, despertar em mim) coisas e ideias. As ideias me instruem a partir do mestre que mas apresenta: que as põe em causa; a objectivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensino. (LEVINAS, 2017, p. 58).

¹

Para Levinas, é no espaço da Linguagem que é possível captar a consciência. Pela Linguagem a realidade humana é inteligível. A inteligibilidade do Ser e sua consciência são materializadas nos diversos discursos presentes no contexto social.

O discurso explicita a consciência do Ser e, ao mesmo tempo, recebe sua significação. Podemos deduzir que subjacente a um discurso proferido sempre existe outro que lhe dá o sentido e permite sua significação. Esta relação não é estanque e linear. A Linguagem integra o próprio Ser. Analisar a Linguagem possibilita, assim, apreender, de certa forma, a verdade. Uma vez que “O discurso é a casa do ser” (LEVINAS, 2011, p. 27). Ou seja, a Linguagem é entendida como manifestação da consciência dos interlocutores, na Linguagem está presente o “Logos”. A Linguagem ilumina o conjunto de dados e lhe fornece o sentido, é a trilha para o entendimento. Sem a Linguagem não é possível acessar a realidade.

O cerne da Linguagem pode ser identificado no interior da relação intersubjetiva e o sentido da significação é concedido pelo infinito que é o Outro. Levinas argumenta que a Linguagem não está centrada na consciência, mas é dada ao Eu mesmo pelo Outro. Sendo assim, a Linguagem pertence à dimensão da socialidade. A base da Linguagem é a relação entre o Mesmo e Outrem. Em suas palavras: “A significação antecede a consciência *Sinngbung* e aponta o limite do idealismo em vez de justificá-lo” (LEVINAS, 2017, p. 185). Nessa perspectiva, o sentido da Linguagem está no Rosto. É, portanto, no espaço do face a face, no frente a frente, que a Linguagem encontra sua significação. A relação intersubjetiva implementa a significação do ser no interior da Linguagem, manifestada no discurso. Esta significação perdura no tempo pela mediação da cultura que sustenta, de certa forma, a Linguagem. A Linguagem permite que a significação ocorra para além do dado presente. Desta totalidade o dado recebe sua significação. A Linguagem mantém o sentido, mas sua interpretação não se condiciona ao dicionário. A Linguagem dá sentido ao mundo, sua compreensão não pode ser captada fora do discurso. O próprio discurso fornece a chave de interpretação para sua compreensão. A inteligibilidade do discurso é encontrada no seu interior, não havendo o recurso externo e *a priori* para o seu entendimento. Em sua tese de doutorado, Campos destaca que o pensamento é constituído de forma similar ao discurso

proferido, que a realidade é inteligível e que o “logos” está na e por meio da Linguagem. Em suas palavras:

O sentido, enquanto ato de apresentação (apófansis) do objeto à consciência, transluz, por sua vez, no âmbito do discurso, isto é, da Linguagem proposicional ou do Dito, conforme a terminologia frequentemente adotada por Levinas em seus últimos escritos. Isto significa que o sentido não se encontra senão na Linguagem e, por isso, já seria tese dóxica, isto é, uma posição, ainda que sob a forma negativa: “a ação é b”. O discurso se apresenta, assim, como o próprio lugar do sentido, o terreno da manifestação, do esclarecimento e da comunicação daquilo que se apresenta ao pensamento. É isto porque o pensamento encontra-se intimamente correlacionado à Linguagem, de modo que ele se estrutura em jeito de discurso, se mostra com tal e só é comunicável em um Dito. Não há, pois, uma antecedência do pensamento em relação à Linguagem, mas pensamento e Linguagem formam uma unidade essencial, cristalizada pelos gregos no termo logos. Em outras palavras, ao pretender-se coerente, o pensamento já se articula como Linguagem. Toda relação lógica consolidada pelo pensamento delinea-se sob a forma discursiva. (CAMPOS, 2016, p. 145).

A leitura atenta de sua tese permite afirmar que para Levinas, a Linguagem é a própria razão. O sentido do mundo está plasmado na Linguagem, sendo assim, a visão de mundo vivenciada pelas pessoas é mediada pela Linguagem. Os esquemas mentais, as possibilidades de mudança e o seu processo de formação se dão através da Linguagem. A Linguagem, portanto, como já informado, não é meramente um instrumento técnico neutro nas relações intersubjetivas, ela sempre é um fenômeno social. Não é possível desvincular a Linguagem da formação da sociedade e vice-versa. Na Linguagem estão presentes e se manifestam os valores culturalmente incorporados pelos diversos grupos sociais. Pela observação da Linguagem utilizada em um determinado contexto, é possível detectar as relações de poder, reproduzidas nos diversos espaços humanizados. Pela Linguagem os seres se comunicam e compartilham seus valores e costumes. A comunicação pode se materializar de diversas formas, tanto por sons, como por imagens e símbolos. Este conjunto de elementos formam e dão vida ao discurso.

2.5 Perspectiva social da relação entre o discurso e a Linguagem

Preliminarmente, é importante destacar que os termos “discurso” e “Linguagem” não são equivalentes, mas necessariamente estão relacionados entre si. O discurso se materializa pela Linguagem, mas a Linguagem pode manifestar diferentes discursos produzidos e vivenciados em um determinado espaço social. Para Levinas, a Linguagem se dá no mundo da história e sua compreensão não pode ser obtida de forma alheia a este contexto. Afirma que a “Linguagem refere-se à posição daquele que escuta e daquele que fala, quer dizer, à

contingência de sua história” (LEVINAS, 2011, p. 24). Por essa razão, a Linguagem é ética, ela nasce na e por meio da diferença, “supõe interlocutores, uma pluralidade.” (LEVINAS, 2017, p. 62).

Quando utilizamos o termo discurso, nos referimos à representação cultural de uma realidade vivenciada historicamente por determinado grupo social. O discurso não existe sem a mediação dos sujeitos. A construção do(s) discurso(s) não encontra terminalidade no horizonte humano, haja vista que o discurso está na relação estabelecida entre os diversos atores sociais. Os diversos discursos presentes no ambiente social configuram a formação da identidade do sujeito, no entanto, o sujeito também age sobre os discursos modificando-os de forma consciente ou não.

O discurso não existe de forma independente de seu contexto e da contextualização dos atores envolvidos. Portanto, para compreender o sentido do discurso, deve-se compreender o conjunto para captar o sentido no particular. A palavra pronunciada não tem sentido em si mesma, não pode ser compreendida isoladamente, mas reporta-se a contexto sociocultural de emissão e recepção. A cultura que circunda e dá suporte aos envolvidos é fonte de hermenêutica do discurso e da metalinguagem. A análise dos significados simbólicos contidos nos discursos¹⁵ pode revelar a hierarquia de valores assumidos pelos atores sociais.

Não basta analisar os textos e discursos formais presentes no ambiente escolar para compreender plenamente as motivações e perspectivas dos atores sociais imersos no contexto escolar. É necessário analisar as diversas formas de materialização das ideologias que perpassam este campo. Nesta visão, a análise das manifestações que ocorrem em momentos informais e extracurriculares, pode oferecer uma visão privilegiada das motivações contidas no ambiente escolar. Este pressuposto aponta a conveniência de utilizar as ferramentas contidas na análise crítica do discurso para captar o sentido dos diferentes discursos presentes no campo educacional.

¹⁵ O discurso transita necessariamente no espaço da regularidade, ou seja, a vivência histórica da comunidade fornece a chave de interpretação do discurso. No discurso estão presentes as visões de mundo que ao longo do tempo foram configuradas e expressam, ainda, a ordem social vivenciada em determinado contexto. Em um mesmo texto podem confluir diferentes discursos.

2.6 Análise do discurso

2.6.1 Bases de interpretação do discurso

Historicamente a análise do discurso, doravante AD, está conectada à filosofia da Linguagem, porém, em razão da diversidade de tendências epistemológicas, hoje está fragmentada em diversas linhas de pensamento. Essa fragmentação, em parte, é explicada por ser uma ferramenta interdisciplinar e ter se desenvolvido graças às ciências humanas e sociais.

Existem diversos modelos de AD; no entanto, quatro são mais utilizados: o modelo de tendência americana (transformacional de Chomsky); o de tendência britânica (Austin e Searle); o de tendência alemã (os modelos pragmáticos de Habermas e hermenêutico de Gadamer) e da escola francesa de AD.

Não é nosso objetivo catalogar e explicitar as bases teóricas de cada uma das correntes. Em nosso trabalho investigativo, adotamos como referencial metodológico a linha francesa de AD, fundada por Michel Pêcheux no final dos anos 60. Utilizaremos como principais fontes de consulta as reflexões do linguista Dominique Maingueneau (1950)¹⁶ e da pesquisadora Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi¹⁷ e o método investigativo denominado análise crítica do discurso, doravante, ACD.

A análise do discurso na perspectiva da escola francesa utiliza como referencial teórico para pensar a Linguagem, pressupostos filosóficos diferentes daqueles construídos por Levinas.¹⁸ É importante salientar que nas obras de Levinas o termo linguagem é utilizado de duas formas distintas, ou seja, com um sentido ontológico, que se dá no momento da explanação do discurso, e o sentido primevo, que é ético, e ocorre no encontro com o Rosto. Este último sentido é sempre anterior àquele primeiro. Como afirma Campos:

¹⁶ Dominique Maingueneau é professor na Universidade de Paris IV (Paris-Sorbonne) e pesquisador pelo CÉDITEC (Centro de Estudos do Discurso, Imagens, Textos, Escritos, Comunicações). Já publicou diversas obras, parte delas traduzidas para o português. Defende a inseparabilidade do texto do quadro social de produção e circulação.

¹⁷ Essa escritora tem histórico de pesquisas e obras relacionadas à análise de discurso. Ela é doutora em Linguística, professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, linguística, epistemologia da Linguagem e jornalismo científico. É pesquisadora 1A do CNPq.

¹⁸ É importante salientar que existem diferenças entre os pressupostos filosóficos adotados por Michel Pêcheux, Dominique Maingueneau, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi e outros pensadores da Análise do Discurso e os de Levinas. A Linguagem, para os primeiros, é um todo linguístico organizado, um sistema. Logo, ela estaria situada no nível da ontologia. O sentido da Linguagem, em Levinas, é sobretudo ético, e não sistemático.

Levinas preconiza a primazia da ética em relação à ontologia. É o que nos testemunham sobretudo as suas duas maiores obras, *Outramente que ser ou além da essência e Totalidade e Infinito*. Mas ao propor dois níveis distintos tanto de linguagem quanto de significação, o autor lituano-francês acaba por se embaraçar em ambiguidades e dificuldades, equívocos e aporias. Convém, pois, analisar a esse estado de coisas, evidenciando a distinção que ele estabelece entre os dois níveis de significação, o ético e o ontológico, bem como a sua resistência em suprimir a tensão ente eles. Trata-se, pois, de mostrar, por um lado, que todo Dito, enquanto linguagem proposicional, acaba por trair o Dizer pré-originário, isto é, o nível ético da linguagem, a sua dimensão de endereçamento a outrem. (CAMPOS, 2016, p. 403-404).

Acreditamos ser possível utilizar as ferramentas da AD para captar os sentidos dos discursos presentes no ambiente escolar e analisar os resultados a partir da categoria de Rosto de Levinas.

A Linguagem, sob a ótica da AD, não é apenas espelho do pensamento ou simples instrumento para transmissão de mensagens entre termos da relação intersubjetiva assumidos de forma abstrata. A Linguagem é assumida como elemento essencial na interação entre as pessoas, estando conectada diretamente com a dimensão sócio cultural e o processo histórico ideológico vivenciado pelos termos da relação intersubjetiva. Nesta perspectiva, a análise do discurso “não apreende nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação, mas procura associá-las intimamente” (MAINGUENEAU, 2001, p. 12).

A corrente francesa de análise do discurso, ACD, permite que a análise seja feita sobre o tripé: língua, discurso e ideologia. Possibilita evidenciar questões ideológicas a partir da análise da estrutura linguística, observando a formação histórica dos documentos, aquilo que é dito, como é dito e, principalmente, o silêncio em relação a determinadas questões, sendo possível efetuar a análise a partir da situação dos envolvidos no processo linguístico. Trata-se de perceber, a partir dos enunciados, as diversas interações entre os indivíduos, considerando o local vivencial, as imagens mentais vivenciadas e o contexto sócio-histórico-ideológico que compartilham. Com o aprofundamento de estudos e pesquisas de campo que tinham como objeto a análise de discursos políticos, gradativamente foi construído um método próprio de análise. Este método foi denominado análise crítica do discurso (ACD) e incorpora aspectos oriundos, principalmente, da linguística, das ciências sociais e política. Este método considera que as práticas linguísticas-discursivas são indissociáveis das estruturas sociopolíticas.

A utilização deste método possibilita investigar as formações discursivas e, se for o caso, relações de poder, as identidades sociais e as ideologias presentes nos diversos agrupamentos humanos.

A análise crítica do discurso (ACD) pressupõe que o discurso é uma prática social e, como tal, é construído a partir dos elementos ideológicos presentes na sociedade. Nesta

perspectiva, a ACD, no ato da análise, por considerar o Discurso como externalização do imaginário coletivo da população pesquisada, não considera apenas a gramática ou os aspectos linguísticos, mas também o contexto sociocultural onde os sujeitos estão inseridos.

Segundo Orlandi (2013), a Linguagem é opaca, sendo necessário, no ato da análise, considerar a dimensão simbólica dos gestos, das palavras, tonalidade da voz e até mesmo os momentos de pausa e silêncio. Informa, ainda, que os interlocutores proferem seus discursos a partir de uma realidade histórico-cultural. Portanto, o sentido das palavras deve ser encontrado no lugar de sua emissão. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Assim, o emissor manifesta os elementos que estão e são admitidos pela cultura onde ele está situado.

A teoria da ACD pressupõe que no discurso estão interligadas a linguística e a ideologia. É a partir desta relação que o discurso tem sentido para os interlocutores. Orlandi (2001, p. 96) define ideologia como “mecanismos estruturantes do processo de significação”. A ACD tenciona estabelecer a relação entre o discurso proferido e as condições culturais que lhe dão suporte de possibilidade de existência e sentido:

A Análise do discurso [sic], como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam [sic]. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de Linguagem: como estudo do discurso, observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2001, p. 15).

A ACD não tenciona encontrar ou demonstrar a verdade dos discursos, mas expor o sentido linguístico e histórico inscrito no processo de significação. A língua é a materialidade do discurso e este é a materialização da ideologia compartilhada socialmente (ORLANDI, 2001).

O interesse da AD, nas palavras de Maingueneau:

A Análise do Discurso tem como objetivo apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, quer dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional (MAINGUENEAU, 2008, p. 143).

Portanto, os discursos retratam o pensamento do sujeito que o emite, bem como a comunidade onde ele está inserido. Os territórios instituídos socialmente marcam e delimitam o discurso, sendo que cada território compartilha conceitos com outros espaços, mas também possui conceitos próprios.

As pessoas, segundo a teoria da ACD, produzem sentidos para seus discursos. Estes sentidos constroem a identidade do emissor e do receptor processualmente.

2.6.2 A simbologia na formação do discurso

Segundo Nogueira (2013), o ser humano se constitui como Linguagem e na Linguagem. As situações vivenciadas pelos seres humanos são transmitidas pela Linguagem. No entanto, a Linguagem não é capaz de traduzir plenamente a realidade vivenciada pela pessoa, apesar desta ser a única forma possível de incorporação e transmissão da realidade. A Linguagem permite que a realidade vivenciada seja apreendida pelo sujeito em seus esquemas e imagens mentais. Possibilita, ainda, que estas sejam comunicadas a outros e permaneça, de forma simbólica, na história pessoal e coletiva.

Na ação de interpretação da realidade, segundo Nogueira (2013), o ser humano faz uso de metáforas, que somente são passíveis de compreensão a partir da situação histórica do sujeito que interpreta. Acrescenta, ainda, que os elementos funcionais da Linguagem permitem a expansão emocional do ser humano. Esta expansão é proporcionada principalmente pela capacidade narrativa. Pela narração, o ser humano é capaz de reter informações do passado e planejar o futuro. Além disto, a memória procedural/procedimental e a episódica possibilitam que os fatos sejam compreendidos e eventos, mesmo que estes ocorram apenas uma vez.

A construção da narrativa possibilita a criação da identidade pessoal e coletiva e proporciona condições culturais para dar e estabelecer sentido para a existência da comunidade e das pessoas individualmente. Confere à vida uma dimensão teleológica, inserida e desenvolvida na cultura. Para compreender este sentido da vida é necessário que o ser humano seja dotado da capacidade de compreender a Linguagem, que paradoxalmente é fornecida por ela mesma, pela dimensão críptica. Segundo Nogueira (2013, p, 447), “esta realidade semiótica nos envolve tanto, que ela se torna um ambiente em si mesmo”.

Historicamente, a sociedade criou mecanismos para transmissão da memória, deixando de ficar refém do indivíduo. Construiu estratégias para armazenar simbolicamente as experiências pessoais e grupais. Dentre as estratégias da cultura simbólica, construiu a grafia de símbolos, na perspectiva de uma memória coletiva, passível de ser transmitida. Esta memória ampliou a capacidade de expressar a realidade e, posteriormente, fez surgir a necessidade de um refinamento da simbologia.

A grafia de símbolos deu origem aos textos. Adotamos aqui, o conceito de texto do semiotista Iuri Lotman (apud NOGUEIRA, 2013, p. 451): “texto é toda unidade estruturada de informação.”

No texto estão registradas as interferências culturais gerais mediante as quais o texto foi produzido, bem como a dimensão cultural do indivíduo e de sua comunidade específica. O texto é, ao mesmo tempo, modelado pelo mundo cultural onde foi gestado e molda uma nova realidade. Diante desta situação, a compreensão do texto exige que o leitor possua instrumental de decodificação que possibilite a construção de chaves de leitura e interpretação. Diante desta situação, Umberto Eco destacou a importância de elementos pragmáticos presentes no processo de leitura de textos. Eco entende que o emissor do texto possui imagens e estruturas mentais que podem ser diferentes daquelas presentes nos diversos leitores de seu texto. Diante dessa situação, o leitor deve ser capaz de decodificar uma mensagem verbal, sendo necessário “além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, capacidade de pressupor, reprimir idiossincrasias, etc.” (ECO, 1988, p. 38). Considerando que o texto escrito estabelece uma relação que não é face a face, é importante que a obra seja interpretada segundo parâmetros conhecidos pelo autor do texto e do leitor. O texto deve conter elementos que indiquem estes parâmetros, conforme expresso por Eco (1988, p. 39): “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (). A escolha dos parâmetros considera um leitor-modelo, ou seja, o leitor para quem o texto foi escrito. Neste sentido, não são aleatórios a escolha da língua, o patrimônio lexical contido na obra, o estilo, os sinais de gênero, além de outros elementos presentes no texto.

Apesar desta destinação do texto, este pode ser interpretado de forma diferente daquela pretendida pelo autor.

Neste sentido, Brito (2013) salienta que tanto a oralidade como a escrita não informam diretamente o fato ou a situação do autor, mas são interpretações simbólicas, reféns, portanto, da codificação e decodificação. Diante desta realidade, é imprescindível conhecer o campo cultural originário e, se possível o emissor, para que o trabalho de AD não seja realizado de forma arbitrária e abstrata, uma vez que este tenta interpretar a vontade do sujeito que emitiu o discurso.

Pressupondo que o discurso expressa as imagens culturais na relação intersubjetiva, entende-se que, no processo de interação, as imagens são projetadas e sofrem alterações no processo de encontro com o Outro. O discurso não é, portanto, um ato estanque. Ele modifica a realidade externa e permite que as imagens subjetivas sejam alteradas. O discurso está

inserido no contexto da ação comunicativa. Os participantes interagem entre si, expressam seus papéis sociais, suas posições culturais, medos e anseios. O discurso, como ação comunicativa, possibilita a construção de imagens, expressa imagens já construídas, condiciona os participantes. Pode-se dizer que a ação comunicativa, proporcionada pelo discurso, é um jogo que revela, de forma simbólica, o modo de ser de uma pessoa em seu contexto cultural. Existem elementos de demonstração de poder, que sempre são ações intencionais. A análise deve considerar o contexto e a forma com o discurso foi proferido. As ferramentas de análise tentam captar o sentido existente no símbolo emitido.

Dentre as formas culturais que materializam o discurso, a palavra pode ser considerada como o elemento que simboliza o mundo. Sem a palavra, o discurso perderia grande capacidade de informar e sistematizar a realidade de forma simbólica. Não é por acaso que a tradição cristã insiste em afirmar que o “o verbo se fez carne e habitou entre nós”. A palavra imprime sentido simbólico ao mundo e à realidade. O *ethos*, por sua vez, pode ser representado pela forma que é expresso em palavras. O modo como o sujeito diz e o que ele diz no discurso expressa a imagem que ele tem de si, do mundo e da realidade. No discurso sobre algo, o sujeito informa aos ouvintes quem ele é e qual sua imagem de mundo.

2.6.3 O *ethos* presente no discurso

Conceituar o termo *ethos* não é tarefa fácil, pois este possui uma grande variedade de nuances ao longo da história ocidental. Além disto, assistimos a fragmentação dos sentidos dos termos, que anteriormente eram claramente definidos. Neste sentido, Vaz afirma que:

a aparentemente incontrolável deteriorização semântica a que nela estão submetidos alguns termos mais veneráveis e de mais rica significação da nossa linguagem tradicional. Lançados no jargão da mídia, e sem que seus usuários tenham condições de defini-los com um mínimo de rigor, acabam por não significar coisa alguma, servindo apenas para dar uma aparência de respeitabilidade a certas linguagens convencionais, sobretudo no jornalismo e na política. (VAZ, 2009, p. 9).

Segundo Maingueneau (2008, p. 12), “um dos maiores obstáculos com que nos deparamos quando queremos trabalhar com a noção de *ethos* é o fato de ela ser muito intuitiva”. Normalmente a conceituação do termo *ethos* remete-se à linha histórica, recaindo no pensamento aristotélico, na dimensão do *ethos* retórico. Aristóteles utiliza o termo *ethos* em algumas de suas obras, porém seu significado designa realidades diferentes.

Compreender a forma como a cultura helênica compreendia este termo, pode nos ajudar a entender o processo histórico de construção da linguística, mas não é suficiente para compreender a realidade atual (MAINGUENEAU, 2008).

Segundo Vaz (1991), o vocábulo *ethos* pode ser considerado a partir de duas raízes etimológicas. Se grafado com a letra inicial ETA (ηθοζ), *ethos* significava a situação de vida dos animais humanos e não humanos. Significando originalmente o covil dos animais, referindo-se depois ao espaço humano na *physis*: o comportamento humano do homem, ou seja, o costume construindo ao longo do tempo na comunidade humana.

Grafado inicialmente com a letra épsolon (εθοζ), êtos denotava o entendimento da ética como o próprio caráter do indivíduo. Referia-se ao comportamento adquirido por repetição dos mesmos atos, gerando uma disposição permanente do indivíduo, ou seja, seu termo é a formação de hábitos (*héxis*). Estes hábitos constituiriam a tradição passada de geração a geração.

Ambas as acepções compreendidas sob a forma *ethos* estão em relação causal circular, mediada pela práxis. A práxis atualiza o *ethos* na realidade histórico-cultural, plasmando o comportamento (*ethos*) que gerará o hábito (*héxis*). Por sua vez, cada ação humana (práxis) concretizada como comportamento humano (*ethos*) irá reforçar o espaço humano de emergência do lógos (*ethos*).

O *ethos* possui um caráter comunicativo, ou seja, a comunidade o comunica aos novos membros. O *ethos*, apesar de ter um caráter de permanência, não é algo estanque ou finalizado definitivamente. No seu interior existe o gérmen da atualização contínua, que influencia a mutabilidade cultural. As mudanças não descaracterizam ou invalidam o *ethos*, mas contribuem para consolidá-lo como algo tipicamente humano. Portanto, congrega no seu interior uma dimensão mutável e perene, paradoxalmente.

O *ethos* forma-se a partir das relações intersubjetivas da comunidade humana. Mas também é responsável por estruturar as relações intersubjetivas. Tem um caráter coletivo e não individual. Importa destacar o papel da educação na formação ética do indivíduo para a vida em sociedade. Este processo educativo do indivíduo se dá na vivência comunitária. A introjeção de normas e comportamentos é uma ação coletiva processual. Cabe destacar o papel da educação na formação ética do indivíduo para a vida em sociedade. Viver em sociedade pressupõe a partilha de culturas e o acúmulo coletivo e processual de experiências bem ou malsucedidas, ocorridas na história de uma comunidade e vivenciadas pelos indivíduos nas diversas dimensões da vida comunitária. Este processo de formação pode ser denominado como socialização. Este processo ocorre de forma processual/contínua e se mantém a partir da rede de relações sociais entrelaçadas ao longo da vida do indivíduo. Cada indivíduo está inserido em múltiplos grupos sociais que se entrecruzam e que se influenciam mutuamente, como o grupo família, os grupos de amigos, a escola, o trabalho, a rede virtual

de contato, a religião. Estes grupos formam uma complexa rede de relações no cotidiano dos indivíduos. Esse quadro complexo interfere diretamente na assimilação de normas e comportamentos. No entanto, cada pessoa é responsável por sua individualidade, não sendo refém das relações sociais, apesar das influências.

A tradição e a transmissão não invalidam ou anulam o conflito entre as gerações. O processo de educação se dá numa relação tensa entre a indeterminação (liberdade) e a interiorização (normatividade), podendo haver situações de conflito pela não aceitação ou como simples ação contrária ao *ethos* da comunidade. Trata-se de uma possibilidade, uma vez que a práxis humana é entendida no espaço entre a realização empírica da liberdade do indivíduo e a realização da universalidade do *ethos*.

A AD compreende que o *ethos* tem a função de transmitir uma imagem do orador por meio do discurso, porém aqueles que ouvem não se posicionam de forma passiva. O ato de ouvir é ativo. Os ouvintes detêm o poder de interpretar o que foi dito e, até mesmo, estabelecer como a ação de ouvir será executada. Ou seja, aquele que fala é submetido a um processo de análise e julgamento pelos ouvintes. Estes últimos estabelecem a forma como irão receber e interpretar a mensagem proferida. O juízo é estabelecido, dentre outros elementos, pela razão da estética e do gênero de discurso empregado pelo orador.

Com relação ao processo interativo presente nos processos discursivos, Maingueneau, explica que:

O *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: o *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito), diretamente (“é um amigo que vos fala”) ou indiretamente, por exemplo, por meio de metáforas ou alusões de outras cenas de fala. A distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado se inscreve nas extremidades de uma linha contínua, pois é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o “mostrado”. O *ethos* efetivo, aquele que é construído por um dado destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso. (MAINGUENEAU, 2006, p. 270).

As imagens e intenções podem ser captadas diretamente por aqueles que interagem pelo discurso, mas seu sentido também pode ser revelado mediante processos inferenciais que o apreendem a partir da análise da enunciação e do contexto. Ou seja, os processos devem ser suficientemente estruturados para captar os elementos do *ethos* vivenciados por aqueles que interagem nos processos discursivos. O *ethos* está codificado nas formulações e enunciados construídos culturalmente, sendo que alguns aspectos do *ethos* não são captados diretamente. Logo, é necessário um trabalho refinado de análise, capaz de dissecar e decodificar as imagens e estruturas presentes no discurso.

Os enunciados projetam imagens densamente codificadas por qualidades que induzem a formação de outras imagens nos receptores a partir de símbolos socialmente aceitos.

Este pressuposto não é fruto do pensamento moderno, ele já foi evidenciado em textos da literatura grega, em especial em Aristóteles. Para Aristóteles a Linguagem, quando bem usada, garantia a construção de imagens no receptor e o sucesso do empreendimento no orador. Esta visão de Aristóteles pode ser percebida em sua obra “Poética”, quando descreve o objetivo da retórica e da poesia, em especial neste trecho:

O assunto das ideias é mais próprio da retórica. Elas incluem os resultados produzidos pelo uso da palavra e se dividem em demonstrar, refutar e suscitar emoções como compaixão, terror, raiva e outras, semelhantes, além de valorizar e desvalorizar as coisas. (ARISTÓTELES, 2004, p. 61).

Para Aristóteles, a imagem criada pelo orador nos ouvintes tinha o objetivo de convencer e não traduzia sua identidade. Neste sentido, a oratória era considerada como jogo de convencimento. O objeto do jogo não era a verdade e esta não era sua base de sustentação. O jogo buscava convencer pelo discurso, e não expor a verdade aos ouvintes.

O conceito de *ethos* é retomado pela AD, que o compreende como processo em contínua construção e desconstrução (MAINGUENEAU, 2008). Para Maingueneau (2005), o *ethos* é construído no momento da atividade discursiva e não é um dado estático estabelecido na história.

Para AD, o *ethos* está presente na oralidade, nos textos e nas imagens plásticas e por meio destes recursos culturais, os enunciadores expressam a imagem que têm de si e dos outros. Os interlocutores produzem uma imagem de si através destes recursos culturais. Nos discursos estão impressos os sinais dos interlocutores, bem como dos elementos pertencentes à cultura destes interlocutores.

Apesar de ser possível extrair o sentido do *ethos* presente nos diversos discursos, em razão da linearidade da realidade humana, Maingueneau (2008) enfatiza que esta tem origem em diversos campos da vida das pessoas. A estabilidade, mesmo que não definitiva, da cultura possibilita que procedimentos sejam capazes de captar as imagens presentes nos diferentes discursos e relacioná-las às facetas da cultura. Estes procedimentos devem ser suficientemente estruturados para mapear os processos interativos e dinâmicos dos discursos comunicativos. Nas palavras de Maingueneau:

A instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigos...) associado a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como uma voz indissociável de um compor enunciante historicamente especificado. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Anteriormente a retórica era associada à capacidade da eloquência, mas hoje deve ser compreendida de forma mais ampla, pois os ouvintes percebem traços que vão além das palavras, como gestos, corporalidade, cor e som. O *ethos* presente nos discursos, é possibilitado pela linearidade da razão e, de certa forma, condicionado por estereótipos e pré-conceitos.

A cultura Ocidental está repleta de ritos ricos de significados, como por exemplo, o ritual da troca de alianças para marcar o enlace matrimonial de duas pessoas, os rituais para demarcar o nascimento ou a morte de alguém, etc. Para alguns não é possível precisar com exatidão seu surgimento. Sendo possível constatar sua manifestação em algum período e suas alterações ao longo da história e nas diferentes culturas. Outros ritos foram criados com finalidades específicas, como, por exemplo, rituais presentes na liturgia católica. No entanto, existem ritos que foram idealizados para um objetivo, mas sofreram alterações não planejadas, como por exemplo a corrida com a tocha Olímpica. O ritual da corrida com a tocha para marcar o início dos jogos olímpicos foi criado para dar visibilidade ao poderio nazista e as ideologias concernentes, mas foi reassumido pela sociedade de outra forma. Neste sentido Maingueneau (2008) assume que os ritos podem ser reinterpretados e seus conteúdos alterados por grupos sociais. Estas modificações podem ocorrer de forma planejada ou intencional, mas também podem sofrer efeitos não previsíveis, haja vista que o discurso presente nestes ritos, engloba enunciados pré-discursivos e discursivos que se relacionam de forma processual dialética.

Outro elemento importante do discurso é o fato de serem proferidos entre pessoas que guardam semelhanças entre e si e diferenças estruturais. O discurso não traduz plenamente a intenção daquele que o profere e o receptor capta e interpreta o que foi dito a partir de suas imagens e esquemas mentais. Sendo assim, o discurso sempre carrega elementos de imprevisibilidade. O discurso revela uma realidade, mas sempre permite que fique, subjacente, elementos que somente podem ser acessados de forma indireta. Da mesma forma, o *ethos*, para a AD, é composto pelo *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo. Sendo que o *ethos* pré-discursivo está relacionado aos estereótipos construídos e socializados no espaço cultural. O *ethos* discursivo é compreendido como aquilo que é dito e revelado diretamente nos discursos. Os estereótipos se apresentam de forma opaca, por vezes, nos textos e enunciados. Sua compreensão está intrinsecamente conectada com o ambiente cultural e conseqüentemente com o *ethos* específico expressado no discurso. O *ethos* pode ser manifestado de diversas formas, como por exemplo nos textos publicitários, filosóficos, religiosos, etc. O *ethos* publicitário expõe de forma direta o *ethos*, uma vez que tenta

convencer o público de algo, utiliza estereótipos validados pela sociedade. Utiliza imagens, slogans e cores que manifestam o estereótipo, mas a mensagem é conectada a outra intenção. O *ethos* filosófico utiliza expressões para dar a impressão de veracidade, cientificidade. Apresenta palavras que dão a impressão de veracidade ao enunciado. Para leitura da obra filosófica pressupõe-se que o leitor já conheça e compreenda a chave de leitura do texto. Exige competência linguística própria.

A diferença do discurso publicitário e do filosófico reside no fato que o primeiro se constitui o alvo do discurso e no segundo, é o pressuposto de sua existência. Neste segundo, existe uma reação híbrida entre o *ethos* já vivido e a uma nova realidade que se pretende instaurar.

Para Maingueneau (2008), a problemática do *ethos* presente nos diversos e diferentes discursos presentes na vida social não pode ser resolvido pela simples interpretação dos enunciados comunicativos. É importante salientar que o *ethos* é uma experiência sensível presente como conteúdo e na forma de expressão dos símbolos sociais. A concepção de que existe um *ethos* no discurso, já é a manifestação de um determinado *ethos* cultural. A capacidade do discurso em convencer ou estabelecer uma determinada realidade somente é possível por estar impregnado de valores historicamente construídos, incorporados e aceitos por um determinado grupo social. Este ponto de vista é expresso Maingueneau nestes termos:

Como isso, também tomamos distância de uma concepção do discurso que se faz ver em noções como procedimentos ou estratégia, para a qual os conteúdos seriam independentes da cena de enunciação que deles se encarregam. Afinal, cremos que a adesão do destinatário se opera por um escoramento recíproco entre a cena de enunciação, da qual o *ethos* participa, e o conteúdo nela desdobrado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29).

2.6.4 Marco analítico da análise crítica do discurso

A utilização da ACD como ferramenta de análise pressupõe que o pesquisador entende que a verdade está posta de forma imediato aos olhares das pessoas. Esta ferramenta manifesta o desejo de buscar algo além do que foi formulado ou expressado, sendo assim, utilizar a ACD nos obriga a abandonar as concepções teóricas que aceitam que a Linguagem manifesta diretamente a intenção do orador. O foco do trabalho de análise do discurso é a tentativa de revelar o sentido das “falas”, das “expressões”, enfim, transcender o escrito e o falado, buscando o significado oculto, mediante o estudo sistematizado e técnico do contexto e as circunstâncias que o produziram.

A proposta da ACD é compreender a Linguagem como elemento primordial da prática social. Portanto, o olhar do pesquisador deve se direcionar para a Linguagem em si mesma e para o contexto onde ela está imersa. Devem ser observadas, ainda, as relações de poder, sua manifestação e manutenção nas diversas formas de Linguagem empregada.

No processo de observação e análise é importante trabalhar de forma interdisciplinar, para obter ou tentar conseguir compreender como a Linguagem ocorre. Este procedimento viabiliza a apreensão da manifestação da Linguagem, sua formação, assimilação e transmissão no contexto pesquisado.

Este método pressupõe que a dimensão do poder é algo constitutivo na relação social, portanto, é necessário que o pesquisador seja sensível à manifestação das diversas formas de expressão e manipulação do poder.

Para o uso deste método, é importante adotar procedimentos que façam emergir elementos opacos ou ocultos nos diversos discursos presentes no contexto social. De forma sucinta apresentamos o caminho a ser percorrido na análise:

Preliminarmente, o pesquisador deve eleger o problema a ser estudado e verificar se ele possui aspecto semiótico, ou seja, como este problema provoca ou suscita significados ou como é interpretado pelos agentes sociais. Neste estudo, escolhemos como foco a intolerância religiosa.

Ciente que a Linguagem possui elementos subterrâneos, é importante que o pesquisador identifique os possíveis obstáculos no processo de desvelamento das motivações presentes nos discursos. É importante conhecer o campo a ser pesquisado, as redes de relações sociais e de poder. A partir do conhecimento do campo, identificar as relações de semiose dos diversos aspectos da rede social no campo pesquisado.

Na observação a ser feita no campo de pesquisa, identificar os elementos presentes nos diferentes discursos. Sendo importante realizar a análise estrutural e a ordem do discurso, conjuntamente com a análise interacional, interdiscursiva, linguística e semiótica.

Processualmente, identificar a ordem social ou a rede de práticas que manifestam, sustentam e transmitem o problema abordado.

O pesquisador não pode se furtar de propor, de forma crítica, possibilidades e estratégias para superação das situações identificadas como problema.

O método da ACD tem como objetivo lançar luzes sobre questões ideologicamente determinadas, revelando aquilo que é não dito e as falácias do dito. Sobretudo, trazer para o campo da reflexão questões que estão veladas nos diferentes discursos que perpassam o ambiente social, propondo alternativas para superação dos problemas e das situações de

opressão. Neste sentido, o método deve ser capaz de revelar as disputas de poder entre as diferentes posições sociais e ideias que formam e estruturam o espaço social. Neste sentido, a pesquisado Emilia Pedro (1998, p. 15) afirma que:

Análise crítica do discurso, perspectiva que recusa a neutralidade da investigação e do investigador, que define os seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais e que olha para a Linguagem como prática social e ideológica e para a relação entre interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência institucionalmente constituídas.

Diante do exposto, é importante destacar que a análise Crítica do Discurso tem como foco especificar a “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 289). Intenciona perceber nas situações vivenciadas nas instituições e na organização dos eventos discursivos os elementos que estruturam e forma a prática discursiva. Para isto, tenta evidenciar aspectos considerados ideológicos e hegemônicos. O termo hegemonia em Fairclough (2008) pode ser identificado como exercício/manifestação do poder nas diversas áreas da vida social. Além disto, retrata a luta e a volatilidade do poder nos grupos sociais estabelecidas por meio de relações de dominação e submissão nos campos econômico, político e ideológico.

Para isso, o trabalho de análise deve considerar (FAIRCLOUGH, 2008) a matriz social do discurso, ou seja, especificar as estruturas hegemônicas e as relações estabelecidas na prática social e discursiva. Posteriormente estabelecer a relação entre estas duas dimensões. Evidenciar as ordens do discurso na prática social, descrevendo os eventos de reprodução, e de manutenção. Em terceiro lugar, perceber os efeitos ideológicos e políticos do discurso.

3 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Vocês sabem o que é uma pesquisa: Partimos de uma questão e sempre encontramos no meio do caminho, fatos que nos colocam diante de uma outra questão. (Philippe Meyer).

Optamos por utilizar a perspectiva teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso, tendo como respaldo a compreensão assumida por Camurça (2008) com relação à Ciências da Religião como campo interdisciplinar amplo:

As disciplinas das Ciências Humanas que as compõem seriam resguardadas no exercício pleno de sua autonomia teórico-metodológica, em torno de uma área (inter)disciplinar na qual o interesse comum dessas ciências seria a religião como tema (CAMURÇA, 2008, p. 61).

Nesta perspectiva, a manifestação religiosa, como objeto de estudo, é construída por meio de mediações conceituais das disciplinas que a analisam. Esta ótica respalda a utilização da análise crítica do discurso no campo das Ciências da Religião, haja vista ela também tem como objeto de suas análises o discurso religioso (ORLANDI, 1996) e as relações discursivas entre religião, política e educação.

A análise crítica do discurso (ACD) analisa criticamente o discurso, por compreender que esse objeto de estudo tem materialidade sócio-histórica, já que a relação entre a linguagem e a sua exterioridade é assumida como substancial. A ACD tem como objetivo compreender a relação entre o discurso e as condições de produção que o viabilizaram e os elementos responsáveis por mitigar discursos diferentes.

A análise do discurso não concebe a língua apenas sob o viés da construção gramatical, apesar de reconhecer sua relevância no contexto estudado. O discurso, analisado etimologicamente, reflete a ideia de movimento, percurso, curso a ser seguido. Vale ressaltar que, na obra “Totalidade e infinito”, Levinas (2017) entende que, no discurso retórico, existe uma estreita ligação entre violência e o discurso, que deve ser compreendida com violação da vontade do Outro. Assim, a busca pela compreensão dos diferentes discursos presentes no espaço escolar pode indicar a direção, o caminho pedagógico adotado pela instituição e a visão de sociedade viabilizada nesse espaço. Lembrando que a formação ideológica é um processo que pode ser objeto de intervenção. A ação interventora, no campo educacional,

deve ser direcionada a alteração de conjunturas ideológicas que não reconheçam o valor da Alteridade.¹⁹

Levinas parte da situação de exploração do ser humano e das relações contemporâneas baseadas no egoísmo e da não responsabilidade para refletir sobre a questão da Alteridade. Para ele, o caminho a ser percorrido deve se dirigir ao respeito pelo próximo, e a construção de uma relação ética.

Diante dessa premissa, a nossa pesquisa de campo tentou captar elementos que pudessem verificar a existência de indícios da presença de propaganda religiosa, tratamento secundário às religiões minoritárias, como as afro-brasileiras e discursos marcados por intolerância religiosa. Para atingir este objetivo, realizamos uma pesquisa etnográfica, autorizada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme registro CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137.

Para fins de comprovação desta hipótese, realizou-se uma pesquisa de campo utilizando a metodologia investigação qualitativa de estudo de caso, previamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme registro CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137. O caminho metodológico de estudo de caso, totalizando 96 horas de trabalhos de observação, excluindo o tempo dedicado às entrevistas e aplicação de questionário. As informações foram colhidas em atividades de observação do cotidiano, de entrevistas com docentes e alunos, ao longo do ano de 2018, em uma escola pública localizada no Município de Belo Horizonte.

A opção pela metodologia de investigação qualitativa de caso teve como principal pressuposto a convicção de que este modelo reúne elementos suficientes para compreender a complexa realidade relacional nos processos de interação social estabelecidas entre os diversos atores que compõem o ambiente escolar. Foi utilizada por ser um caminho metodológico que possibilita uma imersão consciente na realidade dos sujeitos pesquisado, possibilitando evidenciar elementos que compõem o imaginário cultural de grupos sociais específicos e, desta forma, verificar a existência de traços de intolerância religiosa nos diferentes discursos que perpassam a realidade escolar, que supostamente teriam sua origem na mentalidade totalitária do pensamento ocidental.

A adoção deste caminho metodológico teve como pressuposto que os processos educativos ocorrem de diversas formas, incluindo os momentos em “sala de aula”, a forma de organização do currículo, a disposição geográfica, a escolha dos processos de avaliação

¹⁹ Por Alteridade compreendemos como responsabilidade pela diferença, nos termos propostos por Emmanuel Levinas. O Outro é único e estruturalmente dessemelhante. É único e responsável por todo o universo.

formal, as formas de correção de comportamentos considerados errados, as atividades extracurriculares, o processo de interação nos intervalos das aulas, dentre outras. Neste sentido, o processo educacional escolar é composto dos momentos estabelecidos formalmente e aqueles que ocorrem no cotidiano escolar, que muitas vezes não estão registrados no regimento escolar ou na proposta político-pedagógica. Para compreender os processos educacionais de uma unidade escolar específica é importante observar, de forma atenta, os momentos que não são considerados, normalmente, como “educativos” no sentido estrito do termo. O conjunto das ações estabelecidas no interior de uma escola podem denotar conflitos e tensões sociais originadas de embates culturais, que resultam do complexo jogo de poder. Grande parte destes conflitos é vivenciada nos processos relacionais opacos às luzes dos sistemas educacionais formais. Para perceber estas situações, é importante observar os parâmetros utilizados para as decisões adotadas para resolução de conflitos e a forma de implementação das normas formais e informais. Relembrando que esta análise possibilita visualizar a opção ideológica²⁰ de seus agentes a partir das decisões adotadas com antídoto para a resolução de atritos e conflitos. Diante desta situação, a pesquisa etnográfica reúne condições favoráveis para apreensão dos elementos subjacentes nas relações intersubjetivas.

Para captar esta realidade, dedicamos 96 horas de trabalho de observação, além de entrevistas informais e semiestruturadas. Durante este período observamos o comportamento dos alunos e professores nas horas de intervalo de aulas, momentos extracurriculares, ações de correção, entrada e saída de alunos e professores, a organização de conselhos de classe, além de entrevistas e conversas sobre aspectos observados no cotidiano da escola. As visitas aconteceram nos três turnos, inclusive em dias de sábado dedicado à apresentação do resultado de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos, sob a observação dos professores.

A coleta de dados foi realizada a partir de observações do cotidiano da escola, registro fotográfico, entrevistas e aplicação de questionários a docentes com pelo menos três anos de efetivo exercício na unidade pesquisada.

²⁰ Para compreensão do termo ideologia, adotamos o conceito de Marilena Chauí (2009, p. 7): “Ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamente é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

3.1 Considerações preliminares

A pesquisa científica nasce da percepção de alguma situação problemática situada no campo de visão do pesquisador (COUTINHO; CUNHA, 2004). A partir desta percepção, o pesquisador inicia a construção de um processo para compreender a situação e propor alternativas, se for o caso, para modificá-la. A percepção e a interpretação inicial são frutos das vivências do pesquisador. No entanto, este conhecimento prévio não pode ser assumido como base fixa e imutável, haja vista que pode ser alterado pelas leituras de textos relacionados e pela observação científica do campo de pesquisa (COUTINHO; CUNHA, 2004). Esta possibilidade de alteração está alicerçada no pressuposto que as verdades são fruto de construções históricas e contínua transformação.

Tendo como premissas as afirmações acima e as notícias de casos de intolerância religiosa recorrentes na mídia brasileira, esta pesquisa teve como norte a busca por identificar qual espaço a religião ocupa na escola pública e compreender se os profissionais que atuam no processo educacional manifestam olhares balizados pela aceitação da diversidade cultural e a tolerância religiosa. Pressupomos que a sensibilidade para estas questões afeta diretamente o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem e estabelecem parâmetros para a construção, avaliação e reformulação das propostas pedagógicas.

A hipótese inicial da pesquisa era que os discursos docentes apresentam vestígios de intolerância religiosa. Que os professores têm dificuldade de se relacionar de forma ética com alunos que demonstram a relação com o sagrado de forma diversa das suas. Diante do diferente, os professores utilizam do poder que lhes foi conferido socialmente para inferiorizar ou para tentar modificar o comportamento do aluno. Esta situação é gerada pela mentalidade presente no imaginário social que defende a valorização da relação com o sagrado. De certa forma, as opções religiosas diversas das adotadas pelos docentes são consideradas erradas ou de menor valor. Sendo assim, a hipótese que as interações sociais entre alunos e professores no ambiente escolar estão marcadas pelo discurso logocêntrico e autoritário, enraizado no imaginário social. Destaco que a formulação inicial da hipótese nasceu de reflexões construídas ao longo de 24 anos de trabalho em escolas públicas do sistema estadual mineiro.

As leituras, observações e conversas realizadas no decorrer do trabalho, modificaram o norte da pesquisa. Deixamos de nos ater exclusivamente aos enunciados dos professores, para verificar se os diferentes discursos presentes na unidade escolar pesquisada, respeitavam a

Alteridade, pensada a partir da perspectiva levinasiana, e se estes apresentavam traços de intolerância religiosa.

A partir destes pressupostos, iniciamos nossa pesquisa. O caminho metodológico obedeceu às considerações dos Orientadores e respeitou as normas do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Inicialmente realizei uma pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES e obras que tratavam sobre a temática que pudessem ajudar no processo de compreensão da categoria Rosto em Levinas, o método de análise crítica do discurso e a temática intolerância religiosa. Destaco que a leitura da Tese doutoral do professor Fabiano influenciou decisivamente em todo o processo de estudo e reflexão.

Para o trabalho de busca de obras no portal da CAPES, utilizei como palavra-chave os termos: educação, escola e religião, intolerância, Rosto e pluralismo religioso.

A leitura destas obras e outras indicadas pelos Orientadores auxiliaram no trabalho de construção do Projeto de Pesquisa que serviu como base para este trabalho. Concomitantemente, apresentamos ao Conselho de ética a proposta de trabalho. A proposta foi aprovada, conforme registro CEP/CAAE: 91198918.6.0000.5137.

Por razões de ordem metodológica, adotamos nesta pesquisa, o conceito de intolerância religiosa definida pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015), qual seja:

Conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso, são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017).

Metodologicamente, o trabalho foi construído sob dois pilares: revisão literária e uma pesquisa de campo qualitativa. A revisão literária buscou compreender a categoria de Rosto em Levinas, os pressupostos teóricos de Maingueneau sobre a análise crítica do discurso e a temática intolerância religiosa. A pesquisa de campo tentou perceber se os discursos escolares manifestavam traços de intolerância religiosa. Todavia, estes dois pilares não foram construídos separadamente.

3.2 Critérios para delimitação do campo de pesquisa

Preliminarmente, foi necessário selecionar, dentre as escolas estaduais localizadas no Município de Belo Horizonte, aquelas que atenderiam certos critérios e seria alvo da pesquisa.

Este processo de escolha está inserido no pressuposto que a ação de empreender a pesquisa de campo não pode ocorrer sem o respaldo de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados que viabilizem a aproximação ao objeto de estudo, entendemos que a análise espacial contribui diretamente na organização das informações, permitindo uma visão atualizada e eficaz do objeto de estudo. Segundo Gonçalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONÇALVES, 2001, p. 67).

Em vista disso, segue a descrição dos passos trilhados para a seleção da escola:

- a) Unidade escolar situada no Município de Belo Horizonte, para facilitar as visitas à unidade;
- b) Que estivesse localizada em uma região de com maior índice de Vulnerabilidade. Este critério foi escolhido para privilegiar a coleta de informações em espaços públicos que possibilitam a presença do universo cultural da parcela da população que sistematicamente é excluída do sistema educacional.
- c) Unidade escolar de rede estadual de ensino de Minas Gerais, que ofertasse exclusivamente ensino médio, para diminuir a possibilidade de interferência da discussão sobre a possibilidade de Ensino Religioso confessional nos grupos focais e nas entrevistas que serão realizadas. Uma vez que na rede estadual de Minas Gerais não há oferta da disciplina Ensino Religioso;
- d) Caso houvesse empate entre duas unidades, escolheríamos aquela com maior número de professores efetivos. Esta escolha tem como pressuposto que, em tese, o servidor efetivo permanece na mesma unidade escolar por diversos períodos escolares, sendo assim, possui mais condições de ter sido influenciado e influenciar o ambiente escolar.

Para os parâmetros identificados nos itens 1, 3 e 4, utilizamos as informações disponibilizadas no site oficial da Secretaria de Estado de Educação, que espelha a realidade do quadro administrativos das escolas estaduais, disponível no portal “controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br”, denominado por SYSADP.

Para o parâmetro do item 3, utilizamos os resultados obtidos pela pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte com parceria com o CRISP - UFMG que consolidou o “índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte” - IVJ-BH. O índice é composto por sete indicadores de vulnerabilidade juvenil, sendo que o índice varia entre 0 e 100 e permite

identificar os territórios da cidade nos quais os jovens estão em situação de maior vulnerabilidade. Utilizaremos o relatório publicado em dezembro de 2016.²¹

O Município de Belo Horizonte foi subdividido em 40 regiões, denominadas “territórios de gestão compartilhada” (TGC). A divisão considerou semelhanças entre os espaços geográficos.

O Índice de Vulnerabilidade Social – IVS - integra o Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte. O IVS foi construído para ser um instrumento de identificação dos níveis de vulnerabilidade da população belorizontina à exclusão social. Na construção do índice foi adotada a mesma referência utilizada para a elaboração do Mapa da Exclusão Social de São Paulo. A exclusão social foi compreendida como processo heterogêneo espacial e temporalmente, impactado por fatores relacionados à insuficiência de renda e questões de ordem política, social e cultural (NAHAS, 1998).

O IVS tem como objetivo identificar, a partir de diversos aspectos, elementos de exclusão social vivenciados pela população, tendo como referencial o espaço geográfico de Belo Horizonte, subdividido em 40 regiões.

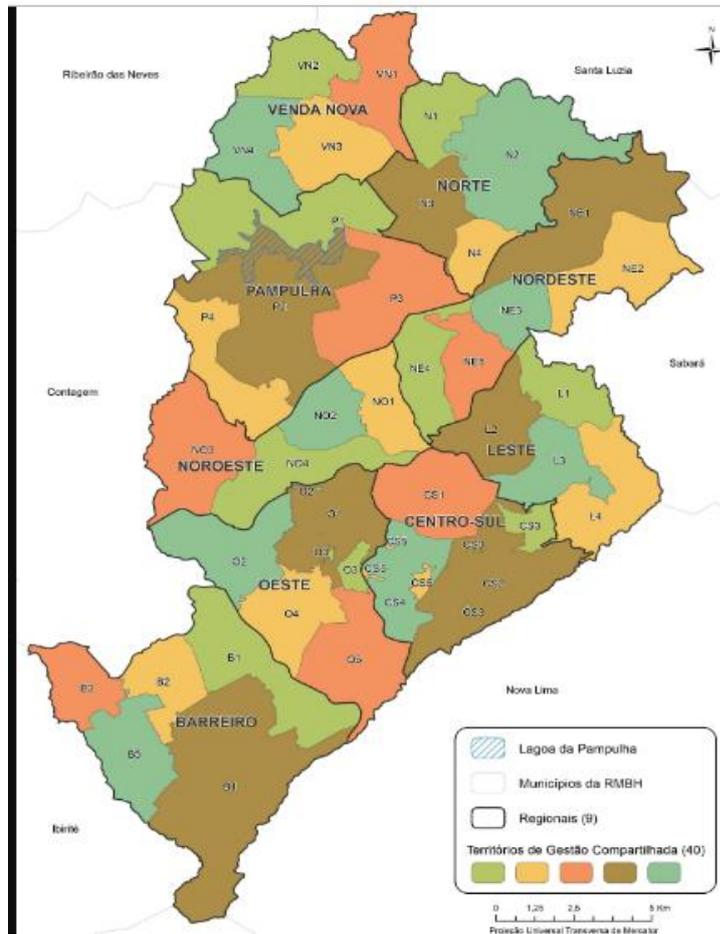
O cálculo do índice considera indicadores que pretendem dar visibilidade, quantificando o acesso da população a determinadas dimensões de Cidadania: Ambiental, Cultural, Econômica, Jurídica e de Sobrevivência, conforme afirmado por Nahas (1998).

A base de construção do índice foi obtida a partir de informações coletadas diretamente das pessoas ou do Censo domiciliar. Segundo Nahas (1998), este índice permite identificar de forma objetiva aspectos que podem identificar a exclusão social nas diferentes regiões de Belo Horizonte.

O Índice de Vulnerabilidade Social é composto sete indicadores escolhidos e são provenientes da metodologia do CRISP-UFMG.

²¹ Disponível em: <https://monitorabh.pbh.gov.br/sites/monitorabh.pbh.gov.br/files/IQVU/relatorio_ivj-bh_v28dez16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

Figura 1 - Mapa da distribuição das regiões no município de Belo Horizonte



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Quadro 1 - Indicadores para cálculo de vulnerabilidade

Percentual de população jovem entre 15 e 29 anos (2010).	População com idade entre 15 e 29 anos/população total *100 (Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010, dados do universo).
Percentual de ocupados - 10 a 14 anos de idade (2010).	Percentual de indivíduos da faixa etária de 10 a 14 anos que trabalham (Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010, dados da amostra).
Renda domiciliar média (2010).	Soma da renda das pessoas e 10 anos ou mais residentes em domicílios particulares permanentes/número de domicílios (Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010, dados do universo).
Taxa de abandono escolar no ensino médio (média 2013-2015).	Número de alunos matriculados no ensino médio que completaram o ano/total de matrículas no ensino médio no início do ano*100 (Fonte: INEP - Censo Escolar; SMED).
Distorção idade-série no ensino médio (média 2013-2015).	Número de alunos matriculados no ensino médio com idade superior a 19 anos/ total de matrículas no ensino Médio no início do ano*100 (Fonte: INEP - Censo Escolar; SMED).
Taxa de homicídios população masculina de 15 a 29 anos (média 2013-2015).	Número de homicídios de jovens do sexo masculino com idade em ter 15 e 29 anos /população masculina com idade entre 15 e 29 anos *100.000 (Fonte: SIM/SMSA).
Taxa de Fecundidade na faixa etária de 15 a 29 anos (média 2013-2015).	Número de nascidos vivos de mães com idade entre 15 e 19 anos/população feminina com idade entre 15 e 19 anos* 100 (Fonte: SINASC/SMSA).

Fonte: elaborado pelo autor.

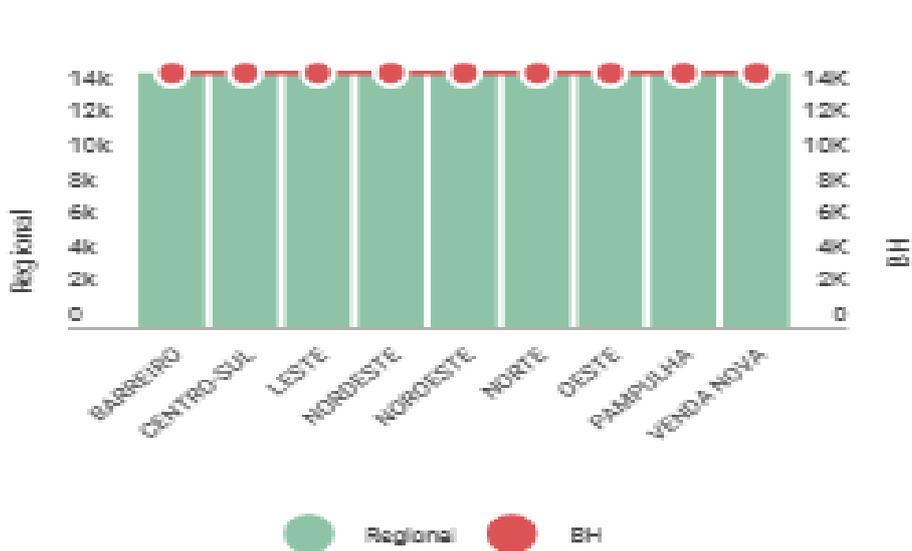
Os dados dos indicadores utilizados para a construção do IVJ estão dispostos nos gráficos abaixo relacionados.

Gráfico 1 - Percentual da população com 15 a 29 anos de idade



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

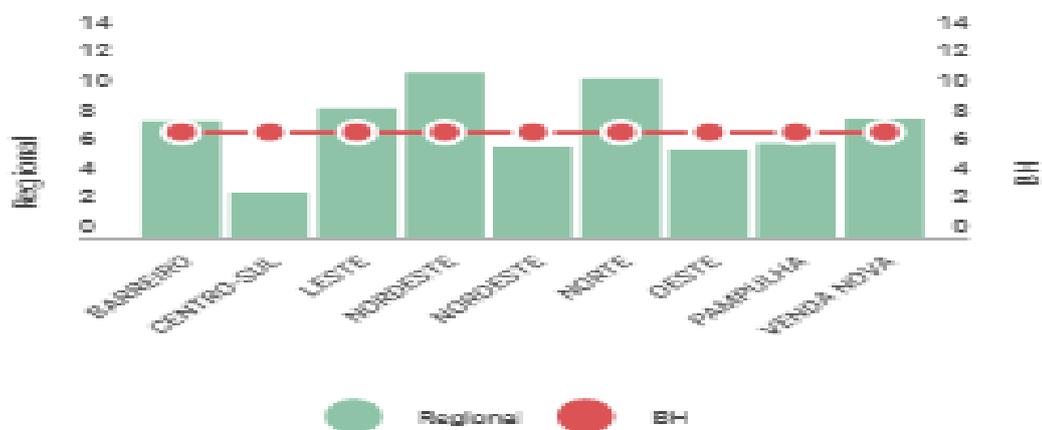
Gráfico 2 - Renda domiciliar média por atributo do responsável



Valor mensal (em R\$) referente a julho de 2010 para domicílios particulares.

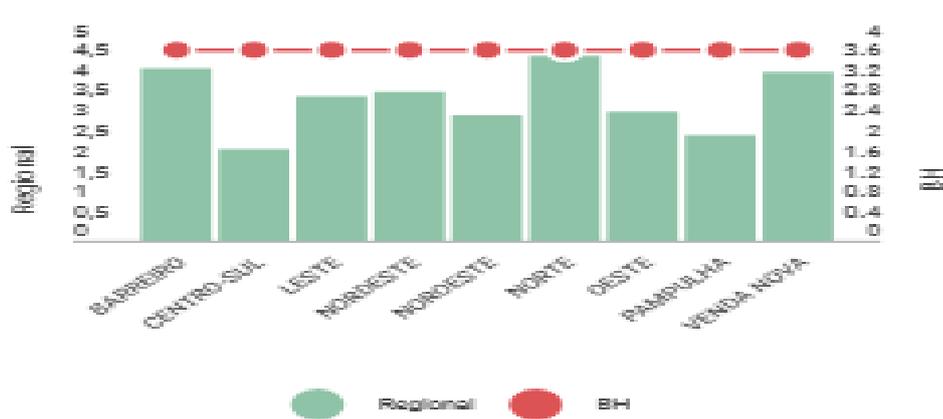
Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Gráfico 3 - Taxa de abandono no ensino médio (média 2013-2015)



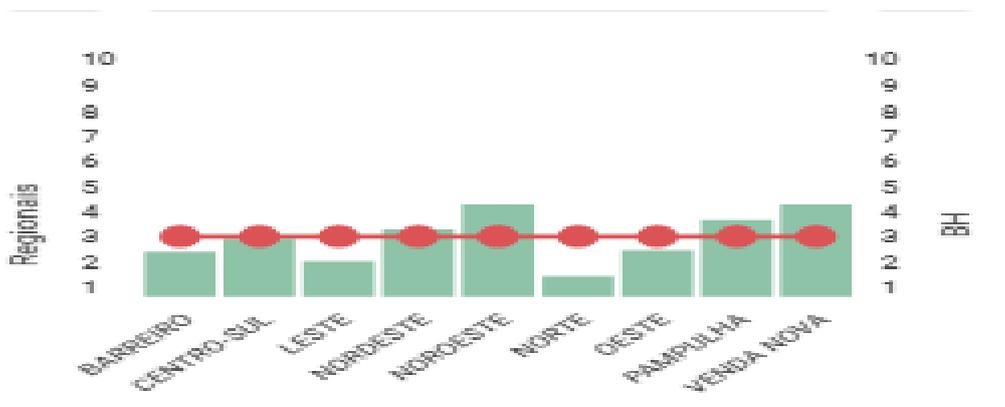
Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Gráfico 4 - Taxa de Fecundidade na faixa etária de 15 a 19 anos (média 2013-2015)



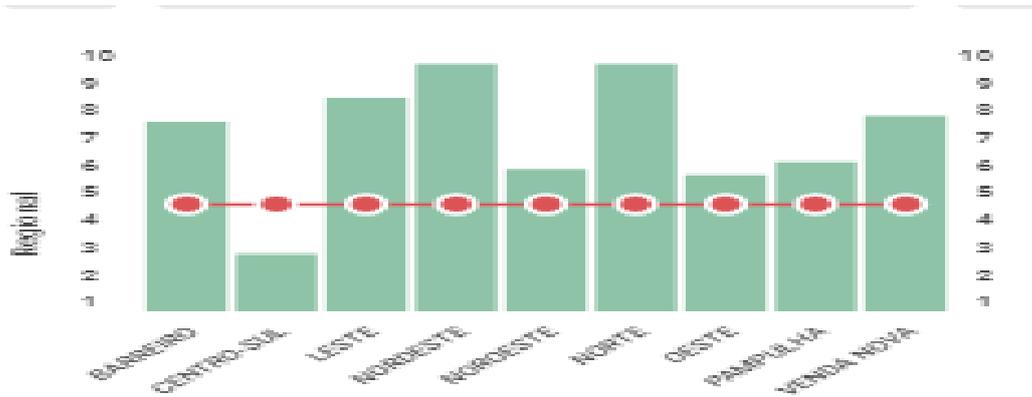
Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Gráfico 5 - Percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas (Belo Horizonte, 2010)



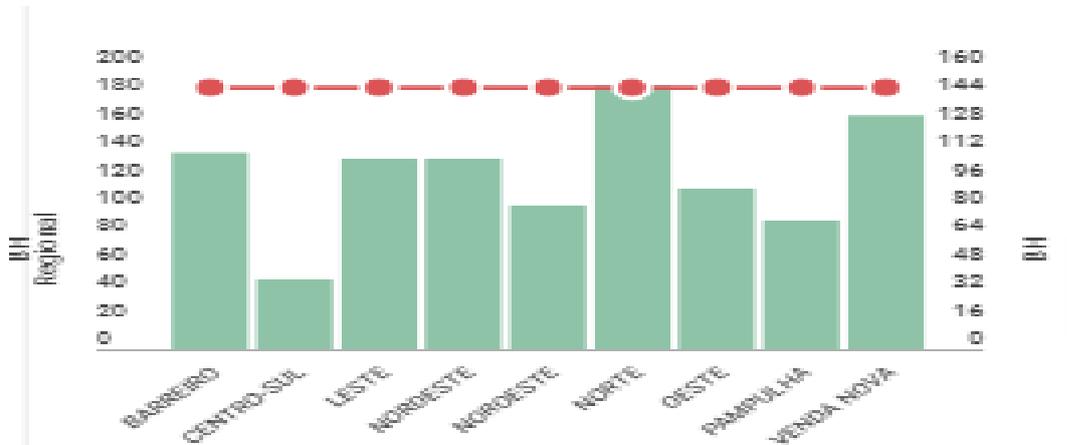
Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio (média 2013-2015)



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

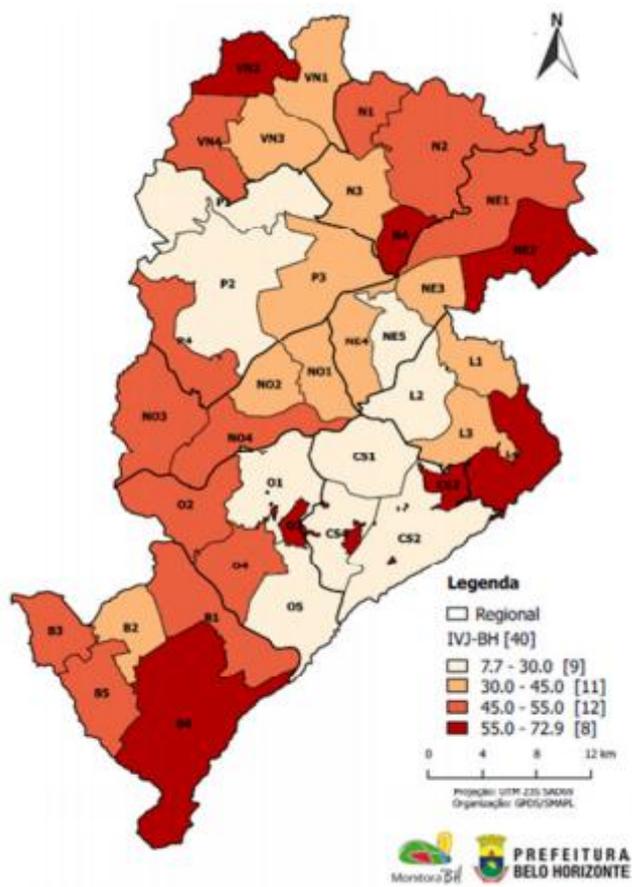
Gráfico 7 - Taxa de homicídio população masculina de 15 a 29 anos (média 2013-2015)



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

A conjugação destes sete indicadores consolidou o mapa representado a seguir.

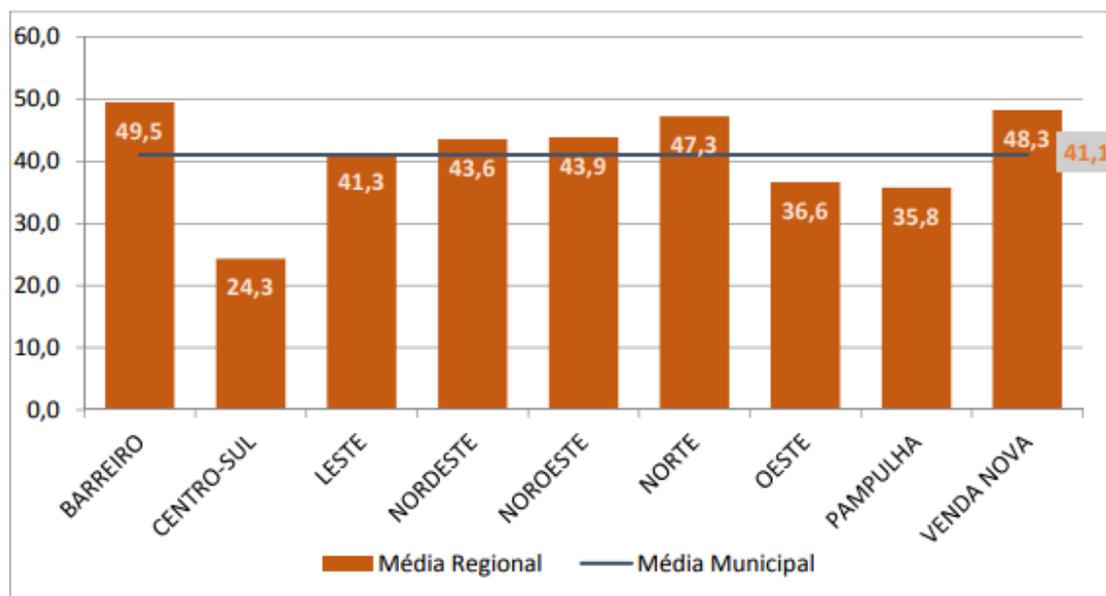
Figura 2 - Distribuição de regiões a partir do índice de vulnerabilidade



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

Para facilitar a interpretação, as informações foram consolidadas e representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Valores médios do índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ-BH) por regional e para o Município de Belo Horizonte (2015)



Fonte: monitorabh.pbh.gov.br

A análise do mapa e da tabela anterior permitiu identificar a localização de áreas de maior incidência do IVJ, ou seja, áreas da região do Barreiro e de Venda Nova obedeciam aos parâmetros estabelecidos para definição do campo de pesquisa. No entanto, na região do Barreiro, conforme informação contida no “Portal de Controle de Pessoal” da Secretaria de Estado de Educação, não existiam escolas que ofertassem exclusivamente o ensino médio, conforme critério “c”. Na região de Venda Nova, ao contrário, figuram escolas que ofertavam exclusivamente este nível de ensino. Após análise dos quadros administrativos das escolas, identificamos a escola que atendia aos pré-requisitos escolhidos e solicitamos autorização da direção da escola para iniciarmos a pesquisa de campo.

Para aproximação e compreensão da realidade da escola, além das informações acima, foram utilizados dados extraídos do SISAP, para comparação com os dados publicados na edição 2017 do *Education at a Glance*, estudo comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade formada por 35 países, e os dados disponibilizados pelo Tesouro Nacional, através do Finbra (Finanças do Brasil), referentes ao ano de 2015.

3.3 Descrição da escola pesquisada

O objetivo desta pesquisa é verificar se existem traços de intolerância religiosa nos discursos que perpassam o ambiente escolar. Optamos por realizar uma pesquisa de campo, com coleta de dados qualitativa. A identificação do espaço escolar não acrescenta elementos significativos na análise dos dados. Os instrumentais de coleta de dados e de análise podem ser aplicados em outros lugares. Para evitar que a comunidade escolar seja exposta, opta-se por não informar o nome do estabelecimento pesquisado. Pelo mesmo motivo não identificaremos os docentes que responderam os questionários e participaram das entrevistas. Todavia, constam nos arquivos deste pesquisador os documentos e informações que dão suporte a este trabalho.

A unidade pesquisada está situada na região Norte do município de Belo Horizonte e atende exclusivamente alunos do Ensino Médio.

Os dados da unidade escolar foram extraídos do Portal “Quadro de Controle de Pessoal” e consolidados conforme planilhas a seguir. A escola atende exclusivamente turmas do ensino médio, distribuídas em três turnos.

Tabela 1 - Número de alunos

Manhã		Tarde		Noite		Total	
Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
16	587	17	652	16	528	49	1767

Fonte: Portal SYSADP/2018

Tabela 2 - Quadro funcional da escola

CARGO	DESIGNADO	EFETIVO	TOTAL GERAL
ASB	30		30
ATB	5		5
EEB	2		2
PEB	19	93	112
Diretor		1	1
Vice-diretor	1	2	3
TOTAL	57	96	153

Fonte: Portal SYSADP/2018

Média: alunos /servidor: 11,55

Média: alunos /professor: 15,77

Média: alunos /turma: 36,06

Entre os alunos matriculados regularmente em 2018, foram indicados 11 alunos com necessidade especiais, que eram atendidos individualmente por professores Professor de Apoio à Comunicação. O atendimento é feito na Biblioteca da escola.

3.4 Observação e coleta de dados

3.4.1 Trabalho de observação

Após identificação da escola, iniciamos visitas de observação, com a anuência da Direção da escola. Destaca-se que a aceitação do trabalho e da presença sistemática deste pesquisador na escola tinha caráter decisivo. Sendo assim, entregamos ao Diretor da Escola uma carta de solicitação e sumário do projeto de pesquisa. Esta entrega foi realizada em uma visita à unidade. Durante o período da pesquisa, totalizamos 96 horas de trabalho de campo, sendo 56 horas na primeira fase e 40, na segunda. As visitas ocorreram nos três turnos.

Na fase inicial, as observações de campo totalizaram 56 horas, sendo 16 pela manhã, 18 no período de 14 às 17 horas e 22 horas no período noturno. Nesta etapa, registramos em foto alguns detalhes da escola, observamos o comportamento dos servidores e alunos no cotidiano da escola e estudamos o projeto pedagógico, o regimento escolar e outros documentos escolares.

A partir das informações coletadas, foram reelaborados os questionários e organizados as entrevistas semiestruturadas.

Na segunda fase, continuamos as visitas e realizamos a aplicação dos questionários e entrevistas.

Na terceira fase, realizamos 40 horas de visitas, sendo 6 horas no horário da manhã, 13 à tarde 21 horas à noite.

Nesta última fase, conversamos com professores a respeito de alguns elementos observados. As apresentações sobre a conclusão dos trabalhos relativos ao “Dia da consciência negra”, constante no calendário escolar foram o ponto central das conversas nesta última etapa.

3.4.2 Aplicação do questionário

Os professores foram convidados a responder um questionário, sendo que aqueles que atuam diretamente no terceiro ano do ensino médio, também foram convidados a participar de

uma entrevista semiestruturada, abordando questões relacionadas ao cotidiano da escola e intolerância religiosa.

Os professores foram informados que a participação na pesquisa era voluntária e não obrigatória, que, caso desejassem, poderiam conversar com o pesquisador e solucionar dúvidas sobre as perguntas dispostas no questionário. O prazo para entrega do questionário seria limitado a cinco dias, a contar do recebimento do formulário, e deveria ser depositado, sem identificação, em uma caixa disposta na sala denominada “Sala dos professores”. Foram entregues 75 cópias do questionário anexado a esta pesquisa. Deste total, 34 devolveram o documento, sendo que 26 questionários estavam total ou parcialmente respondidos.

Resultado do questionário aplicado aos professores (as opções não assinaladas, não serão transcritas, mas podem ser consultadas no modelo de questionário anexado nesta pesquisa).

3.4.3 Aplicação das entrevistas

Com a autorização prévia, registramos em áudio as entrevistas com os professores e membros da direção da Escola.

Conforme roteiro prévio, abordamos questões relacionadas ao cotidiano da escola, ações destinadas à correção de comportamentos considerados inadequados, a utilização do espaço físico da escola para realização de momentos de “oração” nos intervalos das aulas do turno da manhã, os projetos extraclasse, o funcionamento da Rádio da Escola.

As perguntas foram escolhidas com objetivo de sanar dúvidas originadas pela observação e para verificar a existência de traços de intolerância religiosa.

Durante as entrevistas, as dúvidas originadas nas observações ou nos comentários se transformaram em perguntas, haja vista que pesquisador deve compreender o sentido que foi dado pelo sujeito ao emitir a palavra. Além dos comentários, observamos as expressões corporais, tom de voz, as expressões corporais como um todo, pois é importante tentar compreender de forma plena o sentido dado pela comunidade àquela palavra ou expressão (COUTINHO; CUNHA, 2004).

3.4.4 *Considerações iniciais*

Antes de iniciar as considerações a respeito dos dados e observações coletados no campo pesquisado, é importante destacar que esta pesquisa foi realizada a partir de três eixos norteadores:

- a. O pressuposto que o espaço escolar não é estático e hermético em relação às tensões e conflitos presentes na sociedade, mas poroso e, portanto, é reflexo das contradições vivenciadas no contexto histórico;
- b. Que a Linguagem é um entrelaçamento ético entre subjetividades;
- c. Que existem diferentes discursos e que o sentido das palavras é encontrado no contexto de sua emissão e sempre é um acontecimento ético. O discurso não deve ser compreendido a partir da concepção do Logos grego, mas como Dabar.²²

Entendemos que o espaço escolar não é apenas o local de transmissão de conteúdos técnicos. O espaço escolar cumpre a função de transmissão de conteúdo, mas também contribui no processo de formação das balizas da convivência social. Estes processos de construção e consolidação estão disseminados na escolha do currículo, na organização do quadro administrativo e curricular, na escolha dos critérios de enturmação dos alunos, na definição de projetos, na disposição dos espaços, bem como nas formas de relacionamento que perpassam o ambiente. A rotina escolar não é imune aos conflitos e tensões socioculturais existentes na sociedade, sendo assim, oferece espaço para que as diversas ideologias sejam externalizadas e apropriadas pelos demais sujeitos. É necessário estar atento para que discursos que desvalorizam a Alteridade não se tornem majoritários no espaço escolar. Neste sentido, esta pesquisa pode contribuir para a identificação destes discursos e oportunizar a intervenção pedagógica, orientando a dinâmica escolar para a formação de pessoas que respeitam e valorizam a Alteridade. As relações interpessoais construídas no espaço escolar devem contribuir de forma eficaz para que as pessoas inseridas neste contexto exercitem valores relacionados à acolhida da Alteridade.

²² Utilizamos o termo Dabar conforme compreendido por Campos (2016), ou seja, como que refletindo a dinamicidade do próprio existir, ou seja, supondo, em Levinas, o acontecimento ético de encontro com o Outro. Este acontecimento já é um posicionamento ético, conforme dito por Campos (2016, p. 346): “Longe de ser um enunciado articulado de proposições, o Dizer sem Dito do testemunho desenrola-se sob a forma de um acontecimento, tal como acontece com a Palavra no sentido bíblico do termo. Que esse acontecimento possua um sentido eminentemente ético constitui, por sua vez, o núcleo do pensar levinasiano.”

O ambiente escolar é marcado por discursos diversos, diferentes e, até, antagônicos. Cada um deles possui chaves interpretativas próprias para sua interpretação, contidas em seus símbolos e sinais. Acreditamos que a análise dos diferentes discursos presentes no ambiente escolar é capaz de dar visibilidade aos pressupostos que estão contidos em suas estruturas. Sendo assim, como indica o título deste trabalho, “Identificação de vestígios de intolerância religiosa, a partir da categoria de Rosto, de Emmanuel Levinas: um estudo de caso em uma escola pública”, a nossa reflexão está construída em torno das questões éticas presentes nas relações intersubjetivas. Apesar da Análise Crítica do Discurso assumir a Linguagem como sistema linguístico, adotamos neste trabalho a perspectiva levinasiana, ou seja, a linguagem como ética. Tal como Levinas (1993, p. 59), entendemos que a Linguagem é ética e o discurso é “a manifestação do rosto”. Ressaltando que a manifestação do Rosto já é em si mesma expressão. Esta manifestação não pode ser entendida como informação de um mundo interior. O Rosto nos fala de forma imperativa e a sua presença já é uma ordem. A relação com o Outro é um chamado a ir ao seu encontro. Neste diapasão, educar é ir ao encontro do educando. A ação educativa deve perseguir a construção de seres humanos comprometidos e abertos às necessidades dos Outros. Propor a categoria de Rosto como referência implica em vivenciar uma pedagogia alicerçada sobre a busca pelo Outro, assumindo a responsabilidade pelo Outro. Assumir o Outro como referencial da ação pedagógica evidencia a valorização da singularidade do Outro. A responsabilidade pelo Outro, para Levinas, não é uma escolha, uma possibilidade, mas a forma humana de viver a relação com intersubjetiva. A responsabilidade pelo Outro está intimamente relacionada com o conceito de transcendência²³. O Outro não é passível de representação por ser transcendente por si mesmo. A vida do Outro sempre me importa, sendo assim, qualquer ação, atitude ou silêncio que o afete é importante e me diz respeito. Este cuidado para com o Outro, esta responsabilidade permite compreender a noção de sensibilidade pela dor do Outro que me leva a substituí-lo. O senso de responsabilidade, de responder pelo Outro não denota que eu o conheço, mas que eu devo atender ao seu chamado, em razão do imperativo contido no Rosto.

Alguns termos, reconfigurados por Levinas, serviram de parâmetro para avaliar as ações e atitudes contidas no espaço escolar, tais como proximidade, substituição, transcendência e responsabilidade. Estes termos foram utilizados para ajudar a compreender

²³ Transcendência no pensamento de Levinas é a o “eis-me-aqui” assumido em face do Outro. A transcendência se direciona ao infinito que é o Outro.

em que medidas os fatos e situações percebidas no espaço escolar colaboram para uma educação direcionada a vivência do valor da ética da Alteridade.

3.4.5 *Uso do método de análise crítica do discurso*

Um dos pressupostos da ACD é a existência de elementos de opressão e subserviência. Todavia estes elementos não devem ser assumidos de forma acrítica. Aceitando que eles estariam obrigatoriamente incorporados nos enunciados de pessoas que exercem alguma função de hierárquica no ambiente escolar ou em outro local social. É importante considerar o processo histórico da construção das ações sociais que sustentam e promovem os mecanismos ideológicos na cultura. A ausência deste cuidado pode afetar a conclusão dos estudos e análise pode ser balizada apenas pela visão do pesquisador, que pode supervalorizar algum dado e menosprezar outros.

Para tentar evitar ou minimizar os efeitos das tendências acima mencionadas, adotamos a perspectiva da aceitação que a formatação das relações sociais que ocorrem no ambiente escolar são o resultado de uma construção histórica, marcada por relações de poder. Estas relações não são dicotômicas simples (dominado e dominador) e carregam na sua formação elementos originados na política, na economia e nos embates sociais. Estas relações expressam, em grande parte, as manifestações sociais construídas no decorrer da história.

Os diversos discursos presentes nos espaços escolares materializam as relações sociais, mas também manifestam elementos que expressam o processo de modificação do espaço sociocultural. Sendo necessário identificar discursos hegemônicos e vestígios de sementes de tentativa de mudanças que perpassam o ambiente escolar e são externalizados por discursos dissonantes.

3.4.6 *Análise do quadro administrativo*

3.4.6.1 Comparativo aluno/professor

Optamos por comparar os dados administrativos da unidade com as informações registradas na edição 2018 *Education at a Glance*, estudo comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade formada por 35 países, e os dados disponibilizados pelo Tesouro Nacional, através do Finbra (Finanças do Brasil),

referentes ao ano de 2015. Os Indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, descritos no relatório *Education at a Glance 2018 OECD INDICATORS*, segundo o INEP,²⁴ é uma fonte autorizada de informações sobre o estado da educação em todo o mundo. Fornece dados sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais na OCDE e nos países parceiros. Com relação à situação educacional do Brasil, informa que o menor índice de escolaridade tende a estar associado a uma maior desigualdade de renda. Que o Brasil tem um dos maiores índices de adultos sem conclusão do ensino básico e uma das maiores desigualdades de rendimento de todos os países da OCDE e países parceiros. Destaca que quase um quarto das crianças com menos de 3 anos de idade estão matriculadas em educação infantil, perto da OCDE média e acima da maioria dos outros países da América Latina com dados disponíveis. Que as taxas de matrícula caíram acentuadamente após os 14 anos no Brasil, sendo que apenas 69% dos jovens de 15 a 19 anos e 29% dos de 20 a 24 anos estão matriculados nos diferentes sistemas educacionais.

Com relação ao financiamento educacional, observa que o Brasil investe uma parcela relativamente alta de seu produto interno bruto (PIB) e seu gasto público total na área da Educação. No entanto, a despesa por aluno ainda está atrasada em relação à maioria dos países da OCDE e parceiros. Que os salários dos professores no Brasil são relativamente baixos, e há grandes discrepâncias nos salários reais entre as diferentes regiões.

A partir deste processo comparativo, identificou-se que a escola pesquisada possui a média de alunos por professor (15,77) abaixo da média nacional (24). Abaixo da média do Japão, Irlanda, Israel e Reino Unido, e próxima a de países como Alemanha, França e Itália, todavia sem obter os mesmos resultados acadêmicos.

3.4.6.2 Comparativo salarial

Além dos dados sobre a média de alunos por professor, os dados sobre a remuneração dos professores ajudam a estabelecer uma visão do cenário. Os dados disponibilizados na edição 2018 do *Education at a Glance* permite comparar os dados do Brasil com economias desenvolvidas, maioria na OCDE, e alguns países, como México, Colômbia e Costa Rica, que possuem PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano próximos ao do Brasil.

²⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Os salários dos professores brasileiros são menores que os colegas desses três países. No Brasil, um professor da educação básica inicia a carreira recebendo o equivalente a 9 mil dólares por ano, valor já ajustado para o poder de compra de cada país – podendo-se assim comparar moedas e custo de vida distintos. Na Colômbia, o docente iniciante, recebe aproximadamente 17,9 mil dólares por ano, no México, 17,2 mil e na Costa Rica, 24,2 mil.

No Brasil, o piso nacional previsto para o ano de 2018 era de R\$ 2.465,35, o que equivale a R\$ 32.871,36 ao ano, ou 8,7 mil dólares, aproximadamente. Portanto abaixo da remuneração prevista nos países com situação econômica similar.

Quando a comparação é feita com as nações desenvolvidas, a distância aumenta. Na média das nações da OCDE, o salário inicial é de 30 mil dólares anuais.

Na escola pesquisada, a média salarial dos docentes em 2018, foi aproximadamente de \$9.697,91²⁵ (Nove mil, seiscentos e noventa e sete dólares e noventa e um centavos)

3.4.7 *Análise da estrutura física*

A estética da escola pesquisada está distante dos modelos apresentados pela mídia e pelo Estado de Minas Gerais. Percorrendo os espaços físicos da escola, constata-se a ausência total de plantas ornamentais, grama ou árvore. As cores são pesadas e reforçadas pela má conservação do prédio. O portão de entrada da escola, dos corredores e as portas são de metal e guardam semelhança com aquelas dispostas nos pavilhões dos presídios. As janelas são reforçadas com grades, reforçando esta imagem. Conversando com alunos sobre a localização de uma das salas, obtive como resposta a seguinte frase: “Peça a tia²⁶ para abrir o portão, sobe a escada e anda até o pavilhão 3”.

Percebem-se grades em todos os lugares da escola. Perguntado a alunos se quando assistem filmes pensam na escola onde estudam, alguns alunos, rindo, afirmaram que quando assistem filmes com imagens de presídio, recordam dos corredores da escola.

O discurso veiculado pela estrutura física da escola explicita um ambiente marcado por tendência a práticas de vigilância e controle. Carteiras organizadas em fila, grades, câmeras em todos os corredores e entradas.

Uma das questões abordadas nas entrevistas tratou da observação que os alunos quando retiravam algum objeto da sala próxima à direção (copos, violão, grampeados e

²⁵ Para fins de cálculo consideramos o dólar equivalente a R\$ 3,84 e o pagamento registrado aos professores da escola no ano de 2018, incluindo o 13º salário e o 1/3 de férias.

²⁶ Os alunos e alguns servidores utilizam o termo “tia” quando se referem aos servidores que trabalham na limpeza ou na cantina da escola.

miudezas) demonstravam a preocupação em pedir autorização ou informavam posteriormente a um funcionário o que havia sido retirado. Os professores atribuíram esse comportamento à existência de câmeras e a certeza de que alguém estava vigiando. Não entendiam que esse comportamento denotava a introjeção de valores relacionados ao respeito ao bem público. No entanto, os professores entrevistados não atentaram ao fato de que os objetos estavam em uma sala sem câmera e o acesso ao ambiente não era monitorado por vídeo.

A vida em sociedade sempre é assinalada por relações de poder. Estas relações de poder são transmitidas no convívio social e seus efeitos são claramente percebidos no comportamento dos indivíduos. Não é raro que as pessoas aceitem as situações de dominação, mais por acreditarem que esta situação é normal, do que propriamente pelo medo do uso da força física.

Entendemos que as câmeras estão dispostas como instrumentos de vigilância para a consolidação do modelo de disciplina que garanta que o aluno se comporte como esperado. Não basta observar para que o controle seja eficiente. É imprescindível a construção histórica e cultural da sensação da vigilância na comunidade. As câmeras devem ser dispostas de forma a possibilitar que as pessoas sintam que estão continuamente sendo observadas por alguém que tem o poder de sanção. Neste sentido, Foucault (1987) entende que a organização do espaço assume a função de ajudar no controle do comportamento das pessoas. Assim, ele se expressa:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 1987, p. 197).

Com relação aos portes e grades, entendemos que a sensação do perigo iminente da violência, também pode ser uma das explicações para a imposição de controle com vistas a garantir a segurança. É importante salientar que alguns portões na prática não seria empecilho para acesso às áreas delimitadas, mas a sua presença cumpre a função de proporcionar a sensação de segurança. A sociedade ocidental combate a violência com a guerra, mantendo o estado de violência e guerra, dando-lhe existência ontológica. A superação da violência advém da paciência para com o Outro. Mas esta paciência é um dever do Eu e não pode ser imposta ao Outro. Sendo necessário admitir uma diferença em relação ao Outro. Esta desigualdade não pode ser revertida em opressão:

É necessário encontrar, para o homem, um outro parentesco para além daquele que o liga ao ser – o que talvez permitisse pensar esta diferença entre mim e o outro, esta desigualdade, num sentido absolutamente oposto à opressão. (LEVINAS, 2011, p.189).

No entanto, é cediço que as estruturas físicas afetam o comportamento das pessoas, sendo assim, no ambiente escolar as cores, os sons, a disposição dos objetos e todos os outros elementos deveriam estar organizados no sentido de promover o objetivo central da instituição, ou, seja, a formação integral dos jovens, contribuindo para a consolidação do percurso pessoal de construção de um sujeito moral.

Analisar a estrutura física e os sistemas de segurança e controle a partir da categoria de Rosto objetiva compreender em que medida esta situação percebida contribui para ajudar os membros da comunidade escolar a caminhar em direção a viver plenamente ou se pelo contrário, oprime e empobrece a vida por ser uma ação estabelecida a partir da violência, encurtando o sentido da vida.

Compreendemos que a disposição da estrutura física, as câmeras de segurança, a cor das paredes, a escolha dos materiais para as portas, as grades, cadeados e a ausência de flores sinaliza um discurso que busca a impessoalidade e o controle, que não valoriza a confiança interpessoal e poderia ser considerado como expressão do discurso necrológico, que não crê no valor da reflexão dos seus, mas estão acostumados a serem informados de seus erros (LEVINAS, 1997). As pessoas são absorvidas pela totalidade e impossibilitadas de expressar de forma livre suas subjetividades (LEVINAS, 2017). Todavia, é importante compreender que o discurso canalizado pela instituição pode ser modificado. Uma vez que as instituições não têm vida própria, são extensões da vontade humana. Os detentores do poder utilizam deste espaço para impor sua visão unívoca de mundo, porém é possível rever esta realidade a partir de ações reflexivas que possibilitem que as pessoas percebam que “a generalização é a morte” (LEVINAS, 1997, p. 53), enquanto que a valorização da singularidade da história de cada uma é fonte de vida plena (LEVINAS, 1997). Questionar a inexistência de flores, a disposição das câmeras, o excesso de grades e opção das cores pode ser o elemento catalizador para um processo de reflexão, que tenderá para tornar este ambiente mais propício para uma pedagogia da responsabilidade.

A utilização de câmeras para vigiar, inspecionar, revela uma visão limitada da capacidade dos jovens em ser responsáveis. Conforme dito na entrevista, existe a crença que o comportamento correto é fruto do medo e não de um amadurecimento ético. Por vezes, estes educadores entendem que o papel da escola se resume em transmitir conteúdos técnicos a

serem utilizados no mercado de trabalho. Para superar esta crença, propomos a noção de transcendência, em termos levinasianos, por entender que ela pode contribuir para a superação da pedagogia restritiva, e não criativa. A construção de projetos pedagógicos baseados na responsabilidade pelo Outro afeta não somente o modo de agir dos docentes, mas permite que toda comunidade escolar assuma a responsabilidade pela construção de espaços reflexivos e construtivos, para além do campo do conhecimento técnico. Este posicionamento colabora na formação de caminhos de fortalecimento de práticas morais que valorizam a Alteridade. Este agir pedagógico pode ser um dos caminhos para superação do atual modelo social que propõe uma atitude individualista, que afasta a responsabilidade pelo Outro da ação do sujeito. Consolidar a pedagogia em termos levinasianos, equivale a propor uma subjetividade estruturada na e pela responsabilidade pelo Outro.

Figura 3 - Imagem do portão de entrada da escola



Fonte: registro pessoal.

Figura 4 - Acesso a um dos corredores da escola



Fonte: registro pessoal.

Figura 5 - Lateral de um dos prédios



Fonte: registro pessoal.

Figura 6 - Visão do prédio da escola a partir do portão de entrada



Fonte: registro pessoal.

Figura 7 - Visão do pátio a partir da sala da direção



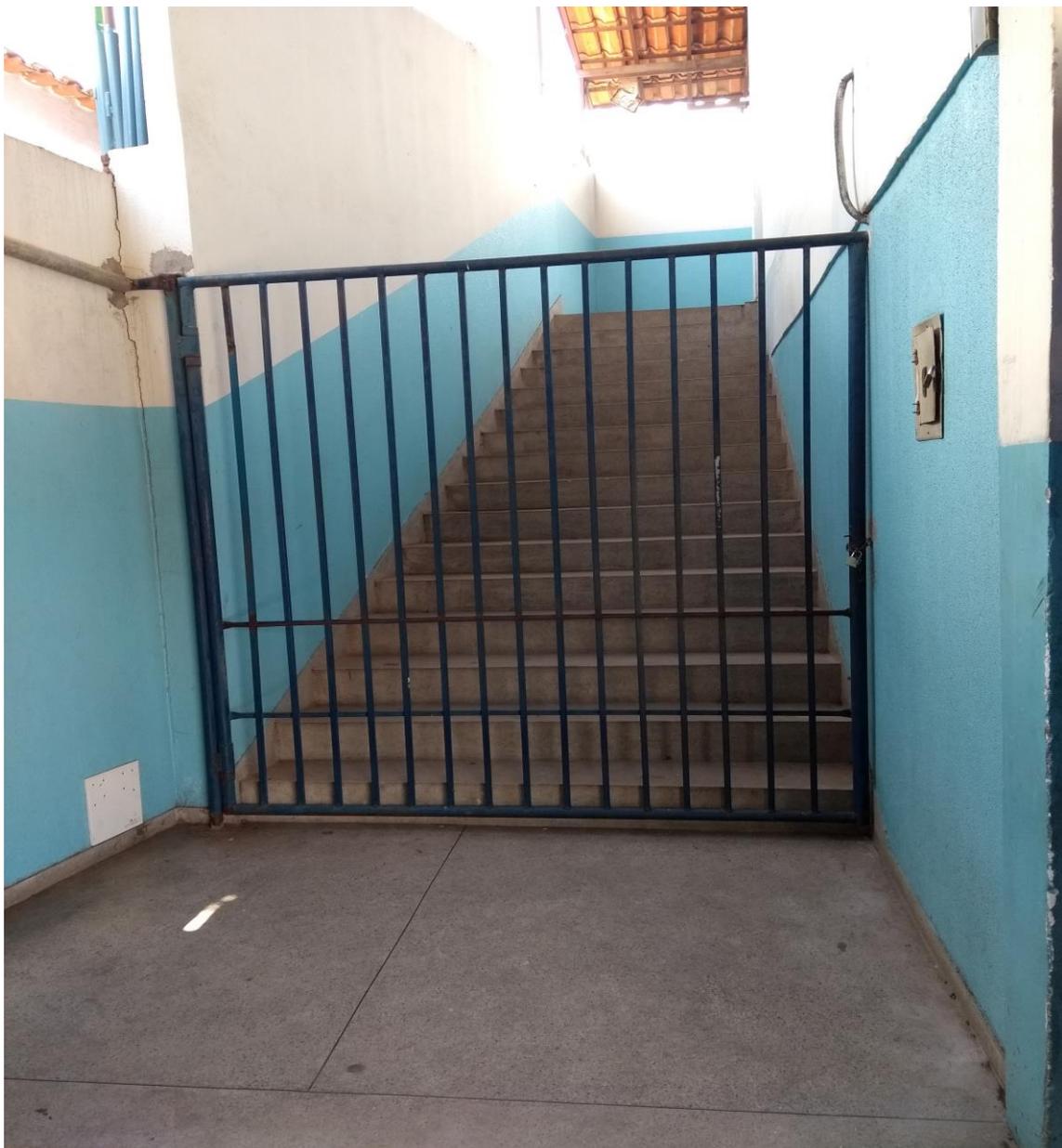
Fonte: registro pessoal.

Figura 8 - Foto de uma das inúmeras câmeras



Fonte: registro pessoal.

Figura 9 - Visão do corredor



Fonte: registro pessoal.

3.4.8 *Análise de imagens com possível conotação religiosa*

3.4.8.1 Estátua na antessala da Secretaria Escolar

Figura 10 - Menino Jesus, Salvador do Mundo



Fonte: registro pessoal.

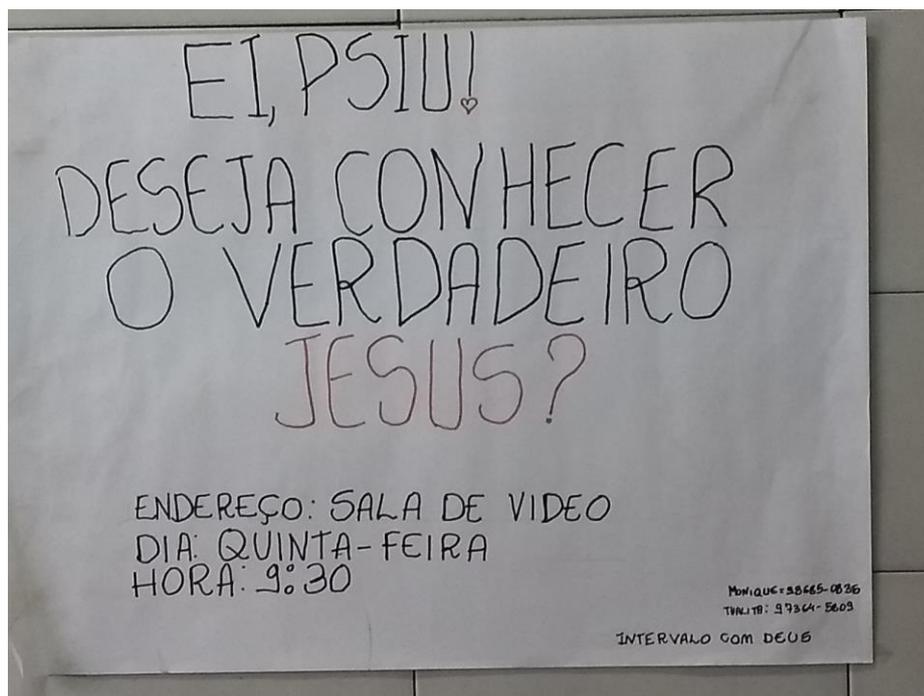
Na antessala da Secretaria, na lateral esquerda, existe um nicho com uma estátua de uma criança. Poderia ser evidente que a imagem quer aludir ao “Menino Jesus, Salvador do Mundo”. Todavia, indagamos a cinco professores sobre esta imagem e três disseram que a estátua simbolizava uma criança. Dois professores disseram que não recordavam desta estátua em algum lugar da escola. Observamos que esta estátua não recebia nenhuma atenção de cunho devocional por parte dos funcionários ou alunos. Não presenciamos pessoas fazendo reverência à imagem ou manifestação de sentimento religioso. Perguntado a um dos funcionários se achava estranho ou desrespeitoso usar o espaço do nicho como suporte para objetos, tais como copo e materiais de secretaria, ele respondeu que não era católico. Inicialmente o funcionário tinha dito que a estátua representava Jesus.

Perguntado à direção se havia algum projeto ou intenção de restauração da estátua, obtivemos como resposta que ela ficaria naquele local até ser quebrada por alguém.

3.4.8.2 Convite para momentos de oração

Em diversos pontos da escola, foram afixados cartazes convidando os alunos para participarem de momentos de oração. Os encontros ocorrem sempre no horário do intervalo das aulas (horário do recreio) do turno da manhã, na sala de vídeo. Estes encontros já ocorrem há pelo menos quatro anos. Não conseguimos identificar quem começou os encontros, mas é perceptível a relação com a Igreja Batista da região. A coordenação dos encontros está sob a responsabilidade de cinco alunos. Estes alunos participam da Igreja Batista. Fomos informados que nos anos anteriores a coordenação também era feita por jovens daquela denominação religiosa. É importante salientar que as turmas do primeiro ano funcionam no período da tarde, o segundo ano, pela manhã e o terceiro ano, à noite.

Figura 11 - Convite para momento de oração



Fonte: registro pessoal.

Nas entrevistas, os professores informaram que os momentos de “oração” realizados pela manhã contribuem para a “boa disciplina”, que os alunos que “possuem preceitos cristãos” são mais disciplinados, que os alunos que vem de famílias com vivência cristã são mais obedientes” e “aceitam com mais facilidade a autoridade dos professores”. No entanto, perguntado se a participação em ritos religiosos ou a prática de preceitos religiosos afetam o processo de ensino-aprendizagem, informaram que entendem quem não há relação entre estes dois aspectos da vida. Três professores, depois de perguntado sobre esta relação, foram enfáticos em afirmar que a religião interfere na disciplina.

Dois oito professores entrevistados, apenas um afirmou que não existe relação direta entre disciplina e vivência religiosa familiar.

Perguntado se acham correto ter um grupo de oração funcionando regularmente no espaço escolar, afirmaram que não entendiam que isto era um problema. Dois professores, ao serem questionados sobre o assunto, afirmaram que o ensino religioso deveria voltar para o currículo da escolar e um, salientou que a retirada do ensino religioso trouxe mais violência para a escola.

É importante salientar que na rede estadual de ensino não há previsão da disciplina Ensino Religioso. Não há notícia que esta disciplina tenha sido ofertada na rede estadual no

ensino médio. No entanto, existe a previsão que esta matéria seja ofertada do 6º ao 9º da educação básica na rede estadual.

Perguntado sobre a hipótese de celebração de uma “Missa” por ocasião de celebração de alguma data no calendário escolar, todos manifestaram que seria algo errado. Cinco disseram que não se pode misturar religião e estado. Diante dessa consideração, foi perguntado se o momento de oração realizado no turno da manhã não seria manifestação de uma religião, responderam que o que ocorria era um momento de “espiritualidade” não ligado a alguma religião específica.

Perguntado a quatro professores sobre a hipótese de criação de um grupo de estudo no horário do recreio vinculado a matriz espírita Kardecista, três falaram que não seria possível porque não existem alunos que praticam esta religião naquela escola. O outro afirmou que poderia ocorrer, mas quem organizasse fatalmente seria discriminado.

A outros quatro, foi perguntado sobre a hipótese de algum aluno solicitar a autorização para que representantes das religiões de matriz Africana viesse a escola para ministrar palestra sobre esta tradição religiosa, todos disseram que não haveria problema. Dois afirmaram que se a palestra não fosse obrigatória, poucos alunos participariam.

Os oito professores entrevistados disseram que são favoráveis que temas relacionados às diversas tradições religiosas sejam abordados pela escola.

Durante as entrevistas, dois professores afirmaram que a maioria dos alunos da escola são evangélicos, três disseram que achavam que haviam mais católicos que evangélicos, e três afirmaram que não tinham condições de falar sobre esta questão. Cabe destacar que dois professores foram enfáticos em afirmar que os evangélicos encontram ambiente favorável para expressar suas opiniões, que os católicos são passivos e que os alunos de outras tradições seriam discriminados se informassem seu pertencimento religioso.

Perguntado sobre a expressão “Verdadeiro Jesus”, que está nos cartazes afixados nas paredes da escola, dois disseram que não se recordavam desta expressão nos cartazes mencionados, quatro disseram que era apenas uma forma de convite, um afirmou que o grupo de oração tem o objetivo de ajudar os jovens a encontrar o verdadeiro Jesus e não aquele mostrado na mídia e outro disse que preferia não comentar o assunto.

Perguntado se algum dos entrevistados teve notícia ou presenciou alguma situação que pudesse ser caracterizada como intolerância religiosa nos últimos três anos, todos afirmaram que não.

As entrevistas apresentaram vestígios de intolerância religiosa, com relação a práticas religiosas não vinculadas às igrejas evangélicas. Esta conclusão assenta-se sobre pressuposto

que a intolerância religiosa também pode ser caracterizada como o não reconhecimento da possibilidade da verdade em religião diferente, ou seja, o intolerante entende que somente sua religião possui pressupostos verdadeiros e válidos, sendo incapaz de aceitar ou admitir práticas religiosas diferentes da sua. Esse comportamento pode produzir ações que visam inibir ou obstaculizar a manifestação de outros credos religiosos e materializam a intolerância religiosa. Este entendimento é corroborado por Hélio Silva Junior, que afirma:

A intolerância religiosa é uma expressão atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela diferença de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminação violentos dirigidos a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade (SILVA JUNIOR, 2009, p. 128).

O desprezo por um símbolo de uma religião diferente daquela do entrevistado e ações de incentivo a uma única tradição religiosa, restringindo ou cerceando a manifestação de outras tradições denota uma religiosidade solipsista, ou seja, que admite apenas como certa e verdadeira a sua forma de relacionamento com o sagrado. Este comportamento social sinaliza, a nível individual, a postura de pôr o Eu como referência na relação interpessoal, conforme apregoado pela filosofia ocidental. A escuta ética proposta por Levinas caminha em direção diversa. Levinas compreende que a relação com Deus passa pela atenção e responsabilidade ao Outro, que o ato de ir ao encontro do Outro nada mais é que o acordar para a realidade humana verdadeira e a relação com o Outro, sob a égide da responsabilidade, é a vivência plena da subjetividade, conforme descrito por ele:

Retornar a outrem é despertar, despertar à proximidade, que é responsabilidade para com o próximo, a ponto de substituir-se a ele. (LEVINAS, 2008, p. 101).

A comunidade escolar, mediante as práticas detectadas, manifesta a vivência de uma religiosidade com acentuada tendência individualizante, ou seja, que remete o sujeito, no caso os alunos, ao solipsismo religioso. Este procedimento está em clara oposição ao pensamento de Levinas:

Na deposição pelo eu de sua soberania de eu, na sua modalidade de eu, na sua modalidade de eu detestável, significa ética, mas também, provavelmente, a própria espiritualidade da alma: o humano ou a interioridade humana é o retorno à interioridade da consciência não-intencional, à má consciência, à sua possibilidade de temer a injustiça mais que a morte, de preferir a injustiça sofrida à injustiça cometida, de preferir o que justifica o ser àquilo que o garante. Provavelmente, a questão por excelência não está na questão ser ou não ser. (LEVINAS, 2008, p. 233).

Assumir a responsabilidade é a verdadeira transcendência (LEVINAS, 2008) e a vivência do face-a-face, sob o imperativo do eis-me-aquí, anuncia uma relação marcada de

forma indelével pela paz e pela responsabilidade pelo Outro (LEVINAS, 2008). É o acatamento de uma ordem que não foi dada, mas está presente no Rosto e estrutura uma espiritualidade calcada na relação com o Tu, que aponta para o Totalmente Outro, e, por esse viés, a Deus (LEVINAS, 2008). Este modelo de espiritualidade em nada ofende a laicidade que deve estar sempre presente nos ambientes da escola pública.

3.4.9 *A rádio escolar e o discurso religioso*

Para Levinas, a arte é está relacionada com o contexto histórico, mas possui a capacidade de se desvencilhar das amarras conceituais. Ela possui um horizonte não passível de ser tematizado. Para falar sobre a relação da arte e racionalidade ocidental, Levinas opta por usar termos alegóricos, afirmando que esta estaria situada no espaço da noite, em relação ao pensamento ocidental. Afirma que a arte deve ser compreendida como um acontecimento. Propõe mostrar esta realidade, em suas palavras:

Pretendemos mostrar a arte como acontecimento. A arte não conhece um tipo particular de realidade, a arte contrasta com o conhecimento. É o próprio evento de escurecimento, uma queda na noite, uma invasão da sombra. Digamos, em termos teológicos, o que nos permite delimitar - embora grosseiramente - as idéias em relação às concepções ocultas: a arte não pertence à ordem da revelação. Nem, por outro lado, o da criação, cujo movimento ocorre em um sentido exatamente inverso²⁷. (LEVINAS, 1948, p. 183, tradução nossa).

Para Levinas, no acontecimento que é a arte (a música, a estátua, etc.) ocorre uma separação entre o objeto e sua imagem. A obra sempre está na sombra do pensamento, situa-se em Outro-mundo (LEVINAS, 1948), demonstra a passividade do ser, a música nasce da escuta e não da ação reflexiva. Segundo Levinas, o ritmo contido na música nos afeta em nossa passividade, não há uma ação ativa, ou seja:

Possuído, inspirado, o artista, diria, escuta uma musa. Passividade diretamente visível na magia do canto, da música, da poesia. A estrutura excepcional da existência estética implica este termo singular de magia, que nos permitirá especificar e concretizar a noção, já um tanto desgastada, de passividade²⁸. (LEVINAS, 1948, p.183, tradução nossa).

²⁷ Nos proponemos mostrar en el arte este acontecimiento. El arte no conoce un tipo particular de realidad, el arte contrasta con el conocimiento. Es el acontecimiento mismo del oscurecimiento, una caída en la noche, una invasión de la sombra. Digámoslo en términos teológicos, que permiten delimitar -aunque sea groseramente- las ideas con relación a las concepciones conientes: el arte no pertenece al orden de la revelación. Ni, por otra parte, al de la creación, cuyo movimiento ocurre en un sentido exactamente inverso. (LEVINAS, 1948, p. 183).

²⁸ Poseído, inspirado, el artista, se diría, escucha una musa. Pasividad directamente visible en la magia del canto, de la música, de la poesía. La estructura excepcional de la existencia estética conlleva este término singular de magia, que nos permitirá precisar y concretizar la noción, ya algo gastada, de pasividad. (LEVINAS, 1948, p.183).

Por isso, a música é fruto da noite e não da luz do dia da razão. (LEVINAS, 1948). A arte é o infinito do ser que não pode ser reduzido e tematizado, mas acolhido. Sendo assim, considerando o pensamento de Levinas, que entende que o trabalho de crítica à obra de arte a empobrece (LEVINAS, 1948), não faremos uma análise detalhada do conteúdo das músicas reproduzidas, apenas refletiremos sobre o processo de seleção das obras a serem executadas no espaço escolar.

O projeto político pedagógico prevê que os membros do Grêmio Estudantil são responsáveis por coordenar as ações da “Rádio do Santos Dumont”. Os equipamentos de som necessários para o funcionamento da “Rádio Santos Dumont” estão na sala do Grêmio Estudantil. Durante os intervalos das aulas, nos momentos festivos ou extracurriculares são reproduzidas músicas e transmitidas informações de interesse dos alunos.

Cinco professores, no momento das entrevistas, afirmaram que as músicas e ações desenvolvidas pela Rádio são benéficas e ajudam os alunos. Dois afirmaram que a atuação da Rádio se reduz a reprodução de músicas. Um afirmou que a Rádio deveria ser extinta, pois configura desperdício de dinheiro.

Em conversa com os alunos, fomos informados que a seleção das músicas é feita pela coordenação do Grêmio, sob a supervisão da Direção da escola. Que os alunos enviam por WhatsApp os pedidos de música, estas músicas são relacionadas e aquelas aprovadas pela coordenação são reproduzidas.

Perguntado sobre o critério de seleção, afirmaram que as músicas não podem ter termos ou expressões consideradas como “palavrão”, por isso não é permitido repassar *funk*, mesmo que seja pedido pelos alunos.

Solicitei aos alunos a relação das músicas mais tocadas no mês de setembro de 2018 e tive como resposta a lista abaixo:

Jó - Midian Lima.
Lugar Secreto - Gabriela Rocha
Sonda-me, usa-me - Aline Barros
Fica tranquilo - Kemilly Santos.
Se eu me humilhar - Discopraise.
Catedral - Zélia Duncan,
Aquieta minh'alma - Ministério Zoe
Deus e eu - Leandro Borges
Um novo vencedor - Damares
A vitória chegou - Aurelina Dourado

Após análise, constatei que todas apenas uma música destoava da conotação gospel, Catedral.

A coordenação da Radio é formada por oito estudantes, sendo que três também coordenam o momento de oração pela manhã. Apenas um aluno manifestou não frequentar assiduamente ritos religiosos.

Ficou evidenciado que as ações executadas pela Rádio possuem um viés religioso doutrinal. Que este espaço é utilizado para disseminar a pensamento evangélico. É importante ressaltar que a música pode ser considerada como elemento importante na formação do *ethos*. Esta visão sobre a influência da música na formação do pensamento e no comportamento social foi amplamente difundido no mundo ocidental. Esta predileção pela música como formadora do *ethos* foi evidenciada por diversos autores, dentre eles podemos destacar Agostinho de Hipona, Pitágoras e Platão. Nasser (1997) afirma que para os gregos a música era utilizada para indicar aos jovens o modo correto da conduta moral, social e política. Por sua vez, a cultura chinesa relaciona o estilo musical de uma época ao tipo de governo, conforme comentário de Hesse:

A música de uma época harmoniosa é calma e jovial, e o governo equilibrado. A música de uma época inquieta é excitada e colérica, e seu governo é mau. A música de uma nação em decadência é sentimental e triste, e seu governo corre perigo. (1972, p. 30).

O Grêmio Estudantil, durante o ano letivo, desenvolve diversas ações de cunho social, como por exemplo, arrecadação de alimentos, materiais de higiene e agasalho para pessoas carentes.

Estas ações reforçam a credibilidade e autoridade dos membros do Grêmio. Essa imagem construída possibilita que os discursos emitidos por seus membros sejam aceitos pela comunidade discente. No entanto, compreendemos que este comportamento adotado pelos membros do Grêmio enfraquecem a formação de uma sociedade guiada pela democracia.²⁹ Todas as ações realizadas no espaço escolar, inclusive aquelas que ocorrem nos projetos extracurriculares ou nos momentos de intervalo, devem ser pensadas sob a ótica pedagógica. Portanto, o processo de seleção de música deveria demonstrar a valorização da diferença. Reconhecer a Alteridade de forma radical é dar visibilidade ao Outro em todos os discursos, conforme exprime Kozicki (2003, p. 143): “no reconhecimento dos infinitos jogos de

²⁹ Ressalto que o termo democracia tem sofrido com a perda de sentido, conforme esclarece Kozicki (2003, p. 142): “a democracia se caracteriza por esta fluidez, esta indeterminação de sentido ou inexistência de um sentido único, dada a coexistência, nas sociedades contemporâneas, de valores diversos, de diferentes concepções de bem”.

linguagem possíveis dentro de uma comunidade e no reconhecimento de que é necessário ouvir a ‘voz do outro’ reside um dos valores fundamentais da democracia.”

Não ficaram evidenciadas manifestações contrárias, por parte dos alunos, com relação ao processo de escolha das músicas reproduzidas pela Rádio ou a realização dos momentos de oração no turno da manhã.

3.5 Análise de situações observadas em atividades extracurriculares

O fenômeno da intolerância religiosa se manifesta em diversas situações sociais e nas variadas conformações sociais. Ela pode ser assumida por um grupo ou individualmente, podendo se manifestar em atitudes violentas, facilmente identificadas. A título de exemplo, podemos citar a quebra de imagens de santos, atos de invasão e depredação de templos religiosos, etc. A intolerância também pode ser camuflada em atitudes e ações que a princípio não teria esta conotação, mas que conjugadas no contexto, denotam a ação violenta de tentativa de aniquilação do Outro. Ou seja, ações conjugadas que denotam a tentativa de eliminação da Alteridade, pela imposição de uma cultura, uma opção religiosa. Ações motivadas por intolerância que fomentam o conflito e a guerra baseada em uma visão interesseira e direcionamento para satisfação da própria vontade: “a guerra é a gesta ou drama do interessamento da essência. Nenhum pode esperar pela sua vez. Tudo entra em confronto” (LEVINAS, 2011, p. 23).

As ações de intolerância podem se materializar no uso de algum tipo de força física, psíquica ou religiosa. Algumas vezes, estas ações são legitimadas pelos responsáveis pela regulação e cumprimento de normas legais, no caso da escola, professores e servidores administrativos. De modo geral, estas ações tentam negar o Outro. Desta forma, estes servidores não assumem o dever, que é de todos, da responsabilidade pelo Outro:

A relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem se esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou ‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoievski: “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros”. Não devido a esta ou aquela culpabilidade efetivamente minha, por casa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros. (LEVINAS, 2017, p. 90).

Durante o período de observação, detectamos diferentes formas de externalização da intolerância religiosa. Dentre elas, entendemos ser importante apresentar duas situações que demonstram o comportamento intolerante no espaço pesquisado.

3.5.1 Apresentação teatral na “Feira de Talentos”

No dia 20 de novembro de 2018, conforme previsto no calendário escolar, os professores foram convidados a organizar com os alunos atividades direcionadas à reflexão sobre o dia da Consciência Negra”.

Durante o horário de aula, os alunos organizaram seus trabalhos sob a coordenação de um professor previamente indicada. Os resultados dos trabalhos foram apresentados no sábado no evento “Feira de talentos”. Foram apresentadas estatísticas sobre violência contra pessoas negras, diferenças salariais e um resumo sobre a discussão das cotas raciais nas universidades.

Além destes trabalhos, foram apresentados dois teatros que tentavam dramatizar a situação dos negros. O primeiro teatro, composto por 20 alunos, dramatizaram uma cena de conversão para igreja evangélica de uma pessoa que frequentava um terreiro de Umbanda. As pessoas que interpretaram a participação no Terreiro, trajavam vestes confeccionadas com TNT, estavam descalços e um pano na cabeça. Utilizaram caixotes, pratos, talheres para simular os instrumentos musicais. Iniciaram uma dança, movimentando a cabeça para cima e para baixo, braços balançando para o alto e alguns se jogavam no chão e contorciam. Logo depois foi lançado uma nuvem de fumaça (gelo seco). Utilizaram um composto de enxofre, com odor forte e desagradável. Apagada as luzes, permaneceu no palco um jovem que demonstrava estar triste e desconsolado. Após certa de três minutos, foi reproduzida a música “Ao sentir”, do Grupo Elo:

Ao sentir o mundo ao meu redor, nada vi que pudesse ser real
percebi que todos buscam paz, porém em vão
pois naquilo que procura não há solução
só em Jesus a paz real eu pude encontrar
o seu amor pude experimentar
me entreguei a Cristo e na vida eterna vou morar
posso ver que você não é feliz
vou dizer que não podes ser feliz
se continuar a procurar em vão
em caminhos que não trazem solução
só em Jesus a paz real você vai encontrar
o seu amor vai experimentar
venha a Jesus Cristo
e na vida eterna vai morar.

Durante a execução da música, entraram em cena três jovens que permaneceram em pé no fundo do palco, estavam com as mãos para trás. No final da música, ergueram cartazes que diziam: “Só Jesus Salva”, “Fora de Cristo não há salvação”, “Converta-se, ainda há tempo”.

Logo depois, entram dois jovens. O rapaz usava roupa social e sapatos fechados e era acompanhado por uma moça com um vestido azul marinho.

Tocaram nos ombros do rapaz, o ajudaram a levantar. Tiram o pano da cabeça do rapaz e lhe deram uma caixa. Ele si abriu a caixa, simulou o choro e foi abraçado pelos cinco. Neste momento foi reproduzida a música de “Viver é Cristo” (Fábio de Melo):

Senhor, preciso te dizer que é impossível me esquecer
 Que não estou só nesta batalha entre o bem e o mal
 A cada nova experiência, eu Te glorifico mais
 Te ter é a maior diferença em mim
 Se os bons combates eu não combater
 Minha coroa não conquistarei
 Se minha carreira eu não completar
 De que vale a minha fé tanto guardar
 Se perseguido aqui eu não for
 Sinceramente um cristão não sou
 A Tua glória quero conhecer
 Ver a experiência de sobreviver...
 Viver pra mim é Cristo, morrer pra mim é ganho
 Não há outra questão, quando se é cristão
 Não se para de lutar
 Triunfarei sobre o mal, conquistarei troféus
 Não há...

As últimas estrofes foram cantadas pelos atores. No final, o jovem abriu a caixa e levantou acima da cabeça uma bíblia.

Perguntei a alguns alunos que assistiram à peça, qual seria a mensagem central da encenação. Oito alunos destacaram a importância da religião como suporte na vida dos jovens. Conversei com o professor responsável pela turma e indaguei qual a relação entre o projeto de “consciência negra” e a apresentação realizada. Ele demonstrou desconforto e disse que não tinha sido ideia dele. Perguntei se ele teve conhecimento prévio do conteúdo da peça. Ele afirmou que sim. Questionado se a peça não teria uma conotação negativa em relação às religiões de matriz africana, respondeu que aquilo era uma peça sem importância.

O jovem que interpretou o personagem desconsolado, me disse que a peça traduziu seu processo de conversão. Afirmou que sua família o levava a “centros espíritas” e que nesta época tinha muitos problemas. Quando “conheceu Jesus” no grupo de oração da escola, sua vida melhorou muito, inclusive conseguiu arrumar emprego e uma namorada.

Na reunião dos professores, alguns afirmaram que a peça não deveria ter sido apresentada, pois a escola não deve se envolver em assuntos ligados à religião. Perguntei se

não seria necessário conversar com os estudantes sobre o respeito à religião do Outro, considerando que alguns alunos poderiam ter ficado constrangidos com a peça. Não houve nenhuma manifestação e a Orientadora introduziu a questão da necessidade de planejamento das avaliações do fim do bimestre.

Ficou nítido que o direito subjetivo do Outro, em relação à opção religiosa, foi desconsiderado nessa apresentação.

Diante desta situação, é importante recordar que Levinas tem como ponto de partida a relações sociais e a presença do Outro e não do “não Eu”. Esta peça traduz a imagem de uma sociedade que defende que a liberdade pertence a um segmento social determinado, sendo base propícia para ações de dominação e submissão do Outro. Diante desse quadro, pensar a relação educacional a partir da categoria de Rosto, na perspectiva de Levinas, parece ser estranha e não factível.

3.5.2 “*Bunda de fora*”

No mesmo dia, foi apresentada uma coreografia, que utilizou uma música do estilo *funk*. A música não tinha letra, apenas “batidas”. A coreografia foi executada por seis estudantes, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos usam uma camisa preta e short. Havia a previsão que o grupo apresentaria três músicas, mas ao final da primeira, o diretor disse que não daria tempo para as outras duas execuções. Ficou claro o desconforto com a decisão.

Após a apresentação, conversei com alguns alunos e servidores da escola sobre a coreografia e a suspensão da apresentação.

Os servidores afirmaram que historicamente sempre houve apresentações musicais e danças de todos os tipos, mas com a nova gestão, o estilo Gospel começou a ter mais espaço.

O diretor, ao ser questionado sobre a suspensão da apresentação, disse que somente tomou esta decisão porque a situação parecia que ia sair do controle.

Posteriormente fui informado por uma aluna que durante a execução da coreografia, um dos alunos o grupo de oração começou a pregar.

Durante a apresentação, escutei alguns comentários feitos por alunos: “Ah não! Essa menina sem vergonha está de bunda de fora”. Outros comentavam que não gostavam das músicas de estilo *funk*.

Desta situação evidenciamos pelo menos três pontos de tensão. O primeiro em relação à idealização e execução da atividade escolar pelos educadores; o segundo, a apropriação do trabalho pelos educandos e terceiro, o confronto cultural entre os próprios educandos.

Como previsto na proposta pedagógica, o projeto tem como objetivo promover o intercâmbio cultural dos estudantes e dar visibilidade aos talentos dos educandos. Todavia, a ação dos professores e da direção não atendeu a este propósito. Na segunda apresentação, ficou visível que a perda de controle sobre o processo e não concordância da direção da escola com a manifestação cultural levou à supressão da atividade escolar.

Para solucionar a tensão entre valores religiosos defendidos por pessoas com opção pela religião cristã e valores culturais de outras áreas, a direção preferiu parar a apresentação. Note-se que a atividade foi retirada porque se tornou um campo delicado, não submetido ao controle da direção. É pacífico que em outros espaços esta tensão também existe, sem que a cultura evangélica desapareça ou haja eliminação da cultura hip hop, ou vice-versa, todavia, a escola decidiu pelo silêncio.

Vale destacar que a tirania dos opressores tem em seu poder as armas da intimidação, da propaganda ao pacto de silêncio, da ameaça e da sedução. Estas ferramentas podem demolir a própria consciência da situação de tirania.

Parte dos educandos se apropriaram do espaço extracurricular para expressar um discurso diferente daquele aceito pela direção. Esta expressão não foi aceita pela direção e por estudantes vinculados ao discurso de congregações evangélicas. Este último grupo utilizou o ritual da pregação para demonstrar o descontentamento e desviar a visão dos demais estudantes.

Com relação a essa situação, cada formação discursiva produz uma forma inédita dos atores sócias expressar a sua diferença e recusa dos demais discursos. As representações que nascem de forma espontânea que se dissocia do discurso tradicional. Ou seja, os discursos de inovação e de manutenção estão presentes no mesmo espaço. Neste sentido Maingueneau (2007, p. 108) afirma que “uma tal ideia contrária, aliás, as representações espontâneas, para as quais o ‘antagonismo’ entre os dois discursos é uma noção estável que não é necessário especificar mais” (MAINGUENEAU, 2007, p. 108).

É importante destacar que as apresentações tinham como principal objetivo materializar artisticamente as conclusões do dia dedicado à “Consciência Negra”.

Os integrantes da segunda apresentação disseram que a opção pela apresentação foi escolhida para dar visibilidade “ao gosto dos moradores da favela”. Essa afirmação denota

que para os integrantes deste grupo os negros são tipicamente moradores das favelas. E que expressão de sua cultura é a música *funk*.

É importante relacionar a suspensão da apresentação e os comentários do diretor sobre as motivações para a decisão com o comentário dos alunos responsáveis por selecionar as músicas para reprodução nos intervalos e momentos de atividades extraclasse. Sobre este assunto, informaram que não é permitido a reprodução de música *Funk*, além disto a supervisão é feita pela direção da escola.

Na primeira apresentação, os adeptos da religião cristã são retratos com figurino social, calçado com sapato e vestido aparentemente sofisticado, por outro lado, as vestimentas dos personagens relacionados à religião de matriz africana: estavam descalços, sem camisa, turbantes feitos de TNT e calças aparentemente baratas.

Questionado sobre a apresentação, o rapaz informou que após o processo de conversão arrumou emprego. Esta afirmação denota que o entrevistado relaciona a vivência na religião de matriz africana com o desemprego, logo pobreza.

Podemos concluir que para estes alunos o local de moradia dos negros é a favela, que estes se expressam de forma privilegiada pelo *funk* (com textos recheados de palavras obscenas, que não podem ser proferidas na escola) e que são pobres no sentido econômico.

Nas duas apresentações, os alunos acreditavam que realizam corretamente a proposta escolar. Não foi constatado que algum dos alunos que participaram das apresentações utilizaram deliberadamente o espaço para contradizer conscientemente o discurso majoritário do campo pesquisado.

As apresentações ocorreram sob a orientação de professores e obedeceram ao ritual estabelecido para o ambiente escolar. Os alunos entenderam que se na etapa de preparação da ação, não houve ato corretivo por parte dos docentes, logo a tarefa cumpria os requisitos propostos. Esta conclusão está de acordo com o pensamento de Maingueneau (2002, p. 30) que afirma que “em uma instituição escolar, por exemplo, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber, o contrato de fala que o liga ao aluno não lhe permite ser “não-possuidor de saber”: ele é antecipadamente legitimado”.

É importante destacar que as duas apresentações foram realizadas por alunos do 3º ano do ensino médio, sob a supervisão de pelo menos dois professores. Os professores e alunos compreendiam que haviam cumprido corretamente o objetivo da tarefa, qual seja, apresentar algo que manifestasse a “consciência negra”. Diante desta situação, é de suma importância verificar os elementos ideológicos que estruturam e formataram a compreensão que um teatro

retratando a suposta conversão de um rapaz praticante de uma religião de matriz africana para uma religião cristã, e danças de *funk* retratem plenamente uma ação de consciência negra. Os professores, quando indagados a este respeito, não quiseram conversar sobre a situação e mudaram o foco da conversa.

Convém mencionar que o fato de os alunos escolherem o Funk para representar a consciência negra e entender que estilo musical retrata o gosto musical das pessoas que residem nos aglomerados deve ser respeitado. Tolher sua manifestação é atentar contra a liberdade de expressão e diminuir o respeito pela Alteridade. É importante destacar que nas vilas e favelas é usual a reunião de pessoas em esquinas e portas, para ouvir, dançar e criar músicas que falam da dura realidade que vivenciam. A música e a arte têm a capacidade de descontextualização da realidade. A música penetra nos ouvidos não como conceito, mas através de uma ação física, sem escolha, em estado de acolhimento, a música se impõe. A música e a dança podem ajudar as pessoas a pensar a própria realidade, propor mudanças e demonstrar o descontentamento. A música, como já dito, está em Outro mundo. A este respeito, Levinas afirma que:

Seria, portanto, necessário separar esses termos das artes sonoras, onde são usados exclusivamente, e trazê-los para uma categoria estética geral. O lugar privilegiado do ritmo está, é claro, na música, porque é o elemento do músico que percebe em sua pureza a descontextualização da realidade. O som é a qualidade mais independente do objeto. Sua relação com a substância da qual emana não está inscrita em sua qualidade. O som ressoa impessoalmente. Mesmo seu timbre, traço de sua pertença ao objeto, se banha em sua qualidade e não preserva sua estrutura de relação. Da mesma forma, quando ouvimos, não apreendemos um "algo", mas estamos sem conceitos: a musicalidade pertence ao som naturalmente. De fato, entre todos os tipos de imagens que a psicologia tradicional distingue, a imagem do som é a que mais se assemelha ao som real. Insistir na musicalidade de cada imagem é ver na imagem sua separação em relação ao objeto, sua independência da categoria da substância, categoria que nossos manuais atribuem à pura sensação, percepção, ainda não convertida na sensação adjetiva - que, para a psicologia empírica, é apenas um caso limitante, um dado puramente hipotético.³⁰ (LEVINAS, 1948, p. 184, tradução nossa).

³⁰ Habría, por lo tanto, que separar estos términos de las artes sonoras, donde se los usa exclusivamente, y llevarlos a una categoría estética general. El lugar privilegiado del ritmo se encuentra, por cierto, en la música, pues es el elemento del músico que realiza en su pureza la desconceptualización de la realidad. El sonido es la cualidad más desligada del objeto. Su relación con la sustancia de la que él emana no se inscribe en su cualidad. El sonido resuena impersonalmente. Incluso su timbre, huella de su pertenencia al objeto, se baña en su cualidad y no conserva su estructura de relación. Del mismo modo, cuando escuchamos, no captamos un "alguna cosa", sino que estamos sin conceptos: la musicalidad pertenece al sonido naturalmente. En efecto, entre todas las clases de imágenes que distingue la psicología tradicional, la imagen del sonido es la que más se parece al sonido real. Insistir sobre la musicalidad de toda imagen es ver en la imagen su separación respecto al objeto, su independencia respecto de la categoría de sustancia, categoría que nuestros manuales asignan a la sensación pura, aún no convertida en percepción- a la sensación adjetiva - que, para la psicología empírica, no es sino un caso límite, un dato puramente hipotético. (LEVINAS, 1948, p. 184).

É importante considerar que a expressão cultural e musical denominada Funk, é uma arte que se submeteu ao capitalismo e aceitou a imposição da lei do mercado, sua linguagem de realidade se transformou em linguagem mercantil. No entanto, ainda guarda elementos que apontam para a infinitude da arte e ajudam a mostrar o Rosto, que não perde sua autenticidade no processo de massificação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem quer que destrua a vida de um único ser humano... é como se ele tivesse destruído o mundo inteiro; e quem quer que preserve a vida de um único ser humano... é como se ele tivesse preservado o mundo inteiro (Talmude Mishnah Sanhedrin).

Pesquisar uma temática tão polêmica como a intolerância religiosa se mostrou um trabalho desafiador. Não restam dúvidas de que é imprescindível explicitar as situações de ofensa à Alteridade no esforço de conter o avanço da violência causada pela intolerância religiosa na sociedade e nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi o de trazer visibilidade acadêmica para situações de intolerância religiosa em espaços públicos educacionais e apontar possíveis saídas para estas realidades. Para tentar cumprir este objetivo utilizamos as ferramentas de análise pensada a partir da Análise do Discurso para identificar situações que poderiam ser percebidas como vestígios de intolerância religiosa na perspectiva da categoria de Rosto de Emmanuel Levinas.

Este objetivo coaduna com a percepção de que o campo social é o espaço para vivência da Alteridade. Enquanto ser de relação, que pode ser construída com a ajuda dos processos de ensino aprendizagem, deste que estes estejam direcionados por uma educação na e para a tolerância.

Durante o período de pesquisa foi possível perceber como este tema, apesar de ser amplamente divulgado, não é traduzido e trabalhado de forma eficaz no ambiente escolar.

A análise das situações que denotam os diferentes discursos presentes no ambiente escolar foi realizada a partir de termos extraídos do pensamento de Levinas, principalmente os conceitos de Alteridade, Responsabilidade, Acolhimento, Proximidade e Cuidado.

Não é necessário um grande esforço de reflexão para perceber que convivemos em um ambiente social cambiante que põe em xeque crenças, métodos e objetivos relacionados às mais diversas áreas da vida, inclusive da educação. Frequentemente questões relacionadas ao tipo de ensino-aprendizagem são tematizadas em círculos acadêmicos ou informais. Geralmente a pergunta central gira em torno do conteúdo e as formas educacionais a que nossos jovens devem ser expostos para serem pessoas melhores e plenamente preparadas para viver em sociedade. Apesar da existência de diferentes respostas, a necessidade de uma prática pedagógica crítica e voltada para a reflexão permanente vem se consolidando como um dos caminhos frutíferos que conduz à formação de cidadãos conscientes e bem integrados socialmente. Compreendemos que as reflexões exaradas das Ciências da Religião podem

apontar caminhos e contribuir na construção de balizas para este modelo pedagógico. Face a esta convicção apresentamos alguns elementos que podem contribuir na construção de uma prática pedagógica que tenha como referencial a categoria de Rosto, em termos levinasianos.

1. Pedagogia e Responsabilidade pelo Outro

Entendemos que a educação e a tolerância são elementos indissociáveis para a humanidade, haja vista que se constituem como elementos imprescindíveis para a construção de modos de convivências que evidenciam a condição humana de ser e de existir em sociedade. O espaço escolar reúne as condições necessárias para ajudar os jovens a perceber a responsabilidade pelo Outro.

As situações observadas no campo de pesquisa indicaram a presença de dinâmicas de negação do Rosto, revelando traços culturais de interdição do Outro, que também podem ser observadas em diversos espaços sociais. Todavia, é possível observar o ressoar do grito de não aceitação desta realidade. Esta constatação pode ser evidenciada a partir dos comentários das pessoas entrevistadas e atitudes de transgressão à ordem imposta naquele ambiente escolar, como, por exemplo, a escolha por apresentar a dança e a música Funk em uma atividade extracurricular, as tentativas de burlar a obrigatoriedade do uso do uniforme escolas e as campanhas de solidariedade organizadas pelos alunos. Estas campanhas, apesar de conterem elementos assistencialistas, demonstram que a juventude, mesmo estando imersa em uma cultura materialista e consumista, se preocupa com as pessoas alijadas pelo capitalismo excludente. Mesmo não havendo a participação ativa dos professores, as campanhas de doação de alimentos, blusas e matérias para uso nas instituições de assistência social atingem seus objetivos. Destaco de forma especial, a alteração na forma de demarcação de início e fim dos horários de aula no turno da tarde. A sirene deixou de ser tocada, a pedido dos alunos, porque incomodava dois alunos autistas. Ou seja, a coordenação pedagógica da escola não estava preparada para o processo de inclusão destes alunos, no entanto, os alunos modificaram a organização escolar para beneficiar dois alunos. Uma clara manifestação da preocupação com o Outro.

Levinas (2017) faz uma aproximação entre a pedagogia e demagogia, quando a primeira traduz o discurso retórico, violento e injusto em relações impessoais, distantes da relação face-a-face. A pedagogia, neste sentido, é refém da cultura de dominação e descaracteriza o sentido humanizador do processo educacional. Em sentido contrário, pensar a pedagogia a partir da categoria de Rosto, de Levinas, implica a valorização de processos

educacionais pautados pela responsabilidade pelo Outro e a vivência da ética. Relações éticas entre termos estruturalmente diferentes e distantes entre si, que estão em contínua relação de responsabilidade. A proposta de Levinas é que o Eu veja o Outro, ou seja, mova seus olhos em direção ao Outro, estabelecendo o movimento de alteração de foco, permitindo que a centralidade seja o Outro e não o Eu. Propõe, portanto, a prioridade do Outro em relação ao Eu:

Ama a teu próximo; tudo isto é tu mesmo; esta obra é tu mesmo; este amor é tu mesmo. Kamokha não se refere a “teu próximo”, mas a todas as palavras que o precedem. A bíblia é a prioridade do outro em relação a mim. É em outrem que sempre vejo a viúva e o órfão. Outrem sempre tem precedência. A isto chamei, em linguagem grega, dissimetria da relação interpessoal. Nenhuma linha do que escrevi fica de pé sem isto. Eis o que é a vulnerabilidade. Somente um eu vulnerável pode amar seu próximo. (LEVINAS, 2008, p. 129).

Para Levinas, o Rosto impõe ao Eu o imperativo da preservação da vida, traduzida pelo mandamento do “não matarás”. Este é o primeiro discurso e reforça a exterioridade do Outro, que não pode ser reduzido ou englobado pelo pensamento totalizante. Este imperativo instaura a Linguagem por demandar a responsabilidade do Eu em relação ao Outro. Uma ordem que não pode deixar de ser respondida pelo Eu. Neste sentido, a subjetividade do Eu é marcada de forma indelével pela responsabilidade ilimitada pela vida do Outro, esta característica conduz à substituição. Esta Linguagem se dá entre termos assimétricos. Nesta perspectiva, a convivência social estruturada em termos lockianos³¹ de tolerância é superada pela valorização da Alteridade.

2. A Pedagogia e a valorização da Alteridade

O campo escolar é transpassado por complexas relações interpessoais que afetam diretamente a formação da identidade daqueles que estão presentes neste espaço. Lembrando que não é possível a construção da identidade sem a presença do Outro e na concepção levinasiana, cada encontro com o Outro é um acontecimento que modifica e transforma os termos da relação. A expressão do Rosto desperta o sentido ético da minha existência e

³¹ Na “Carta acerca da tolerância”, John Locke defende a tolerância do diferente como caminho para assegurar a paz social. Neste texto, Locke preceitua a liberdade individual como um bem civil, sendo responsabilidade do Estado garantir o exercício deste direito. A tolerância, segundo ele, é a base para o exercício da liberdade, por permitir que pessoas como visões, culturas e crenças diferentes sejam capazes de assegurar a liberdade alheia. Ou seja, a liberdade é mantida pela tolerância e esta, por sua vez, sustenta a liberdade.

possibilita um duplo movimento, quais sejam: desprendimento e acolhimento. Apesar de serem dois, não são independentes, mas relacionados. O encontro com o Outro permite que eu me desprenda dos meus conceitos, silencie meu interior para escutar o Outro e neste processo, eu o acolho como ele é e não como quero que ele seja. O encontro face-a-face propiciado pelo processo educativo é uma experiência ética. A construção do saber, nesta perspectiva, é possível se as pessoas estão dispostas a soltar das amarras do que já sabem para caminhar em direção ao desconhecido.

Pensar a construção de processos de aprendizagem a partir da categoria de Rosto implica assumir a postura de respeito à Alteridade. Na perspectiva de Levinas (2017, p. 89), o “ensino não transmite simplesmente um conteúdo abstracto e geral” mas o modo de ser no mundo, o modo ético de se comportar em relação ao Outro. O educador deve assumir sua condição de Mestre, não oferecendo ao Outro um saber objetivo, mas ensinar pelo modo de ser presença junto ao aluno, preparando-o para conviver de forma sadia com a Alteridade (Levinas, 2017).

Para assumir esta postura, requer dos educadores desenvolver processos pedagógicos que evidenciem o respeito à Alteridade, construindo e executando estratégias contínuas de desconstrução do pensamento focado na valorização do ego, direcionando a ação pedagógica para o Outro, como centro e princípio da responsabilidade. É do Outro que deve nascer a estratégia educacional e, a partir dele, o horizonte de elaboração curricular. O aluno, na perspectiva de Rosto, não pode ser tematizado ou assumido em abstrato, mas na sua condição de infinito. Uma vez que o “Rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo” (LEVINAS, 2017, p. 188), o professor deve tentar estabelecer uma relação que supere a relação estanque Professor x aluno, que reduz o segundo termo da relação a um rótulo (“aluno”). A relação deve ser de pessoa com pessoa, uma vez que ambos são parceiros na caminhada do conhecimento e não adversários. Neste caminho, o processo educacional deve propiciar mecanismos de identificação e a superação dos fundamentos que possibilitam a negação do Outro.

A relação, marcada pelo respeito à Alteridade, traduzida em Levinas por Rosto, não está no mundo de forma semelhante aos objetos que têm a sua existência condicionada ao ser humano. O Rosto, de forma contrária, existe por si. Não tem sua existência condicionada pelo eu, conforme expresso por Levinas:

Outrem não é outro de uma alteridade relativa como, numa comparação, as espécies, ainda que fossem últimas, que se excluem reciprocamente mas que se colocam ainda na comunidade de gênero, excluindo-se pela sua definição, mas apelando umas para

outras mediante a exclusão através da comunidade do seu gênero. A alteridade de outrem não é dependente de uma qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que anula a alteridade (LEVINAS, 2017, p. 188).

As observações realizadas no campo de pesquisa evidenciaram uma proposta pedagógica incapaz de reconhecer e aceitar o culturalmente diferente. Diversas ações observadas no campo de pesquisa evidenciaram a tentativa de substituição do reconhecimento da diversidade pelo processo de homogeneização do Outro ou a tentativa de silenciá-lo. Esta incapacidade de reconhecimento e aceitação do diferente esteve presente ao longo da história nos processos políticos de aniquilação de judeus, índios ciganos, homossexuais, etc. Segundo Levinas (2017, p. 304), a “paz não pode, pois, identificar-se com o fim dos combates por falta de combatentes, pela derrota de uns e a vitória dos outros, isto é, com os cemitérios ou os impérios futuros”. Para isso, é importante construir os processos educacionais na perspectiva do Rosto, valorizando a convivência da diferença como possibilidade de enriquecimento a partir do acolhimento, da hospitalidade, instaurando processos de superação da relação egoísta e abrindo –se ao “Outro no desejo e na bondade em que o eu ao mesmo tempo se mantém e existe sem egoísmo” (LEVINAS, 2017, p. 304). É importante destacar que o abrir-se ao Outro pelo o acolhimento na perspectiva levinasiana, demanda que a consciência permaneça vigilante e não se permita ser vencida pelo medo da existência do Outro retalhar o diminuir a minha liberdade. A presença do Outro sempre perturba a tranquilidade do o Eu. A relação de abertura esta conectada a concepção de infinito que é o Rosto. Educar, portanto nesta perspectiva, é permitir-se escutar o Outro e estabelecer o diálogo como premissa nos processos de ensino, estabelecer relações dialogais. Escutar o Outro é valorizar as diferentes tradições culturais e fomentar ações de abertura à Alteridade. Criar espaços de superação das ações preconceituosas e segregacionais, superando os discursos retóricos e vazios que são emitidos de forma impessoal, mediante o registro no Projeto Político Pedagógico. A pedagogia, vivenciada na perspectiva levinasiana é o comprometimento com o Outro. Comprometer-se como o Outro implica a construção de processos educacionais que, ao mesmo tempo, são e orientam para a vivência ética, portanto, assinalados estruturalmente pela aprendizagem da justiça e a visão do Rosto. Por isso, a mera transposição dos conteúdos inseridos na Base Nacional Comum Curricular não é suficiente. O currículo só ganha sentido se colabora para a construção de uma sociedade melhor, capaz de contribuir para a felicidade das pessoas, mitigando a violência e superando os processos restritos à mera transmissão de conteúdos técnicos científicos. Os conteúdos acadêmicos devem ser selecionados,

organizados e transmitidos de forma a revelar a estatura ética da pessoa humana, pois a “verdadeira essência do homem apresenta-se no rosto” (LEVINAS, 2017, p. 287) e ela “detém e paralisa a minha violência pelo seu apelo que não faz violência e que não vem de cima” (LEVINAS, 2017, p. 287). Tampouco basta incluir nos currículos escolares temas sobre a ética e a paz. É importante que os espaços escolares reproduzam o modo relacional marcado por estes valores. Como nos ensina Levinas (2017, p 90) “a escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre”. A previsão legal que determina a presença da comunidade escolar (alunos, responsáveis legais e representantes da comunidade onde a instituição está inserida) nas reuniões destinadas à discussão pedagógica e conselhos de classes pode ser um caminho viável para a construção de processos pedagógicos dialógicos. Para que isto ocorra, é necessário que o corpo administrativo e pedagógico transponha a lei da letra para a aplicação prática, agendando as reuniões para dias e horários que permitam a participação da comunidade escolar. É necessário, ainda, que os temas transversais relacionados à ética e ao combate contra a intolerância, que perpassam os programas dos conteúdos curriculares sejam assumidos pelos docentes como traço de comportamento e não conteúdo acadêmico, uma vez que “o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação” (LEVINAS, 2017, p. 90). Para a consolidação desta perspectiva pedagógica, os profissionais da educação devem ser convidados a estabelecer entre si e com os demais uma relação dialógica de respeito ao Outro, aceitando que o “interlocutor não é um Tu, é um Vós. Revela-se no seu senhorio” (LEVINAS, 2017, p. 92). O corpo pedagógico deve prever momentos, ao longo do ano, reservados ao diálogo sobre os temas e avaliação dos processos pedagógicos inscritos no Projeto Político Pedagógico. A perspectiva pedagógica, essencialmente dialógica, não deve ocorrer apenas nos momentos propostos no calendário escolar para planejamento, mas seu horizonte deve ser a reflexão e construção do *ethos*, ou seja, a criação de momentos e espaços de diálogo sobre as escolhas e comportamentos adotados no ambiente escolar. Trata-se de assumir o *ethos* como um movimento contínuo de saída do ego em direção ao Outro, pensar de forma didática, processos de saída em direção ao Outro com o objetivo de compreender suas necessidades, cientes de que a distância em relação a ele jamais poderá ser suprimida. Estes procedimentos, em si mesmos, já são pedagógicos como também são momentos de aprendizagem. Para ser condizente com o Alteridade radical do Ser Humano, a pedagogia não pode conter processos que direta ou indiretamente tendam a diminuir a heterogeneidade ou negligenciem a alteridade estrutural. Devendo ser afastados processos que intimidem o Outro

ou pretendam aprisionar o Outro nas amarras conceituas dos rótulos e títulos (“aluno”, “professor”). Mais do que o rótulo, são pessoas, são Rostos. As marcas das tentativas de transformação da heterogeneidade em identidade comum devem ser afastadas. A pedagogia não pode focar no conceito aluno/professor, mas acolher o Outro, em sua singularidade, admitindo o valor e a importância intrínseca que cada pessoa é em si mesma. É imprescindível afastar ações que tendam a estabelecer o termo de relação pedagógica a partir da identidade obtida pela semelhança, unidade que neutraliza ao infinito presente no Outro. A proposta pedagógica deve buscar a construção de relações éticas, que valorizam a diferença, a Alteridade na relação intersubjetiva. Esta opção afasta as concepções pedagógicas alicerçadas na imagem do Outro com resultado da formulação de conceitos, amarrando os seres pelos liames da semelhança e desta forma tentam anular a radical e estrutural Alteridade do Outro.

3. Pedagogia e Acolhimento ao Outro

O Rosto, segundo Levinas, é o primeiro discurso que interpela e demanda resposta, exigindo o seu acolhimento. Nesta linha de pensamento, a ética tem como fundamento, como já dito, no Rosto e não na consciência e na reflexão. O Rosto estabelece as linhas divisórias do comportamento ético. Ética vivenciada sem o interesse, ou seja, doação, atitude de respeito e acolhimento ao Outro, sem a exigência de reciprocidade. Portanto, os processos educacionais devem gravitar em torno da necessidade do Outro. Talvez a aceitação que somos estruturalmente carentes possa ser considerada o ponto de partida da possibilidade de abertura para acolher as necessidades do Outro. Levinas compreende que somente um ser que se sabe necessitado pode acolher a necessidade do Outro. Em suas suas palavras:

A Bíblia é a prioridade do outro em relação a mim. É em outrem que sempre vejo a viúva e o órfão. Outrem sempre tem precedência. A isto chamei, em linguagem grega, dissimetria da relação interpessoal. Nenhuma linha do que escrevi fica de pé sem isto. Eis o que é a vulnerabilidade. Somente um eu vulnerável pode amar seu próximo. (LEVINAS, 2008, p. 129).

Mas esta necessidade não pode ser presumida ou pensada de forma abstrata. Sua origem deve ser o Outro concreto que se aproxima e existe independentemente da minha vontade. Viver a relação ética a partir do Rosto, segundo Levinas, possibilita a experiência religiosa, haja vista que o infinito do Outro faz irromper a ideia de Deus:

Reviravolta a partir do rosto de outrem onde, no próprio âmago do fenômeno, na sua luz própria, significa um excedente de Significância que se poderia designar por glória. Ela me suplica, me reclama, me convoca. Não se poderia chamar palavra de

Deus esta súplica ou esta interpelação ou esta convocação à responsabilidade? Não é precisamente nesta convocação que Deus vem à ideia, antes que na tematização do pensável, antes mesmo do que num convite a qualquer diálogo? (LEVINAS, 1997, p. 196).

A partir da dimensão metafísica, o Outro é uma realidade em si mesmo, sua existência e o seu ser são independentes da minha vontade ou da minha reflexão. O Outro não pode ser reduzido a um conceito. É estruturalmente diferente, esta característica é originária e anterior a possibilidade de conhecimento, a diferença do Outro é a condição de possibilidade de sua humanidade, o ser humano é por si mesmo heterogêneo, o mundo é habitado pela multiplicidade de seres humanos, que não se submetem ao conceito, sua existência é mais extensa que a roupagem conceitual. Sua extensão é inalcançável.

4. Pedagogia e Proximidade

Levinas propõe um caminho de encontro com o Outro construído na forma de acolhimento ao infinito que não pode ser abarcado pelo Eu. O Outro está sempre além do conhecimento, não pode ser compreendido a partir da semelhança, mas na concepção radical da diferença. O Outro sempre está fora do círculo do conhecimento do Eu. Portanto, o sentido do Outro é absolutamente exterior ao Eu. O movimento de ir ao seu encontro não possui terminalidade, haja vista que percorre o caminho inesgotável de descoberta de diferenças, este caminhar em direção ao Outro não elimina a distância estrutural entre os seres. A alteridade como infinito, com já dito anteriormente, permite pensar a religião como a concretização do agir ético. Levinas propõe o conceito de Aproximação a relação do Eu com Outro, para evitar macular a categoria de Rosto, pois a sua compreensão transcende o entendimento humano e não é possível captar toda sua extensão ou desfazer a distância entre os seres. Esta pressuposição nos impõe a obrigação de aceitar a impossibilidade de captar o Outro em toda sua extensão. Ou seja, A relação intersubjetiva não está na ordem do conhecimento, mas da proximidade. Está na abertura para a substituição do Outro nas situações de ofensa ou perigo ao Rosto.

O espaço escolar, nos seus diversos aspectos, deve ser marcado pela postura de abertura ao Outro. Neste diapasão, o espaço educacional deve abandonar a metáfora de Ulysses, que parte da sua terra e a ela retorna, depois de aventuras e realização de augúrios, e assumir o pensamento abraâmico (LEVINAS, 1993). A verdadeira saída de si em direção ao Outro não me permite voltar para minha terra novamente. A abertura dos olhos para ver o

Outro abre janelas que não podem ser fechadas para a desilusão causada por uma cultura autocentrada no ego.

As atividades educacionais devem ter a marca do Rosto e não ser assinaladas pelo esforço maiêutico, uma vez que a relação, em termos levinasianos, é marcada pela aceitação do infinito presente no Outro. Sendo assim, o conteúdo do Outro é mais amplo do que a visão mediada pelo rótulo (aluno). Nas palavras de Levinas:

A ideia do infinito em mim, que implica um conteúdo que transborda o continente, rompe com o preconceito da maiêutica sem romper com o racionalismo, dado que a ideia do infinito, longe de violar o espírito, condiciona a própria não-violência, ou seja, implanta a ética. O Outro não é para a razão um escândalo que a põe em movimento dialético, mas o primeiro ensinamento. (LEVINAS, 2017, p. 182).

Estas atividades pedagógicas devem manifestar a diaconia na relação intersubjetiva entre os atores envolvidos no processo educacional.

Para que isto possa ocorrer, propomos a revisão da concepção da educação como autorrealização, como processo que admite a ação autoditada e fortalecimento do eu, para dar lugar a um modo de educar estabelecido sobre a valorização da Alteridade. Neste sentido, educar na Alteridade é desconstruir o pensamento centrado no EGO, no si mesmo, para estabelecer um processo contínuo de trazer o Outro para o centro do processo educativo. O Outro não compreendido como cliente, na perspectiva capitalista, mas como responsabilidade minha.

Nesta perspectiva, a ação escolar não pode se omitir ou ficar silente com relação a situações de conflitos gerados pelas diferenças e a tentativa de redução do Outro ao Mesmo, que se manifestam em atitudes de intimidação ou violação do direito à manifestação e expressão da liberdade religiosa, haja vista que o ato de violência visa sempre o Rosto (LEVINAS, 2017). Sendo assim, o modo como os profissionais da educação lidam com os conflitos não são atos externos ao processo pedagógico. Portanto, é imprescindível que as ações de correção de comportamento tenham como balizas a epifania do Rosto e sejam tradutoras do cuidado com o Outro. Os diferentes processos de correção, assumidos como momentos pedagógicos, devem ser conduzidos de forma reflexiva e contínua. Todos os envolvidos no processo educacional devem ser convidados a participar destes momentos³². Esta opção administrativa-pedagógica se direciona ao acolhimento do Outro e pode se constituir como momento de alargamento da responsabilidade pessoal em relação ao Outro:

³² Para verificar a validade e eficácia de ações coletivas de reflexão sobre correção de comportamento de alunos, sugiro a leitura das experiências pedagógicas vivenciadas na Escola da Ponte, de Portugal.

“o aumento de exigências que eu tenho em relação a mim próprio agrava o juízo que incide sobre mim, aumenta a minha responsabilidade” (LEVINAS, 2017, p. 91-92). Este movimento de reflexão e responsabilidade gera na relação intersubjetiva ações de solicitude e acolhimento suficientes para edificar uma sociedade marcada pela justiça e pela paz, sinais consciência moral e do desejo.

O processo educacional deve ser capaz de preparar os jovens para a vivência do valor da Alteridade, possibilitando a convivência harmoniosa em nossa casa comum, afastando para o passado as situações de violência e trazendo para o presente o amor assumido como responsabilidade pelo Outro. Nesta perspectiva, o ato de educar não pode ser reduzido ou confundido à mera transmissão de conteúdos sobre ética e paz. O processo deve promover o encontro como o Outro, aprender a ser inspirado pelo dizer do Outro, conduzir ao diálogo, destacando que “a Linguagem só pode falar-se se o interlocutor for o começo do discurso se, por conseguinte ele permanece para além do sistema, se não permanecer no mesmo plano que eu” (LEVINAS, 2017, p. 92). Nesse sentido, o Outro é alteza, ele é o mestre, dele nasce a palavra que é ensinamento.

Vale destacar que o ensinamento, na perspectiva de Levinas (2017), é possibilitado pela proximidade e pela aceitação da palavra do Outro, capaz de esvaziar o pensamento do ser. Na perspectiva levinasiana, a palavra e o Rosto são realidades indissociáveis e a relação com o Outro sempre se constitui como envolvimento ético. A aceitação da Alteridade não pode ser assumida a partir da dimensão cognitiva, mas deve ser compreendida como responsabilidade subjetiva.

O planejamento pedagógico deve ter como horizonte de ação a busca de abertura ao Outro, lembrando, todavia, que este Outro permanece sendo um estranho, um abrigo do mistério. Nesta estranheza está contida a humanidade que nos iguala e diferencia, que pode se abrir para uma relação universal. Nas palavras de Levinas:

Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que pode nos ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência. (LEVINAS, 2017, p. 188).

Pensar a pedagogia a partir do conceito de proximidade, em termos levinasianos, possibilita estruturar os processos de ensino aprendizagem como momentos de encontro não como com o conteúdo técnico, mas com o Outro. Acolher estes momentos de encontro face-a-face marcados pela familiaridade e pelo estranhamento.

Este modo de conceber a pedagogia deve ser percebida em primeiro lugar como uma relação ética, que se desdobra como proximidade, acolhimento e responsabilidade pelo Outro.

5. Pedagogia e responsabilidade social

Pensar os processos educacionais passa, sobretudo, pela compreensão da influência das concepções de ser humano e de visão de mundo que estão presentes no imaginário social brasileiro. No interior desta visão de mundo estão presentes as concepções políticas, religiosas e econômicas em vigor atualmente. Estes elementos impactam a política educacional. Portanto, para pensarmos a estruturação do ambiente escolar, não se pode menosprezar os aspectos econômicos, sociais, religiosos e políticos que marcam o cenário nacional.

As relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar se baseiam em relações de poder e confiabilidade. O processo de ensino-aprendizagem proposto atualmente estabelece que o docente tem o poder de definir o correto. Na realização do processo, o professor valora as ações e impõe um padrão cultural, para definir o certo do errado, o que deve e o que não deve ser feito, o que deve ou não ser repetido. Neste processo o professor pode negar ou agir de forma a contribuir para o reconhecimento do outro (HERMANN, 2014). Reconhecer as diferentes formas de relação com o sagrado não é uma concessão do docente, mas uma obrigação ética.

Segundo Paulo Freire (1985), o processo educativo está conectado estruturalmente com a opção ética do docente. Sempre marcado pela dimensão política, portanto, o ato educativo está vinculado a uma realidade social e histórica. Como ato, pode reproduzir a realidade atual ou pode visar mudanças, transformações sociais. Paulo Freire compreendia que as transformações poderiam ocorrer se as mudanças fossem assumidas como possíveis, ou seja, a mudança da realidade inicia-se nas mentes, chegando ao extremo de dizer que só reconhecia “a existência de um lá por que há a existência de um aqui. E não há como chegar lá, a não ser partindo de um aqui” (FREIRE, 1985, p. 21).

Pressupor a possibilidade de um arranjo social diferente daquele onde os sujeitos estão inseridos denota a capacidade da pessoa humana de se descolar do presente em vista a construir outra realidade, pois a ação social é o resultado de uma opção humana. A ação pedagógica pode, portanto, edificar estruturas de comportamento direcionadas ao respeito e acolhimento das diversas manifestações religiosas. Esta possibilidade denota o agir

educacional como ato cultural teleológico, capaz de diminuir sensivelmente os atos de intolerância e violência que assolam atualmente nossa sociedade.

Esta dimensão teleológica da Educação não reduz o processo pedagógico como ferramenta auxiliar para a aquisição de conhecimentos técnicos, mas abre-se para a possibilidade da formação integral da pessoa humana, evidenciando que os diversos saberes possuem valores intrínsecos, relativos e relevantes. Possibilita que o jovem perceba que não existe hierarquia entre as opções religiosas. Cada modo de interação com o sagrado possui valor intrínseco. Neste diapasão, defende-se o pluralismo de valor. Para a efetivação desta visão, a organização escolar deve possibilitar que as crianças e jovens adquiram habilidades de sociabilidade, sem perder ou diminuir a capacidade de acolhimento da singularidade do Outro e sua forma peculiar de se relacionar com o sagrado.

Esta tarefa não pode ser realizada apenas pelo estabelecimento de éticas universais e abstratas desconectadas das realidades fáticas dos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. As alterações das perspectivas pedagógicas devem ser fruto de um processo de reflexão sobre a realidade e os objetivos específicos e gerais da Escola. Portanto, deve ser dialética e processual, respeitando o processo de discernimento dos diversos atores. Sendo prejudicial ao objetivo a mera alteração do Projeto Político Pedagógico. O caminho de construção desta nova identidade se coaduna com a visão de humanidade, que percebe a pessoa humana como ser livre e responsável capaz de construir seu próprio mundo e capaz de ver o Outro na condição de “Sujeito” responsável pela sua vida. Percebe as relações humanas como fruto de um processo histórico cultural.

Todos os atores sociais envolvidos no processo educacional devem assumir sua parcela de responsabilidade na construção deste novo ideário, conforme disposto por Hermann:

A ação pedagógica, no horizonte em que situa suas perspectivas, gera situações paradoxais entre a intencionalidade da ação pedagógica conduzida pelo professor e a exigência de uma ação livre e responsável por parte do educando. Se problemas se interpõem à realização dessas reivindicações, não se pode simplesmente renunciar ou trocar esse entendimento por outro supostamente não problemático (HERMANN, 2014, p. 21).

Propomos que a problemática da ética na relação educacional seja pensada a partir da dimensão da Alteridade. Ações pedagógicas que considerem o processo histórico de formação das pessoas envolvidas no processo educativo. Considerar que o contexto e a história de cada um revelam uma realidade única, que deve servir de parâmetro necessário para a construção

do programa didático. Esta decisão implica que o educador considere os diversos sujeitos presentes em sala de aula na ação de extrair do universal do currículo o particular para o sentido de vida do Outro que ali está presente. Implica, sobretudo, acolher a história do Outro e perceber que a pessoa não pode ser reduzida a um papel funcional. Neste sentido Levinas afirma que:

O Rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, rectidão de seu Rosto, não é uma personagem num contexto. Normalmente somos personagem: é-se professor na Soborna, vice-presidente do Conselho de Estado, filho de fulano, tudo o que está no passaporte, a maneira de se vestir, de se apresentar. E toda significação, no sentido habitual do termo, é relativa a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação como outra coisa. Aqui pelo contrário, o Rosto é sentido só para ele. Tu és Tu. (LEVINAS, 2013, p. 70).

É importante que os educadores sejam despertados para a influência que a intolerância religiosa exerce na vida das pessoas. O espaço escolar deve considerar as diversidades culturais e religiosas e valorizar a Alteridade presente e cada ator envolvido no processo educacional.

Para que o espaço escolar cumpra com maestria sua função social de colaborar na construção de pessoas sensatas, conciliadoras e pacíficas é imprescindível que os profissionais que atuam nas escolas se desvinculem de seus próprios preconceitos e que estejam preparados para estabelecer processos pedagógicos direcionados para a convivência com as diversidades, estabelecendo momentos assinalados pelo diálogo, que é capaz de obstaculizar a violência como solução para os conflitos, conforme informado por Peñaver:

Assim, a perspectiva escatológica da paz não se refere à consumação dos tempos e do futuro apocalíptico: seu alcance é o de uma relação original com o ser que não subordina entidades à neutralidade de toda a realidade ou totalidade. Isso significa: relacionamento com o ser que devolve às entidades seu significado próprio - significado sem contexto -. e sua capacidade de falar. (tradução nossa).³³ (PEÑAVER, 1994, p. 189, tradução nossa).

Os educadores devem aproveitar os diferentes momentos da vida escolar para enriquecer suas ações pedagógicas e proporcionar possibilidades de respeito às Alteridades e às diversas opções religiosas.

³³ Así, la perspectiva escatológica de la paz no remite a la consumación de los tiempos y al futuro apocalíptico: su ámbito es el de una relación original con el ser que no supedita los entes a la neutralidad del conjunto de la realidad o totalidad. Esto quiere decir: relación con el ser que devuelve a los entes su significación propia – significación sin contexto – y su capacidad de palabra.

Finalmente, assumir os processos educacionais a partir da categoria de Rosto, na perspectiva do pensamento de Levinas, é assumir a tarefa de educar para um *ethos* marcado pela valorização da proximidade, o reconhecimento do Rosto - ou melhor dizendo, educar ensinando a fazer escolhas comportamentais. Oportunizar a vivência de um *ethos* de proximidade, um modo de viver que se manifesta em ações de movimento do ego em direção ao outro, na busca por compreendê-lo, sem confiscar sua liberdade ou buscar possuí-lo. Uma busca por compreender a necessidade do Outro. Educar no *ethos* de proximidade é educar o olhar para perceber a riqueza contida na Alteridade. Educar para uma ação de diaconia. Educar, na perspectiva do *ethos* da proximidade, é construir processos educativos que conduzam os atores do espaço escolar a ver o Rosto, não com a face estética, mas como um evento incapaz de ser domado, mas que me intima a ser responsável por ele:

O rosto pede-me e ordena-me. A sua significação não é uma ordem significada. Permita-me dizer que, se o rosto significa uma ordem a meu respeito, não é da maneira como um signo qualquer significa o seu significado; esta ordem é a própria significância do rosto (LEVINAS, 2013, p. 81).

Esta perspectiva pedagógica pressupõe que o traço identificador da pessoa humana não está na ação de dominar e subjugar o mundo e as pessoas, mas no processo de se assumir responsável pelo Outro que convive comigo:

A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me, tal é a minha identidade inalienável de sujeito (LEVINAS, 2013, p. 84).

Pensar a dinâmica escolar sob a perspectiva levinasiana de Rosto, implica em responder efetivamente o apelo que nasce do Rosto e se dirige de forma imperativa a mim. Este Outro que se impõe a mim, a respeito de minhas iniciativas e escolhas, portanto, o currículo e todo o planejamento escolar nasce do olhar do Outro e se direciona a ele.

Entendo que de um lado, este trabalho, necessariamente, deve ser desenvolvido nos espaços escolares, aproveitando, sobretudo, os momentos informais e de ações extraclasse. De outro, a pesquisa tem seu papel de levar para a academia e a sociedade como um todo não só a discussão, mas a responsabilidade de cuidado e o respeito pelo Outro, pela construção de uma cultura de justiça e de paz.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALVES, Marcos Alexandre. A alteridade como condição ético-crítica da Filosofia: o outro como questionamento do mesmo em Levinas. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/192>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- ANTICH, Xavier. La asimetría de la intersubjetividad. In: ARNAIS, Graciano Gonzáles (Coord.). **Ética y suyjetividad: lecturas de Emmanuel Levinas**. Madrid: Complutense, 1994. p. 227 – 244.
- ARNAIS, Graciano Gonzáles (Coord.). **Ética y suyjetividad: lecturas de Emmanuel Levinas**. Madrid: Complutense, 1994.
- BINGEMER, Maria Clara Locchetti; PUENTE, Fernando Rey (Orgs.). **Simone Weil e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo, terrorismo, religião e paz: desafio para o século XX**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRITO, Ênio José das Costa: Tradições religiosas entre a oralidade e o conhecimento do letramento. In: USARSKI, Frank. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulus; Paulinas, 2013. p. 485-498.
- CARBONARA, Vanderlei. Reflexões sobre educação, alteridade e violência a partir da concepção de constituição subjetiva em Levinas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/16130/pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- CINTRA, Benedito E. Leite. **Pensar com Emmanuel Levinas**. São Paulo: Paulus, 2009.
- COSTA, Márcio Luiz. **Levinas, uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Entrevista: Paulo Freire: Caminhos de Paulo Freire**, 1985. Revista Ensaio, São Paulo, n. 14, p. 1 - 27, 1985.
- FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: SEMINARIO INVITACIÓN A CONCIENTIZAR Y DESESCOLARIZAR: CONVERSACIÓN PERMANENTE, 1974, Genebra. **Atas**. Buenos Aires: Búsque da Celadec, p. 60 – 110.
- GRUEN, Wolfgang. **Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HERMANN, Nadja. **Ética e Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HUTCHENS, B. C. **Comprender Levinas**. Tradução de Vera Lucia de Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2009.

IBGE consulta as bases 2016. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2094&z=cd&o=27&i=P> acesso em 28, out, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Tradução de Pergentino Stefano Pivato (Org.). Petrópolis: Vozes, 1993.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Tradução de Pergetinno Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Deus, a morte e o tempo**. Tradução de Fernanda Bernardo. Lisboa: Edições 70. 2013a.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2013b.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. Campinas: Cortez, 2002a.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp; Pontes, 2002b.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Maria Cecília Pereza de Souza; Sílvio Passenti. São Paulo. Petrópolis Editorial, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 1971.

Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/noticias/sobre/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intolerancia-e-violencia-religiosa-rivir-2015>>. Acesso em: 10 out. 2017

NEVES, Maria do Céu Patrão. Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética. **Direitos Fundamentais e Alteridade**, Salvador, v. 1, n. 1., p. 69-86, jul./dez. 2017.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. Linguagens religiosas: origem, estrutura e dinâmicas. In: USARSKI, Frank. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulus/Paulinas, 2013. p. 443-455.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. **O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Levinas**. Praga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1993.

PEDRO, Emília R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 19-46.

PELIZZOLI, Marcelo. Notas para compreender Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de et al. **Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 273- 291.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. Educação para a paz na filosofia de Emmanuel Levinas. 2015. 228 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PEÑALVER, Patricio P. El filósofo, el profeta, el hipócrita. In: ARNAIS, Graciano Gonzáles (Coord.). **Ética y suyjetividad: lecturas de Emmanuel Levinas**. Madrid: Complutense, 1994. p. 183- 210

PINTOR-RAMOS, Antonio. El las fronteras de la fenomenologia. In: ARNAIS, Graciano Gonzáles (Coord.). **Ética y suyjetividad: lecturas de Emmanuel Levinas**. Madrid: Complutense, 1994. p. 13 -60

RIBEIRO, Luciane Martins. **A subjetividade e o outro**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

SANTORO, Fernando. **FILÓSOFOS ÉPICOS I - PARMÊNIDES E XENÓFANES: fragmentos**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organização de Charles Bally; Albert Sechehaye; colaboração de Albert Riediliger. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sentido e alteridade: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo. **Alteridade e ética**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1984.

TILLICH, Paul: **A coragem de ser**. Tradução de Englê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976,

TORITA, Andréa; HETMANEK, Rogério (Org.). Espiritualidade no século XXI: Educação, saúde e Arte. São Paulo: Fundação Mokiti Ookada-Moa, 2011.

VAZ, Henrique de Lima. Escrito de Filosofia II. São Paulo: Loyola, 2009.

VAZ, Henrique de Lima. Antropologia Filosófica I, São Paulo: Loyola, 1991.

VAZ, Henrique de Lima. Antropologia Filosófica II, São Paulo: Loyola, 1992.

VAZ, Henrique de Lima. Experiência mística e filosofia na tradição ocidental. São Paulo: Loyola, 2009.

WRIGHT, Robert. A evolução de Deus. Tradução Flávio Demberg. Rio de Janeiro: Record, 2012.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Questionário

Público: Administrativo e Magistério

(Elaborado por Adilson do Nascimento Ferreira PPGCR PUC MINAS)

A seguir você responderá a um questionário, sobre tolerância e violência.

Caso sinta-se incomodado (a) em responder a alguma pergunta do questionário, informe as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

Apenas pedimos que você responda o questionário com sinceridade.

1. Em relação à religião, você diria que é:

- Ateísta;
- Acredita em Deus mas não segue nenhuma religião;
- Católica (o);
- Católica (o) não praticante;
- Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro);
- Espírita kardecista;
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé);
- Judia;
- Outra religião. Qual? _____
- Prefiro não declarar.

2. Com que frequência você participa de rito religioso fora de seu domicílio?

- Diariamente;
- Até 3 vezes por semana;
- Cerca de uma vez por semana;
- Cerca de uma vez a cada quinze dias;
- Cerca de uma vez ao mês;
- Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, entre outros);
- Somente em cerimônias especiais (casamento, funeral, entre outros);
- Nunca.

3. Com que frequência você faz suas orações?

- Mais de 3 vezes ao dia;
- Até 3 vezes ao dia;
- Uma vez por dia;
- Até 3 vezes por semana;
- Cerca de uma vez por semana;
- Cerca de uma vez ao mês;
- Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, entre outros);
- Somente em algumas ocasiões (morte de ente querido, doença, entre outros);
- Nunca.

4. Você pratica os preceitos (regras, mandamentos, rituais, proibições, jejuns) de sua religião (caso siga alguma)?

- Sim, busco praticar todos os preceitos;
- Busco praticar a maior parte dos preceitos;
- Pratico somente aqueles com os quais eu concordo;

- Pratico poucos preceitos;
- Não estou preocupado/a em praticar preceitos religiosos.

5. Em relação ao tema “Intolerância Religiosa”, você entende que:

- Deve ser trabalhado por você em sala de aula ou no exercício da sua função
- Que não deve ser trabalhado por você;
- Que deveria ser trabalhado na escola, mas não em sala de aula;
- Que não deve ser trabalhado na escola.

6. Você identifica algum preconceito de ordem religiosa nesta escola?

- Não;
- Sim, contra evangélicos;
- Sim, contra católicos ;
- Sim, contra quem não tem religião
- Sim, contra quem participa de Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé);
- Sim, contra quem participa de Atividades de Centros espíritas kardecistas;
- Sim, contra _____

7. Você tem conhecimento de algum caso/situação de desrespeito ou intolerância nesta escola?

- Não.
- Sim. Você diria que o caso/situação foi motivado por _____

8. Na sua opinião, os alunos que participam com frequência a atos religiosos ligados a tradição cristão, tendem a:

- Serem mais disciplinados
- Serem mais indisciplinados
- Nenhuma das alternativas acima.

Comentário:

9. Na sua opinião, os alunos que participam com frequência a atos religiosos ligados a tradições não-cristãs, tendem

- Serem mais disciplinados
- Serem mais indisciplinados
- Nenhuma das alternativas acima.

10. Você tem conhecimento que nesta escola alguém já foi vítima de algum tipo de violência nos últimos três anos?

- Sim;
- Não.

Comentário: _____

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (RESPOSTAS)

1. Em relação à religião, você diria que:
02 - Acredita em Deus, mas não segue nenhuma religião;
08 - Católica (o);
04 - Católica (o) não praticante;
12- Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro);
2. Com que frequência você participa de rito religioso fora de seu domicílio?
06 - Até 3 vezes por semana;
14 - Cerca de uma vez por semana;
04 - Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, entre outros);
02 - Somente em cerimônias especiais (casamento, funeral, entre outros);
3. Com que frequência você faz suas orações?
04 - Mais de 3 vezes ao dia;
14 - Até 3 vezes ao dia;
08 - Uma vez por dia;
4. Você pratica os preceitos (regras, mandamentos, rituais, proibições, jejuns) de sua religião (caso siga alguma)?
08 - Sim, busco praticar todos os preceitos;
08 - Busco praticar a maior parte dos preceitos;
06 - Pratico somente aqueles com os quais eu concordo;
02 - Não estou preocupado/a em praticar preceitos religiosos.
5. Em relação ao tema “Intolerância Religiosa”, você entende que:
20 - Deve ser trabalhado por você em sala de aula ou no exercício da sua função
02 - Que não deve ser trabalhado por você;
04 - Que deveria ser trabalhado na escola, mas não em sala de aula;
6. Você identifica algum preconceito de ordem religiosa nesta escola?
20 - Não;
02 - Sim, contra católicos;
06 - Sim, contra quem participa de Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé);
04 - Sim, contra quem participa de Atividades de Centros espíritas kardecistas;
Observação: Para esta pergunta, poderia ser assinalada mais de uma opção.
7. Você tem conhecimento de algum caso/situação de desrespeito ou intolerância nesta escola?
25 - Não.
01 Sim. Você diria que o caso/situação foi motivado por - um aluno se recusou a assistir um filme cristão (resposta transcrita do questionário)

8. Na sua opinião, os alunos que participam com frequência a atos religiosos ligados a tradição cristão, tendem a:

- Serem mais disciplinados
- Serem mais indisciplinados
- Nenhuma das alternativas acima.

Comentário:

9. Na sua opinião, os alunos que participam com frequência a atos religiosos ligados a tradições não-cristãs, tendem a:

- 06 - Serem mais disciplinados
- 02 - Serem mais indisciplinados
- 16 - Nenhuma das alternativas acima.

Observação – Em dois questionários não foram assinalados nenhuma das alternativas apresentadas

10. Você tem conhecimento que nesta escola alguém já foi vítima de algum tipo de violência nos últimos três anos?

- 05 - Sim;
- 20 - Não.

Observação: Em um dos questionários não foi assinalado nenhuma das alternativas apresentadas

11. Você acha que o conteúdo, ou maneira como você se relaciona com os estudantes em sala de aula contribui para que eles ajam de forma tolerante e ética?

- 25 - Sim
- Não

Observação: Em um dos questionários não foi assinalado nenhuma das alternativas apresentadas

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PRÉVIO PARA AS ENTREVISTAS

1. Na sua opinião, a vivência religiosa do aluno influencia seu comportamento na escola?
2. Em caso afirmativo: Como?
3. Como as manifestações religiosas expressadas pelos alunos e professores ocorrem nesta escola?
4. Na sua opinião, qual é a função da escola para a vida do aluno?
5. Na sua opinião, qual é a função da escola para a sociedade? Qual a importância dos professores para a formação do caráter dos alunos de ensino médio?
6. Como funciona a Rádio e o grêmio na escola?
7. Como os professores organizam o plano de aula e o programa de ensino?
8. Existem diferenças entre os programas utilizados nas diferentes turmas da mesma série?
9. Como a afetividade é trabalhada no ambiente escolar?
10. Existe nesta escola a tradição de celebrar culto, missa ou evento religioso na conclusão do Ensino Médio?
11. Você concorda com esta ação ou não ação?
12. Com relação a imagens que representa tradições religiosas, você entende que devem ser retiradas da escola? Podem ter imagens de Orixás ou de outras tradições?
13. Entrevistado/a (nome), houve situações na escola, na sua vida, em que você percebeu a ocorrência de relações em que a consideração pelo outro é manifesta? Quer dizer, é permitido que o outro manifeste sua maneira de ser, de sentir, de pensar, enfim, ponha em evidência a sua identidade?
14. Entrevistado/a (nome) você considera que a escola em que ministra aulas propicia condições para que os alunos e professores interajam? Em que situações acontecem essas

interações? Há situações que possam ser mudadas em que é possível que o aluno manifeste seu modo de sentir, pensar, agir, que se abra à comunicação com o outro?

15. De que maneira você pensa que a educação formal pode trabalhar no sentido de indicar caminhos para despertar no outro a sensibilidade e a preocupação? Ou então, enfim, despertar o cuidado e o respeito pelo outro?

16. Você entende que é possível que haja no relacionamento entre professores e alunos experiência da vivência de respeito às diferenças de gênero e de opção religiosas?

17. Você considera que a escola em que ministra aulas propicia condições para que alunos e professores interajam?

18. Descreva as interações que ocorrem entre seus alunos e entre professores e alunos?

19. Você considera necessário e viável na escola o desenvolvimento de atitudes e estratégias para ampliar interações e comunicações entre os que dela participam?

20. Houve situações, na escola, nas quais ocorreram relações de consideração ao outro – à maneira própria dele ser, ilustrando inter-relação identidade – Alteridade ?

21. Você considera ser possível educar sob a perspectiva de consideração à alteridade?

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP/CAAE : 91198918.6.0000.5137

Título do Projeto: Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Lévinas. Estudo de caso em uma escola pública.

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a manifestação de intolerância religiosa no relacionamento professor-aluno no ambiente escolar.

Você foi selecionado (a) por fazer parte do corpo docente desta unidade escolar e ministrar aulas no terceiro ano do ensino médio oferta nessa instituição de ensino.

A sua participação nesse estudo consiste em responder um questionário e, posteriormente, participar de uma entrevista sobre os resultados obtidos a partir das respostas coletadas juntos aos demais professores e alunos.

O questionário será aplicado de forma on-line (google.docs), podendo ser respondido no prazo de 10 dias a contar do recebimento do e-mail contendo o link de acesso.

A entrevista será realizada nas dependências da escola, em data e horário de sua conveniência entre os meses de junho e julho de 2018.

As perguntas constantes no questionário e que serão abordadas na entrevista estão relacionadas a manifestação de intolerância religiosa na Linguagem utilizada nos espaços escolares.

A participação na pesquisa não o (a) obriga a responder às perguntas, sendo-lhe facultado manter em silêncio com relação a quaisquer perguntas. O entrevistador não irá solicitar justificativa para a decisão de se manter em silêncio.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para fomentar discussões e reflexões pedagógicas que posteriormente poderão ser utilizadas para alterações no Projeto Político Pedagógico da escola. Além disto, poderá ajuda-lo (a) a rever sua relação com os alunos e demais servidores desta instituição.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Adilson do Nascimento Ferreira

Endereço: Rua Camilo de Brito, 601/102b – Padre Eustáquio – Belo Horizonte – 30.730.540

Telefones: 031 410301713/ 031 98272 8181 / 031 39169302

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e informo o endereço eletrônico para qual deve ser enviado o link de acesso ao questionário e contato para agendamento de entrevista.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018

Eu, Adilson do Nascimento Ferreira, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MAIOR DE 18 ANOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP/ CAAE : 91198918.6.0000.5137

Título do Projeto: Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Lévinas. Estudo de caso em uma escola pública.

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a manifestação de intolerância religiosa no relacionamento professor-aluno no ambiente escolar

Você foi selecionado (a) por fazer ser aluno regular do terceiro ano do ensino médio desta escola.

A sua participação nesse estudo consiste em responder um questionário. As perguntas do questionário versam a religiosidade do aluno e como os professores e demais servidores desta escola se comportam em relação a este assunto.

O questionário será aplicado sem sala de aula em data a ser agenda pela direção desta escola.

A participação na pesquisa não o/a obriga a responder as perguntas. Na folha do questionário não constará elementos que possibilite a identificação de quem o respondeu. Este procedimento garante que você não será identificado.

A participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para fomentar discussões e reflexões pedagógicas que posteriormente poderão ser utilizadas para alterações no Projeto Político Pedagógico desta escola, melhorando a qualidade do ensino desta instituição.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Adilson do Nascimento Ferreira

Endereço: Rua Camilo de Brito, 601/102b – Padre Eustáquio – Belo Horizonte – 30.730.540

Telefones: 031 410301713/ 031 98272 8181 / 031 39169302

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para que o/a menor _____ participe deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do Participante: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018

Eu, Adilson do Nascimento Ferreira, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MENOR DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título do Projeto: Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Lévinas. Estudo de caso em uma escola pública.

N.º Registro CEP/ CAAE :91198918.6.0000.5137

Título do Projeto: Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Lévinas. Estudo de caso em uma escola pública.

Meu nome é Adilson do Nascimento Ferreira e o meu trabalho é pesquisar a manifestação de intolerância religiosa no relacionamento professor-aluno no ambiente escolar.

Queremos saber se os professores agem de forma intolerante com alunos que manifestam crença religiosa diferentes daquelas assumidas pelos docentes e como os discentes se comportam em relação a esta possível situação.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a sua vida acadêmica nesta escola. Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento. Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque está matriculado (a) e frequente no terceiro ano do ensino médio desta escola.

Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá responder um questionário que será aplicado em sala de aula em data a ser acordada com a direção da escola. Esclareço que a aplicação do questionário não irá interferir ou prejudicar sua participação nas aulas, pois utilizaremos o horário de intervalo (recreio).

Você será informado dos dias e horários que estarei na escola, sendo assim, poderá conversar comigo de forma sigilosa sobre os itens do questionário ou assuntos relacionados à intolerância religiosa.

Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer a você em relação aos procedimentos da pesquisa, e você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas. Você poderá conversar comigo pessoalmente ou me enviar mensagem por e-mail (nasciferreira@gmail.com).

Na folha do questionário não constará elementos que possibilitem a identificação de quem respondeu ou não as perguntas. Este procedimento garante que você não será identificado (a). Portanto, não haverá possibilidade de ser alvo de situações que possam causar desconforto ou constrangimento. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

As respostas serão condensadas e não será possível identificar nominalmente as respostas dos alunos. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo e a sua participação em todas as fases da pesquisa, inclusive na apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa. Sendo assim, não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação. Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você, para seus responsáveis e para a direção da escola os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa.

A participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo e não gerará custo financeiro para você ou para os seus responsáveis.

Os resultados dessa pesquisa servirão para fomentar discussões e reflexões pedagógicas que posteriormente poderão ser utilizadas para alterações no Projeto Político Pedagógico desta escola, melhorando a qualidade do ensino desta instituição.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira. Você

receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato do responsável pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Adilson do Nascimento Ferreira

Rua Camilo de Brito, 601. Padre Eustáquio – Belo Horizonte – MG – 30.730-54

3.5.3 Telefone: 031 98272 8181 (WhatsApp) E-mail: nasciferreira@gmail.com

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisar da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com o coordenador, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br. Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, ____/____/2018.

Eu entendi que a pesquisa é sobre _____ e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de idéia e que tudo continuará bem.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Eu, Adilson do Nascimento Ferreira, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, ____/____/ 2018

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PEL ALUNO MENOR DE 18 ANOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP/ CAAE : 91198918.6.0000.5137

Título do Projeto: Identificação de vestígios de intolerância religiosa a partir da categoria de rosto, de Emmanuel Lévinas. Estudo de caso em uma escola pública.

Prezado Sr(a),

O menor _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a manifestação de intolerância religiosa no relacionamento professor-aluno no ambiente escolar.

Ele foi selecionado (a) por estar matriculado no terceiro ano do ensino médio desta unidade escolar.

A participação dele (a) nesse estudo consiste em responder um questionário que versará sobre possíveis situações de violência e religiosidade.

O questionário será aplicado em data a ser agenda pela direção da escola no horário normal das aulas.

A participação na pesquisa não obriga o/a aluno (a) a responder as perguntas.

Na folha do questionário não constará elementos que possibilitem a identificação de quem respondeu ou não perguntas. Este procedimento garante que ele (a) não será identificado. Portanto, não haverá possibilidade dele (a) ser alvo de situações que possam causar desconforto ou constrangimento. Caso ele (a) não queira ou não se sinta a vontade poderá optar por não responder a alguma das perguntas ou, até mesmo, não participar da pesquisa. Ele (a) poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

As respostas serão condensadas e não será possível identificar nominalmente as respostas dos alunos. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo a participação do menor em todas as fases da pesquisa, inclusive na apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa.

A participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo e não gerará custo financeiro para você ou para o aluno.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para fomentar discussões e reflexões pedagógicas que posteriormente poderão ser utilizadas para alterações no Projeto Político Pedagógico desta escola, melhorando a qualidade do ensino desta instituição.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Adilson do Nascimento Ferreira

Endereço: Rua Camilo de Brito, 601/102b – Padre Eustáquio – Belo Horizonte – 30.730.540

Telefones: 031 410301713/ 031 98272 8181 / 031 39169302

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para que o/a menor _____ participe deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018

Eu, Adilson do Nascimento Ferreira, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, ___/___/ 2018