

# ÉTICA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE “ENSINAMENTO” COMO ACOLHIMENTO DO OUTRO EM LÉVINAS

George Gomes Ferreira<sup>1</sup>

**Resumo:** Em *Totalidade e Infinito*, Lévinas descreve cuidadosamente a separação do Mesmo e do Outro, recorrendo diversas vezes ao termo “ensinamento” para definir o acolhimento num Eu interior, daquilo que lhe é exterior. Mas para Lévinas, na absoluta alteridade, o outro é Outrem, outra pessoa, irreduzível à minha posse, exterioridade absoluta que me encara a partir de um rosto, como um ser que me fala e, por isso, é o único capaz de me ensinar. Acolher outrem, nesse sentido, é responder-lhe e, assim, ser responsável por ele, numa relação que é, essencialmente, ética. Com isso em mente, é possível refletir sobre o sentido mais profundo da relação educativa que, para além dos papéis que assumem professores e alunos numa totalidade sistemática, Eu e Outro constituem uma frente a frente que dá sentido ao mundo do qual vivem, se apropriam e compartilham. A relação entre os sujeitos na educação, portanto, extrai sua significação do ensinamento, não como prioridade de um conteúdo comunicável, mas como responsabilidade infinita por outrem, como relação ética.

**Palavras-Chave:** Emmanuel Lévinas; Ética da alteridade; Ética na educação.

## ETHICS IN EDUCATION FROM THE NOTION OF “TEACHING” AS WELCOMING OF THE OTHER IN LÉVINAS

**Abstract:** In *Totality and Infinity*, Lévinas carefully describes the separation of the Same and the Other, resorting several times to the term “teaching” to define the welcoming of what is external to an inner Self. But for Lévinas, in absolute alterity, the other is the Other, another person, irreducible to my possession, an absolute exteriority that faces me from a face, as a being that speaks to me and, therefore, is the only one capable of teaching me. Welcoming others, in this sense, is responding to them and, thus, being responsible for them, in a relationship that is essentially ethical. With that in mind, it is possible to reflect on the deeper meaning of the educational relationship that, beyond the roles that teachers and students assume in a systematic totality, Me and Other constitute a face to face that gives meaning to the world they live in, appropriates and share. The relationship between subjects in education, therefore, derives its meaning from teaching, not as a priority of communicable content, but as an infinite responsibility for others, as an ethical relationship.

**Keywords:** Emmanuel Lévinas; Ethics of alterity; Ethics in education.

234

### 1. Introdução

Os desafios que marcam a sociabilidade contemporânea estão diretamente ligados à visão do humano erguida na modernidade filosófica. As noções de racionalidade, liberdade e individualidade, a partir desse ponto, tornam-se centrais na orientação do saber que sustenta toda a organização social. O que vemos se alinhar no propósito de formação humana, para qual convergem a ética e a educação, é uma busca por respostas sobre como harmonizar o individual e o social, em meio à predominância da autonomia sobre qualquer normatividade vinda de fora do sujeito, em que se desvanece qualquer possibilidade de heteronomia e, em consequência disso, toda alteridade.

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFil, da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor de Filosofia da rede estadual de educação básica do Ceará.

Email: georgegomesf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3249-8507>

A reflexão que propomos com este estudo<sup>2</sup> se ancora nas ideias do pensador franco-lituano Emmanuel Lévinas (1906-1905), para quem a ética não constitui um ramo da tradição filosófica, mas a própria noção de *filosofia primeira*, que põe a relação do *Eu* com o *absolutamente Outro* como fundamento da sociabilidade justa e, portanto, verdadeira. Sua concepção ética da alteridade nos apresenta um entendimento singular do sentido do humano, descrevendo situações que nos ajudam a repensar a própria formação ética no contexto da educação escolar. Para tanto, tomamos aqui, como cerne desta pesquisa, sua noção de *ensinamento* (*enseignement*) como acolhimento do outro, tal como aparece em sua obra mais conhecida, *Totalidade e Infinito*, de 1961. Acreditamos que, nesse texto, Lévinas traz à tona questões importantes para repensarmos as relações educativas e o próprio sentido do ensino, na medida em que a noção de *ensinamento* ocupa um lugar central na descrição da relação ética como alteridade absoluta.

Qual seria, portanto, o significado do ensinamento a partir de seu paralelo com o acolhimento no pensamento lévinasiano? E em que sentido essa visão se traduz como uma crítica da formação humana assim como ela se dá na contemporaneidade? E ainda, como repensar a educação escolar no sentido do *ensinamento* lévinasiano? Essas são questões com as quais nos propomos lidar não apenas a partir da leitura de *Totalidade e Infinito*, mas também de uma breve revisão bibliográfica que nos auxilia a retomar ideias e comentários filosóficos<sup>5</sup> sobre formação humana, a ética e a educação, enquanto pautas fundamentais do pensamento contemporâneo.

23

## 2. O desafio da formação ética na educação

A modernidade filosófica identifica, na constituição do sujeito autônomo, a base do processo de formação humana, que se desenrola como uma apropriação de si, ou seja, domínio das condições de realização de seu ser. Essa concepção de formação, ainda que marcada pelo fracasso do humanismo no século XX<sup>3</sup>, se apresenta como um dos mais sólidos fundamentos

---

<sup>2</sup> O estudo faz parte de pesquisa ainda em andamento, por ocasião da produção da dissertação de mestrado deste autor no PPGFil da UECE.

<sup>3</sup> Lévinas tece uma série de reflexões sobre o que ele nomeia como “crise do humanismo de nossa época”, no livro *O humanismo do outro homem*. Com duras palavras ele nos apresenta um de seus significados: “Os mortos que ficaram sem sepultura nas guerras e os campos de extermínio afixam a ideia de uma morte sem amanhã e tornam trágica a preocupação consigo mesmo e ilusórias tanto a pretensão do *animal rationale* a um lugar privilegiado no cosmos, como a capacidade de dominar e de integrar a totalidade do ser numa consciência de si”. (LÉVINAS, 2012, p. 71)

da educação atual. Podemos encontrar no relatório da UNESCO, produzido pelo grupo liderado por Jacques Delors, a seguinte conclusão em torno do que ele nomeia como *aprender a ser*:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que *começa pelo conhecimento de si mesmo* para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS et Al, 1996, p. 101, *grifo nosso*)

Podemos ver, portanto, que a ideia de formação humana que o documento evoca, entre outras coisas, considera o *conhecimento de si* como ponto de partida para a *relação com o outro*. Essa autorreferência do sujeito moderno guia a construção de muitos dos objetivos atuais do ensino de crianças e adolescentes, porém, também nos encaminha para o grande desafio da formação ética, em um cenário de preponderância do interesse próprio como princípio de toda a sociabilidade. Perguntamo-nos, desse modo: qual concepção de ética a modernidade funda com a primazia do sujeito? O que a centralidade do *eu penso* diz sobre as formas atuais de convivência humana? E, claro, de que modo essa concepção de formação expressa o sentido das propostas educativas de nosso tempo?

Tais questões, que já apontam para uma convergência da reflexão sobre ética e educação, nos servem também, na contextualização dos temas que animam a crítica levinasiana da tradição filosófica ocidental. Pois, se observarmos bem, muito antes de o *cogito* cartesiano apontar para o Eu como *subjectum* do pensamento, Sócrates nos dava uma grande lição acerca da autodeterminação como ponto de partida da formação humana. Segundo sua abordagem dialógica, que ele mesmo chamava *maiêutica*, o conhecimento capaz de chegar à verdade se produz como um processamento interior daquilo que já habita o próprio sujeito pensante. Isso fazia, desse modo, com que a missão socrática, ou seja, de um *sábio que nada sabia*, significasse apenas uma forma de *dar a luz* ao que já estava contido nos seus interlocutores, tal como o fazem as parteiras, como podemos ler no *Teeteto* de Platão:

Não sou, portanto, absolutamente nada sábio, nem tenho nenhuma descoberta que venha de mim, nascida da minha alma; mas aqueles que convivem comigo, a princípio alguns parecem de todo incapazes de aprender, mas, com o avanço do convívio, todos aqueles a quem o deus permite, é espantoso o quanto produzem, como eles próprios e os outros acham; sendo claro que nunca aprenderam nada disto por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas. (PLATÃO, 2010, 150d)

Podemos dizer, desse ponto de vista, que o ser humano se forma pelas próprias mãos, escavando a verdade em si mesmo, que para a tradição grega, significa ainda um modo de *ultrapassar a si*, um tipo de *conformação* entre o entendimento e a realidade que excede a experiência imediata das coisas no mundo. A autodeterminação humana se confunde, desse modo, com o acesso a uma ordem universal na qual o *ente*, enquanto *ser em particular*, ganha um lugar no *ser em geral*, ou seja, um sentido no todo da existência. O humano formado nesse processo de *elevação* entrava em contato com o fundamento de si, ou dito de outro modo, com sua essência. Manfredo de Oliveira, na introdução de seu livro *Ética e Sociabilidade*, sintetiza da seguinte forma esse aspecto transcendente da humanização na tradição filosófica grega:

A consecução da determinação do homem só é possível através de um “processo de universalização”, através do qual o homem, “superando” a particularidade do indivíduo, se abre à configuração permanente (*Eidos*) de seu ser, que permanece imutável em todas as mudanças de seu existir histórico. É, assim, fundamental na existência humana a descoberta de sua “essência”: é ela que lhe indica o rumo a seguir no processo de conquista de si. (OLIVEIRA, 1996, p. 13)

O legado grego, nos mostra assim, que o ser humano se determina como tal, na medida em que entra no seio de uma universalidade, atingida exclusivamente pelo intelecto, ou seja, por aquilo que, em nós, é capaz de nos colocar em contato com a *racionalidade* mesma do real. Na perspectiva prática da vida humana, isso condiz com o modo pelo qual os gregos valorizavam a organização da vida social e política, tomando a *cidadania* como a plenitude do humano. Não por acaso, a *pólis* era considerada o lugar, por excelência, do esplendor da vida guiada pelo *logos*, como uma condição da liberdade e racionalidade. O ético cumpre-se, segundo essa perspectiva, como o agir consoante ao que é certo, justo, não a partir de si, mas da comunidade, ou seja, na *conformação* do individual ao coletivo, do interesse particular ao interesse público.

Esse é um ponto importante para se pensar a diferença entre os *humanismos* helênico e renascentista. O pensamento moderno, especialmente a partir de Descartes, inaugura uma visão do *Eu* como *substância* do real, enquanto a noção de indivíduo se eleva ao patamar de fundamento de toda sociabilidade. Se por um lado o sujeito cartesiano é *res cogitans*, ou seja, *subjectum* ou suporte de si enquanto *pensamento*, a liberdade individual, tal como atestam os princípios da filosofia política moderna, ergue e sustenta a compreensão do social:

A comunidade, no sentido moderno, não é mais a congregação dos que estão dedicados ao bem comum, mas, ao contrário, dos que estão em busca de seus próprios interesses. Nesse contexto, a esfera comunitária aparece apenas como meio para a

defesa do interesse do indivíduo: “Qual o fim da associação política? A conservação e a prosperidade de seus membros”. (OLIVEIRA, 1996, p. 26)

Ao citar Rousseau em *O contrato social* (1762), Oliveira sintetiza a forma como a vida social é pensada modernamente, numa perspectiva clara da separação entre o ético e o político, já oferecida desde *O príncipe* (1532) de Maquiavel, mas que agora também anuncia a primazia do *econômico* sobre ambas as dimensões. A autoconservação e a prosperidade individual como núcleo de sentido nos levam, por sua vez, à Hobbes e Locke, com a defesa da *propriedade privada* como ponto de partida da relação social, como *negócio* mediado pelo *contrato*, uma forma de conter a animalidade e assegurar uma sociabilidade baseada na razão. Esse entendimento descreve, assim, não somente a secundarização da ética de princípios que até certo ponto, ainda eram vistos como imutáveis, mas desloca inteiramente a ideia de vida pública, socialmente determinada, para a defesa do interesse privado como motor do convívio social, que forja, tanto o direito como o conhecemos, como o valor do humano na modernidade.

A educação baseada na visão moderna de sujeito domina as reflexões correntes sobre a formação de crianças e adolescentes. O humano, que se produz por meio da educação escolar, é um ser eminentemente econômico, que mira a autopreservação ao adquirir *competências* necessárias ao autocontrole e ao domínio técnico da natureza e das relações sociais. A eficiência orienta os objetivos de aprendizagem que, avançam, cada vez mais, além dos afazeres técnico-instrumentais, com foco no desenvolvimento de habilidades complexas, que incluem a gestão das emoções, interações, autopercepção e até a própria cidadania. Esse cenário avança de acordo com as possibilidades de mensuração e controle dos resultados dos estudantes, como observamos na contínua expansão das avaliações em larga escala como forma de padronização dos perfis humanos:

O uso dessas avaliações tem aumentado constantemente, e alcança na atualidade mais da metade dos países do mundo. Seu escopo também tem aumentado. Além de medir as habilidades de leitura e matemática, elas analisam cada vez mais áreas, incluindo habilidades digitais, conhecimento em informática e informação, habilidades socioemocionais ou a compreensão de conceitos e questões relacionadas à educação cívica e à cidadania. (UNESCO, 2019, p. 9)

No entanto, muitos esforços vão no sentido de superar a perspectiva fundacionista do pensamento moderno, colocando o diálogo como *locus* da própria racionalidade. Essa perspectiva aparece muito claramente nos estudos do Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, que interpretam as teorias da linguagem e da comunicação de John Searle, John L. Austin e Jürgen

Habermas como fundamentos para a noção de *comunidade de aprendizagem*, desenvolvida por essa instituição:

A aprendizagem dialógica é o produto de processos de criação de significados a partir de interações que visam alcançar uma melhor aprendizagem. O conhecimento é criado e recriado através de um diálogo orientado por pretensões de entendimento, pela intenção de alcançar a maior compreensão e acordo possível em torno de um aspecto da realidade, em torno dos conteúdos de aprendizagem que são ensinados no próprio centro educacional. (Aubert et al., 2008, p. 80)

O sujeito, sem esboçar qualquer *profundidade* ou *altura metafísica*, faz dos acordos o seu novo campo de sentido, em que a ética ocupa o espaço da validade proposicional. Desse modo, o que se expressa por meio do consenso entre os *falantes* é a única esfera possível da verdade na pluralidade dos atos discursivos dados na multiculturalidade. Ao analisar, por exemplo, o pragmatismo de Richard Rorty, em seu livro *Ética, direito e democracia*, Oliveira nos explica um dos maiores desafios dessa forma de sociabilidade:

Não há critérios normativos universais que permitam julgar as ações individuais e as práticas das diversas culturas: importa antes de tudo pensar uma ética sem obrigações universais. (...) Não há nenhum sentido em falar de uma solidariedade mais vasta, por exemplo, em relação à espécie humana, que para Rorty não passa de uma ideia imaginária mesmo que ela provoque emoções fortes e uma ideia de culpabilidade em relação às massas marginalizadas. É inútil preocupar-se com as massas miseráveis fora de nosso alcance, como aliás também pretender julgar seus costumes e suas instituições sociais. (OLIVEIRA, 2010, p. 83)

O que vemos, portanto, se desenvolver nas teorias educacionais da atualidade aprimoram o modo de circunscrever o sujeito à produção autônoma de todo o sentido que a vida em sociedade pode adquirir. A formação humana se dá a partir de uma negociação consigo mesmo ou com o semelhante, idêntico e, seres capazes de falar uma mesma língua, que validam segundo critérios ainda individuais o significado de seu agir. O outro, nessa perspectiva, compõem o cenário, ainda que sujeito para si mesmo, aparece como limite ultrapassável pela eficiência da racionalidade linguística, ou por meio do aprimoramento dos *afetos no jogo* da experiência social. A acurácia impressa nas interações sacrifica o valor dos vínculos sociais em nome da capacidade para mantê-los no escopo do *projeto de autoformação*, o que não deixa de retroalimentar as múltiplas formas de exclusão e de violência contra aqueles que não atendem ao apelo das técnicas de expressão de si, desenvolvidas pelo método pedagógico. A competência como foco da educação e o diálogo entre iguais como último recurso civilizatório, é, mesmo com toda a solidariedade empregada, o âmago de uma noção egocêntrica da

realização de si do sujeito, que confiante do apossamento de seu ser, não mede esforços para *superar* o outro que ameaça seu *domínio*, ou apenas para usá-lo na realização de seu interesse.

O que Emmanuel Lévinas vai perceber, nessa perspectiva de formação humana, é que a tradição filosófica que desemboca no individualismo moderno, serve-se de uma *alergia ao outro*, cuja melhor tradução está no homem antissocial hobbesiano, que vive para si, como um lobo que *enfrenta* os demais membros de sua própria *alcateia*. Pensar os sujeitos em um processo formativo que se desvincule da subjetividade como autorreferência, pressupõe, desse modo, entender diferentemente a relação social e, assim, a própria atitude ética, deixando de partir do *em si mesmo* do sujeito, para considerar a alteridade humana na sua forma radical. O convívio com os outros, a multiplicidade que ele constitui, para Lévinas, começa no *frente a frente* com o *absolutamente Outro*, ou seja, com um *rostro*, o *rostro de outrem*<sup>4</sup>, do humano que chega de fora. Mas qual seria a forma desse encontro? O que fazer e dizer diante do outro? Como pensar o outro humano numa perspectiva não *alérgica*?

### 3. A ética como acolhimento do outro

Em um esforço para apresentar o pensamento levinasiano de forma introdutória, tratamos nesse ponto de como Lévinas propõe um deslocamento no sentido do humano, do primado *ontognosiológico* à primeiridade da ética, especialmente, a partir da obra *Totalidade e Infinito: ensaio sobre a alteridade*, publicada em 1961. Nela, Lévinas faz duras críticas à tradição filosófica ocidental, por um lado, ressaltando o fracasso de pensar o humano a partir da idolatria do sujeito, que se apropria do mundo e de si pelo conhecimento, sempre nos termos de uma estrutura já determinada pela própria consciência, e por outro, buscando superar a ideia de totalidade como fundamento da multiplicidade, ponto de partida da ontologia que aprisiona os *entes* no campo de compreensão do *Ser*, encerrando-os na unidade do Mesmo, que impede que pensemos o real significado do encontro com o Outro.

Seu pensamento se nutre de uma profunda descrença na subjetividade e racionalidade bélica que gerou o horror nazista, do qual, como judeus, ele e sua família foram vítimas, mas sua abordagem dos graves problemas sociais contemporâneos incorpora a serenidade<sup>5</sup> necessária para combinar reflexões que, frequentemente, atravessam cercas e

<sup>4</sup> O termo *outrem* (*autrui*) se diferencia de *outro* (*autre*) no vocabulário levinasiano, por enfatizar o caráter humano da alteridade em *Totalidade e Infinito*: “O absolutamente Outro, é outrem” (LÉVINAS, 2021, p. 28, tradução nossa).

<sup>5</sup> Emmanuel Lévinas, já como militar francês, foi detido como prisioneiro da Alemanha nazista, na Segunda Guerra, período em que vários membros de sua família foram assassinados nos campos de concentração da Lituânia. Para François-David Sebbah, em seu livro *Lévinas*: “A obra de Lévinas não se reduz a uma ‘reação’

fronteiras de mundos inconciliáveis. De um lado, a tradição que dá continuidade ao legado grego, como uma profunda busca pelo sentido do humano assentada na racionalização do real, e de outro, o da tradição judaica, com sua impaciência messiânica, a partir da leitura e interpretação dos textos bíblicos e talmúdicos. Totalidade e Infinito marca sinuosamente um impasse, ao propor uma ida aos fundamentos últimos da humanidade do homem, a um entendimento singular da subjetividade atravessada pelo messianismo como justiça social. Descreve a comunhão com o próximo como uma exigência do próprio desapossamento de si, que se traduz como resposta ao outro, responsabilidade ética. Declara ele, da seguinte forma, o objetivo de seu trabalho:

O estabelecimento do primado da ética, isto é, da relação de homem a homem - significação, ensinamento e justiça -, primado de uma estrutura irreduzível na qual se apoiam todas as outras (e, em particular, todas as que, de uma maneira original, nos parecem colocar em contato com um sublime impessoal, estético ou ontológico), é um dos objetivos da presente obra (LÉVINAS, 2021, 77, tradução nossa<sup>6</sup>)

O filósofo franco-argelino Jacques Derrida foi um dos primeiros a descrever e confrontar as ideias levinasianas, em um texto de 1967, intitulado *Violência e Metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas*. Considerada poderosa, a vontade levinasiana para explicitar seu pensamento na língua grega desconcerta a leitura mais atenta, algo com que Derrida fica claramente impressionado:

Poderosa porque, embora não sendo a primeira tentativa no gênero, atinge no diálogo a uma altura e a uma penetração a qual os Gregos - e para começar estes dois Gregos que são Husserl e Heidegger - veem-se intimados a responder. A escatologia messiânica em que se inspira Lévinas, (...) não se desenvolve, todavia, em seu discurso nem como teologia nem como uma mística judias (...) nem como uma dogmática, nem como *uma* religião, nem mesmo como *uma* moral. Jamais busca apoio, em última instância, na autoridade de teses ou de textos hebraicos. Quer fazer-se entender dentro de um *recurso à própria experiência*. A experiência propriamente dita é o que há de mais irreduzível na experiência: passagem e saída rumo ao outro; o outro propriamente dito, no que há de mais irreduzivelmente outro: outrem. (DERRIDA, 2019, p. 117-118, grifos do autor)

Para Lévinas, a subjetividade como *doação de sentido*, capaz de captar o mundo da forma como ele se apresenta, assim como pensou Edmund Husserl, efetiva a correlação entre

---

ao horror nazista, uma meditação a respeito desse horror, por mais necessária que esta possa ser; mas, por se tratar de uma grande obra, ela sabe valorizar o sentido - e a falência do sentido - no plano mesmo da tessitura dos acontecimentos históricos” (SEBBAH, 2009, p. 24).

<sup>6</sup> Todas as citações referentes à obra *Totalidade e Infinito*, neste artigo, são traduções nossas a partir da seguinte edição: (LÉVINAS, Emmanuel. *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Paris: Martinus Nijhoff/Le Livre de Poche, 2021).

ser e pensar, uma forma de *ver* o exterior englobado pelo próprio ato intelectual, ou seja, a partir de uma interioridade. A luz que retira os objetos da escuridão vem do próprio *olhar* fenomenológico, da própria estrutura do sujeito que lhes *empresta* o sentido, faz delas o que são, enfim, reais para a consciência que os pensa. O sujeito se realiza no esforço de permanecer nesse *ser em si mesmo*, capaz de dar unidade à multiplicidade de seres no mundo ao seu redor, sempre partindo desse ponto fixo, idêntico a si, que é ser um *Eu*:

Ser eu, é, para além de toda a individuação que se pode ter de um sistema de referências, possuir a identidade como conteúdo. O eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em se identificar, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece. É identidade por excelência, a obra original da identificação. O Eu, é idêntico até nas suas alterações: representa-as e pensa-as para si. A identidade universal em que o heterogêneo pode ser abraçado tem a ossatura de um sujeito, da primeira pessoa. Pensamento universal, é um “eu penso”. (LÉVINAS, 2021, p. 25)

O que assegura o domínio do sujeito sobre o objeto é, segundo Levinas, a capacidade de se referir não a ele mesmo concretamente, como *ente*, mas a seu *ser*, capturável por via do saber, como fica claro em sua interpretação do pensamento de Martin Heidegger: “Abordar o ente a partir do ser é, ao mesmo tempo, deixá-lo ser e compreendê-lo. É pelo vazio e pelo nada do existir (...) que a razão se apropria do existente” (LÉVINAS, 2021, p. 35-36). É segundo uma estrutura pré-compreensiva do real que os entes, ou seja, os únicos a existir, se <sup>2</sup> *apresentarem* no horizonte do ser, sob sua forma neutra, intelectual. A pergunta “o que é?” dirige toda a relação, como abertura que permite a ciência do ser, a ontologia, que se ergue na forma de um domínio *impessoal*:

A relação com o ser, que se produz como ontologia, consiste em neutralizar o ente para compreendê-lo ou agarrá-lo. Não é, assim, uma relação com o outro enquanto tal, mas a redução do Outro ao Mesmo. Tal é a definição de liberdade: manter-se contra o outro, apesar de toda relação com o outro, assegurar a autarquia de um eu. (...) A posse, de fato, afirma o Outro, mas no seio de uma negação de sua independência. “Eu penso” redundava em “eu posso” - numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. (LÉVINAS, 2021, p. 36-37)

Confrontando essa perspectiva dominante da subjetividade por meio de um “imperialismo do mesmo”, Lévinas assume as relações humanas em seu caráter realmente distintivo, como resistência à luminosidade da consciência e da totalidade do ser. Para ele, o contato com o Outro, em sentido absoluto, é relação com *outrem*, com a outra pessoa, único ser capaz de colocar em questão os poderes do Eu. Diferentemente dos objetos que se mostram sob a luz ou na linha do horizonte, o outro tem um *rosto*, e ele está ambigualmente dentro e fora do

campo de visão, numa situação de ruptura com a fenomenalidade, ou seja, inadequação, desconformidade relativamente à consciência. Ele não se oculta na escuridão, pelo contrário, ele *aparece* na sua incandescente nudez, como pura significação, ou seja, por si mesmo: “Toda relação social, como uma derivada, remonta à apresentação do Outro ao Mesmo, sem qualquer intermediário de imagem ou de signo, somente pela expressão do rosto” (LÉVINAS, 2021, p. 235).

A alteridade no rosto de outrem, porém, não se dá somente como resistência à luz que o saber emana, mas como uma forma original de justiça. Para Lévinas, o rosto julga, critica, acusa de injustiça toda dominação e violência contra si. Sua expressão, seu discurso, e portanto, sua linguagem, não entregam uma informação a ser capturada, um discurso lógico, mas dá a palavra de ordem, o mandamento do qual o Eu não pode se esquivar e de onde a relação extrai o seu sentido primeiro:

Abordar Outrem é colocar em questão a minha liberdade, minha espontaneidade de vivente, o meu domínio sobre as coisas, esta liberdade da “força que vai”, a impetuosidade de corrente e à qual tudo é permitido, mesmo o assassinato. O “Tu não cometerás assassinato”, que esboça o rosto de Outrem se produz, submete a minha liberdade ao julgamento. (LÉVINAS, 2021, p. 339)

Com a impugnação da liberdade humana, dessa *força que vai*<sup>7</sup>, Lévinas traduz o poder infinito do rosto como produtor de não-violência, que se transforma em um gesto positivo do Eu, que recebe outrem em seu domínio: “É o acolhimento de Outrem, o começo da consciência moral, que põem em questão a minha liberdade” (LÉVINAS, 2021, p. ). Acolher outrem no seu rosto equivale, como na tradição de muitos povos, a receber o estrangeiro em sua casa, lugar onde o Eu tudo pode, mas que se dobra às obrigações com o outro, anteriores aos seus desígnios de sua liberdade, de seus direitos. Para Lévinas, o humano não *escolhe* o acolher, pois a condição de receber outrem atesta sua própria humanidade, sendo a fechamento sobre si do Eu, a rejeição ao outro, a possibilidade de violência, riscos iminentes assim como o assassinato, negação total da humanidade.

Mas o fato de que a violência contra o outro seja sempre uma possibilidade, só revela a anterioridade fundamental do acolhimento, que se produz já no interior da humanização em que a liberdade de ação se justifica pela responsabilidade. O *discurso* do rosto é acolhido,

<sup>7</sup> Referência direta à peça de Victor Hugo, *Hernani, Ato III, Cena II*: “Eu sou uma força que vai! Agente cego e surdo de mistérios fúnebres! Uma alma de infortúnio feita de escuridão! Para onde estou indo? Não sei. Mas sinto-me impelido por um sopro impetuoso, por um destino insano” (HUGO, Victor. *Oeuvres Complètes de Victor Hugo*, Paris: Édition Hetzel-Quantin, 1926, p. 76)

antes de toda violência, a partir de um ser que fala, e como expressão dá sentido a si mesmo, à relação, à ética. Essa eticidade nos faz humanos e sujeitos, que chamados à justiça, respondem imediatamente, mas segundo a razão e a liberdade, podem fugir às suas obrigações. A ética, nesse sentido, deixa de ser um ramo da filosofia pelo qual se buscaria uma compreensão do contexto, do sentido e dos significados do agir em sociedade, para justificar alguma espécie de coercitividade interna ou externa. Ela passa a ser, no entanto, o fato mesmo da bondade humana, como imperativo que desloca o Eu do centro de si mesmo, não como destruição da subjetividade e da individualidade, mas como expressão da própria ideia de ser, não a partir de si, mas para o outro, como audição do apelo em que o Eu se faz único, singular:

Eu sou eu e eleito, mas onde posso eu ser eleito, a não ser entre os outros eleitos, entre os iguais? O eu enquanto eu, mantém-se, pois, voltado eticamente para o rosto do outro - a fraternidade é a própria relação com o rosto, em que se realiza ao mesmo tempo a minha eleição e a igualdade, ou seja, o domínio exercido sobre mim pelo Outro. A eleição do eu, a sua ipseidade mesma, revela-se como privilégio e subordinação - por que não o coloca entre os outros eleitos, mas precisamente em face deles, para os servir, e que ninguém pode se substituir a ele para medir a extensão de suas responsabilidades. (LÉVINAS, 2021, p. 312)

Ao buscar um novo significado para o humanismo, Lévinas tem plena convicção de que é preciso conduzir o sujeito na direção da generosidade, que em Platão chamava-se de *bem além do ser* (*epékeina tês ousías*), como o sentido mesmo da excedência do Outro em relação ao Mesmo, um *além de si* como fundamento. Esse entendimento, no entanto, acaba por exaurir os recursos da filosofia prática, de seu discurso normativo sobre como o ser humano *deve ser*. Porém, esse parece ser mesmo o objetivo mesmo do acolhimento em sentido levinasiano, uma estrutura que abala o modo de existir desse *para si*: “Por que a presença em face de um rosto, minha orientação para Outrem só pode perder a ganância do olhar se transformando em generosidade, incapaz de abordar o outro de mãos vazias.” (LÉVINAS, 2021, p. 42)

#### 4. Ensino e ensinamento na perspectiva da ética levinasiana

Emmanuel Lévinas não desenvolveu um pensamento filosófico sobre a educação. As questões do ensino ficaram restritas a seus apontamentos sobre os desafios da formação judaica, que se intensificaram após o horror nazista, sempre alinhadas com a função de diretor da École Normal Israélite Orientale (ENIO), em que ficou por 35 anos. Mas o entusiasmo com os caracteres educativos da alteridade ética de Lévinas, pode nos levar a uma série de reflexões sobre as possibilidades de tradução pedagógica de sua produção filosófica. Destaque-se aqui,

por exemplo, o estudo de Muriel Briançon apresentado no texto *Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa*. Briançon sustenta ideia de que o método levinasiano se desenvolve como um verdadeiro ato educativo:

A ideia recorrente de transição (movimento, orientação, impulso), muito presente na obra filosófica, orienta-nos para o tema da saída (de si, do ser, do semelhante totalitário, da representação e do conhecimento, do presente ) e de ir em direção (ao Outro, o outro modo de ser, o infinito Absolutamente Outro, o sentido e o desejo, o futuro e a morte. Nossa hipótese é que a obra filosófica levinasiana delinear-se-ia assim, à maneira dos impressionistas, um movimento global de partida e de ida, o que suporia um verdadeiro ato educativo no sentido de que o primeiro (o filósofo, o autor , o educador, o outro, o professor) tira um segundo (o discípulo, o leitor, o educando, o sujeito, o aluno) daquilo que sabe para ir em direção a algo que lhe é desconhecido. (BRIANÇON, 2018, p. 117, tradução nossa)

Porém, acreditamos nesta que os paralelismos diretos entre os exemplos dados por Lévinas com a figura do mestre como professor, e do aprendiz como aluno, apenas reforçam uma interpretação estreita da *concretização* ou da *deformalização*<sup>8</sup> das noções que compõem a aplicação de seu método fenomenológico. Por isso, encontramos em *Totalidade e Infinito* os elementos que apontam para a noção de ensinamento (*enseignement*), como o ponto de partida da convergência entre a formação ética e a educação escolar. Neste mesmo caminho seguiu a tese de doutoramento defendida por Koki Hiraishi, intitulada *Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Lévinas*. Nela, a identificação entre ensinamento e ética anima suas principais reflexões:

No que diz respeito à conjuntura ensinamento e ética, não se trata, para Levinas, de “pregar” ética aos leitores de suas obras. O ponto principal é que o ensinamento e a ética são dois lados da mesma moeda, ou seja, o de ser posto em questão por outrem. Bem longe de ser um exemplo arbitrariamente escolhido, o ensinamento como prova desse colocar em questão torna-se um com a ética, e é precisamente aí que reside, a nosso ver, uma das originalidades do pensamento filosófico de Levinas. (HIRAISHI, 2016, p. 9, tradução nossa)

Mas antes de adentrarmos o tema do ensinamento em Lévinas, precisamos entrar num acordo sobre a melhor forma de traduzir esse termo para o contexto do presente estudo. A palavra *enseignement* pode ser traduzida diretamente, tanto como *ensino*, educação em sentido formal, sistema educacional ou estrutura escolar, como por *ensinamento*, um tipo de experiência

<sup>8</sup> A *deformalização* ou *desformalização* permite arrancar das noções mais do que elas, aparentemente, podem conter na simples adequação ao seu caráter formal. Em *Totalidade e Infinito*, Lévinas aponta para esse aspecto do seu método, quando anuncia que irá aplicá-lo sobre a noção cartesiana de ideia do Infinito: “É necessário agora indicar os termos que exprimirão a deformalização ou a concretização desta noção, vazia aparentemente, que é a ideia do infinito.” (LÉVINAS, 2021, p. 42)

mais íntima da aprendizagem, normalmente a partir da relação com um mestre, um sábio, ou mesmo com escritos de uma tradição. Desse modo, no contexto brasileiro, o ensinamento faz referência a uma educação recebida no seio de relações mais pessoais, familiares, portanto, quase sempre morais. Enquanto o *ensino* domina o jargão da educação escolar, notadamente de massa, por isso mesmo, mais neutra, indiferente, impessoal. Dito isso, é preciso avisar que procuramos ler *Totalidade e Infinito*, até onde nos é possível, a partir da proximidade que *enseignement* mantém com *ensinamento*, acreditando que assim evocamos com maior fidelidade a proposta central do texto levinasiano, que descreve a alteridade como um evento moral, uma vivência pessoal, especialmente, no *frente a frente* com o rosto de outrem. Mas isso não significa dizer que devemos perder de vista o impacto que o *ensinamento* pode ter sobre o *ensino*. Pelo contrário, a ideia aqui é exatamente encontrar um modo de ultrapassar o duplo sentido que a tradução carrega, entrevedo a possibilidade do pessoal, do moral, portanto, do ético, no âmbito institucional.

O que nos compete agora, é entender de que forma o ensinamento cumpre papel na defesa da ética como filosofia primeira, associando-se às noções igualmente centrais de linguagem e acolhimento em *Totalidade e Infinito*. Podemos acompanhar o significado dessa aproximação desde o modo como Lévinas descreve a relação com outro em seu caráter absoluto, ou seja, como uma relação de plena exterioridade do Outro em relação ao Mesmo. Às vezes, de modo muito sutil, vemos também o uso do verbo ensinar (*enseigner*) para explicar sua forma peculiar de compreender o descentramento de si do sujeito, como que animado pela escuta do outro ser: “A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência” (LÉVINAS, 2021, p. 186, grifo nosso).

É precisamente a partir da possibilidade de transcendência, de percorrer a *distância metafísica* que separa Eu e Outro, que o ensinamento concorre para a primazia da ética em Lévinas. Mas o *lugar* a partir do qual os termos se *confrontam*, ou seja, em que Eu e Outro ficam frente a frente, não se reduz à posição de seus corpos no plano espacial, mas numa *dimensão* inteiramente mais profunda pela qual eles, mesmos próximos, podem se manter infinitamente separados. O Outro não faz fronteira com o Eu (LÉVINAS, 2021, p. 28), por isso eles não se completam, não formam conjunto, não configuram uma unidade e tão pouco uma totalidade. Mas o que permite, então, ao Eu e ao Outro ultrapassarem esse abismo irreduzível? Como ligar os pontos numa distância metafísica, sem com isso destituir a separação?

A linguagem, para Lévinas, é o modo pelo qual seres radicalmente separados podem estar em contato, sem que com isso se desfaça o afastamento. De acordo com ele “a relação do Mesmo e do Outro - ou metafísica - se dá originalmente como discurso em que o

Mesmo, recolhido na sua ipseidade de ‘eu’ - de ente particular, único e autóctone - sai de si” (LÉVINAS, 2021, p. 29). A linguagem, assim, torna possível aquilo que atravessa toda distância entre Eu e o Outro para se efetivar como interiorização do que é *recebido*, como sentido doado por outrem a mim. A linguagem que suporta a alteridade, portanto, é o que permite o significado das coisas no mundo:

O signo não significa o significante como significa o significado. (...) O significante, aquele que emite o signo, está de frente, apesar da mediação do signo, sem se propor como tema. Ele pode, certamente, falar de si - mas então ele se anunciaria a si próprio como significado e, por consequência, como signo a seu turno. Outrem, o significante, manifesta-se na palavra ao falar do mundo e não de si (LÉVINAS, 2021, p. 97-98)

A relação que a linguagem instaura fornece os significados que recebo de outrem, e não o contrário, pois ela é, antes de tudo, *ensinamento recebido*. O papel que cumpro como sujeito na relação é o de *receptionar* o ensinamento, *acolher* a palavra que vem de fora. Esse é, portanto, o paradigma radical que a estruturação da subjetividade possui em Lévinas, com sua capacidade de ser afetada, receptiva, acolhedora. É esse o contexto em que Lévinas se permite lançar mão de um dos exemplos mais importantes em sua própria formação, tanto a judaica como a filosófica: o papel do *mestre*. Inspirado pela marca dos grandes professores, Lévinas toma o outro por mestre, numa relação que se dá a partir do desnível originário de suas posições. Assim como na relação com o Mestre, o Eu enquanto mesmo, é *ensinado* pelo Outro, ou seja, recebe o ensinamento vindo de outrem e, portanto, de além de si: “as ideias instruem-me a partir do mestre que as *apresenta* para mim: que as coloca em causa; a objetivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensinamento” (LÉVINAS, 2021, p. 66). Desse modo, o conhecimento que a *maiêutica* vê brotar do sujeito não parte de uma conversa solitária que a alma mantém consigo mesma, mas chega de uma voz exterior, de uma *altura* que eu não alcanço na minha solidão, apenas pela atenção ou escuta ao mestre:

A tematização, como ação exercida pelo Mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas o apelo dirigido à minha atenção. (...) Mas a atenção eminentemente soberana em mim é o que essencialmente responde a um apelo. (...) A atenção é atenção a alguma coisa, por que é atenção a alguém. (...) 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 docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação. (LÉVINAS, 2021, p. 102)

O que está na origem de toda tematização, ou seja, o primeiro ensinamento, é sobretudo, a própria transcendência do Outro, a resistência do rosto de outrem, a cessão dos meus poderes, a impugnação da minha liberdade. O ensinamento original é, portanto,

moralidade que me impede de cometer violência, assassinato, pois aquilo que primeiro o rosto do outro, como meu mestre, diz e ensina, é um mandamento: “tu não matarás”. Assim, a ética levinasiana se produz a partir de sua coincidência com o ensinamento, capacidade de acolher ou ouvir o mestre.

Temos, portanto, em *Totalidade e Infinito*, o ensinamento como um gesto ético, na medida em que o primeiro conteúdo do ensinamento é ele mesmo, a própria ética. Para Lévinas, falar sobre o mundo, tematizá-lo, é, antes de tudo, um ato moral, animado pelo desejo do absolutamente outro, outrem. Acolher é ser ensinado, escutar a voz, ouvir o apelo, estar atento a alguém. Mas o que o ensinamento, em sentido levinasiano, nos diz sobre o ensino? O que essa perspectiva pode apontar para a formação ética que tanto buscamos para nossas crianças e adolescentes? E o que ela pode ensinar aos mestres sobre a relação de seus aprendizes?

Sabemos que a educação escolar, tal como a conhecemos, cumpre-se por sua capacidade de mobilizar o conhecimento científico sobre o mundo, as coisas e pessoas, em função de uma formação produtiva do ser humano capaz de transformar a si mesmo, a natureza e suas relações sociais, ou seja, ser autônomo. Mas é importante compreender que isso não se refere ao sentido que o ensino deve possuir na vida dos seres humanos. Lévinas nos chama a atenção para o fato de que a autodeterminação humana não supõe, primeiramente, uma relação com o mundo, com as coisas ou objetos, mas com o outro humano como fundamento de todo conhecimento e saber. Antes de todo conhecimento como apropriação, o gesto que possibilita a formação humana é uma abertura ao ensinamento, um ato, por excelência, *receptivo*, que aqui evocamos sob o signo do *acolhimento do outro*: “Um ser que recebe a ideia do Infinito - que recebe, pois não a pode ter de si - é um ser ensinado de uma maneira não maiêutica, um ser cujo existir consiste na incessante recepção do ensino, no incessante transbordamento de si” (LÉVINAS, 2021, p. 223).

O ser singular a que chamamos indivíduo, é único e insubstituível, não por ter essa ou aquela competência que o diferencia dos demais, e lhe garante a conservação da própria vida, mas porque é um ser de responsabilidades com o outro, responde a um propósito que não é gerado a partir de si, mas também não o chega como um molde, um modelo. O significado ético que procuramos dar às ações pedagógicas, desse modo, retira seu sentido do face a face com o mestre, que como o outro, é capaz de me doar o mundo pela palavra. O sentido do aprendizado não parte de um acordo ou compromisso impessoal que assumo com os outros, de modo geral, ele é a própria *revelação* da verdade que se lê no rosto de outrem, que produz o sujeito para uma liberdade justa, pois justificada pelo dever, pela obrigação, pela obediência. A obediência ao outro, porém, não equivale a atender o comando de um ser neutro que só existe

por trás de um contrato, é atendimento ao apelo daquele que me faz frente, na fragilidade de seu rosto. Educar, como ensinamento, é um ato pessoal que o compromisso do ser que chamamos professor, o profissional que encena falas e monta estratégias de sedução, retórica e convencimento, não consegue comportar.

Nesse sentido, a estrutura educacional a que fazemos referência como *ensino* não pode, simplesmente, incorporar, por paralelismos, os exemplos da filosofia levinasiana. No plano ético, ou seja, do *ensinamento*, professores não são professores e alunos não são alunos, mas humanos que se colocam diante uns dos outros, a partir da alteridade que os constitui. O que, a princípio, o mestre pode parecer, não remete ao fato de *ter de ser* um mestre, pois o seu significado ético, por assim dizer, não é um *modo de ser*, uma referência a uma categoria, um modelo usado para que alguém, assim *seja* como ele. A alteridade do mestre é uma convocação, um apelo feito do outro ao eu, ou seja, a *mim*, ao *escolhido*, ao *eleito* que responde, um Eu investido pela responsabilidade. Isso desconstrói toda a estrutura que impõe o profissional sobre o pessoal, pois na relação de alteridade, sou de fato e sempre, aquele que é convocado pelo ensinamento, o sujeito do acolhimento. Sob esse aspecto, o da ética, o *eu-professor* não é mestre, mas aprendiz. E o aluno que me faz frente, é outro que me comanda, outrem que me interpela e que, assim, me elege entre todos os outros, me torna um Eu, ou mais especificamente, um ser capaz de ser ensinado, e, portanto, um ser para outro.

## 5. Conclusão

A preocupação com a formação ética, como vimos, tem como pano de fundo a noção de autonomia que funda a subjetividade moderna. O sujeito de si mesmo, que se dá a própria lei e o sentido de suas ações, expressam o que Lévinas chama *alergia* ao outro, e busca as condições de sua conservação na destruição da alteridade, fazendo desaparecer toda distância na identidade, na unidade e na totalidade do ser. O Eu, desse modo, aquele que permanece apesar de toda mudança, que é um, mesmo diante de toda multiplicidade, se realiza na identificação, redução do Outro ao Mesmo. A eticidade que deriva dessa perspectiva assume a forma da norma constituída pelos acordos, por um contrato pelo qual as individualidades *se toleram*, mas que nunca deixa de ver no outro uma ameaça.

A sintonia entre ética e educação, na perspectiva do homem moderno, justifica o projeto de autodeterminação do indivíduo e da concretização de sua liberdade. O ensino garante que cada um se prepare para a arena social, fundada numa ideia de conservação de si contra todos os outros, competente, capaz de negociar o sentido do agir e do próprio valor do humano. O autocontrole se estende, cada vez mais, a outras dimensões da experiência pedagógica, tais

como emoções, interações e a própria percepção de si, aliando-se às abordagens dialógicas que buscam fazer imperar a linguagem técnica, neutra, ajustada a uma convivência impessoal.

O estudo aqui empreendido, no entanto, considera a relevância da crítica levinasiana à centralidade do sujeito moderno e da primazia ontológica no pensamento ocidental, princípios pelos quais se sacrifica o outro, o ente em função de seu ser, toda individualidade na unidade da totalidade. Seu livro *Totalidade e Infinito* constitui uma contundente defesa da generosidade como ponto de partida da formação humana, do *bem além do ser* a que se referia Platão, na consagração de uma visão messiânica, que toma o indivíduo pela unicidade que só o apelo de outrem ou de Deus pode revelar. A alteridade e resistência que o rosto do outro humano atesta, portanto, o acolhimento do estranho, do estrangeiro, como aquilo que traduz a responsabilidade inelutável e intransferível do eu.

O que procuramos ressaltar, é de que Lévinas, apesar de não ter desenvolvido uma filosofia da educação, aprofunda sua noção de ética usando recorrentemente o termo *enseignement* para se referir à escuta do apelo, ao acolhimento da palavra do outro. O ensinamento do Mestre não aponta para uma dominação, uma hierarquia, pelo contrário, ele se assenta numa dimensão de altura na qual pode ser ouvido, escutado. A humanidade do homem, se conquista a partir da possibilidade de receber algo de fora, de ouvir a voz, não de produzir uma verdade a partir de si mesmo, como na *maiêutica* socrática. Mas essa perspectiva deve ser compreendida como ruptura de toda função que se exerce no todo de um sistema fechado, tal como o fazem professores e alunos. O caráter ético da relação impõe ao professor, ao docente, a condição de ser aprendiz, de acolher outrem em seu ensinamento, o aluno no seu rosto, pessoalmente, sem intermediários.

A promoção de relações mais justas na sociedade exige uma concepção de justiça fundada, portanto em um outro humanismo, e, por assim dizer, no outro humano é fundamento, que resguarda todo o significado da convivência. Se a subjetividade surge já empenhada na relação com o próximo, a formação humana que a escola busca garantir é, desde sempre, o lugar da promoção de saber e de ciência orientados para alteridade, para o acolhimento do ensinamento pelo ensino. O ensinamento, assim, *significa* o ensino, impõe a ética como base de toda proposta educativa. A subjetividade capaz de aprender é, primeiramente, entrega, doação. A ética na educação é, por assim dizer, formação de um ser capaz de abertura ao ensinamento, portanto, de ser para o outro.

## 6. Referências bibliográficas

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BRIANÇON, Muriel. Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa. **Revista Científica RUNAE**, n. 3, v. 2, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Educação um tesouro a descobrir, v. 6, UNESCO, 1996.

MELO, Edvaldo A. de.; PIETERZACK, Cristiane. O ensinamento em “questão”: Lévinas e a maiêutica socrática. In: DA COSTA, Affonso *et al.* (Orgs). **Heidegger, Jonas e Levinas.** São Paulo: ANPOF, p. 73-82, 2019.

DERRIDA, Jacques. Violência e metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. In: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRANSEN, Henrik. V., L'enseignement et le soi. **Cahiers de philosophie de l'université de Caen**, v. 49, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cpuc/908>. Acesso em: 10 jul. 2022.

HIRAIISHI, Koki. **Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Levinas.** Tese de Doutorado. Université de Strasbourg, 2016. Disponível em: <http://te.archives-ouvertes.fr/tel-01529745/document>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini: essai sur l'extériorité.** Paris: Martinus Nijhoff/Le Livre de Poche, 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. Les enseignements. In: **Parole et Silence et autres conférences inédites**, Paris: Bernard Grasset/IMEC, 2009.

OLIVEIRA, Manfredo. A. **Ética, direito e democracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo. A. **Ética e Sociabilidade.** São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo. A. Os desafios da ética contemporânea. **Kairós**, v. 5, n. 1, p. 9-31, 2008.

PLATÃO. **Teeteto.** Tradução de A. Nogueira, M. Boeri. Introdução de José T. Santos. 3ª ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SEBBAH, François-David. **Lévinas.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**, Brasília: UNESCO Office Brasilia, 2019.