



Título del artículo / Título do artigo: O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora

Autor(es): Andrea de Andrade Moraz

Año de publicación / Ano de publicação: 2016

DOI: 10.63314/AFDI2265

Citación / Citação

Moraz, A. de A. (2016). O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(6), 237-253.
<https://doi.org/10.63314/AFDI2265>



ALFE

Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora

Andréia de Andrade Moraz
Universidade do Oeste de Santa Catarina
andreiaandrade21@hotmail.com

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Brasil. Bolsista do Programa Observatório da Educação (Obeduc). Edital Capes nº 049/2012.

Resumen - Resumo - Abstract

As relações entre seres humanos são fecundas, transformam, permitem a maleabilidade na construção individual, mas que também se constituem de forma coletiva. Um dos desafios contemporâneos consiste em reconhecer que as frágeis relações entre seres humanos, são produzidas de maneira meramente burocrática, como pequenos espaços de tempo endurecidos pela formalidade. Experimentamos todos os dias essas relações, mas temos a necessidade de instaurar novos espaços de convívio que ultrapassem as formalidades e que engendrem a multiplicidade dos aspectos que envolvem os encontros. Nesse contexto pretendemos, a partir de um estudo teórico, refletir sobre um dos cerne que permeia a educação no contexto atual, a alteridade. Temos como objetivo pensar a

Las relaciones entre seres humanos son prolíficas, transforman, permiten la maleabilidad en la construcción individual, y, además, se constituyen de forma colectiva. Uno de los desafíos contemporáneos consiste en reconocer que las frágiles relaciones entre seres humanos son producidas de manera meramente burocrática, como pequeños espacios de tiempo endurecidos por la formalidad. Experimentamos todos los días esas relaciones, pero tenemos la necesidad de establecer nuevos espacios de convencia que trasciendan las formalidades y que engendren la multiplicidad de los aspectos que encierran los encuentros. En este contexto intentamos, a partir de un estudio teórico, reflexionar sobre uno de los ejes que permean la educación en el contexto actual, la alteridad. Tenemos como objetivo pensar la al-

Relations between humans are fertile, turn into, allow for flexibility in individual building but also constitute collectively. One of the current challenges is to recognize that the fragile relationship between humans, are produced merely in bureaucratic way, like small time spaces hardened by formality. We experience every day such relations, but we have a need to create new living spaces beyond the formalities and engender the multiplicity of aspects involved in the meetings. In this context we intend, from a theoretical study, reflect on one of the cores that permeates education in the current context, otherness. We aim to think otherness front contemporary contexts as a way to ascend to a humanizing education, able to visualize a human being plural and singular at the same time. We aspire to discuss

alteridade diante dos contextos contemporâneos como uma maneira de ascender para uma educação humanizadora, capaz de visualizar um ser humano plural e ao mesmo tempo singular. Aspiramos discutir os espaços de aprendizagens, tendo como pressuposto o respeito e a colaboração. Concluímos ser a educação uma fonte de constantes desafios, no entanto, pouco refletimos sobre os principais envolvidos nesse processo: os seres humanos. É preciso alargar as aberturas para pensar o reconhecimento da diversidade e desenvolver o respeito à alteridade.

teridad frente a los contextos contemporáneos como una manera para que emerja una educación humanizadora, capaz de concebir un ser humano plural y al mismo tiempo singular. Deseamos discutir los espacios de aprendizajes, teniendo como presupuesto el respeto y la colaboración. Concluimos en que la educación es una fuente de constantes desafíos, sobre los que todavía poco discutimos, porque, en ese proceso, estamos involucrados los seres humanos. Es necesario ampliar los espacios para pensar el reconocimiento de la diversidad y desarrollar el respeto a la alteridad.

the areas of learning, taking for granted the respect and collaboration. We concluded that education is a source of constant challenges, however, we reflect just a little about the key players in this process: the human beings. It is necessary to extend the openings to think the recognition of diversity and develop respect for otherness.

Palavras-chave: ser humano; reconhecimento; alteridade; educação.

Palabras Clave: ser humano; reconocimiento; alteridad; educación.

Keywords: human being; recognition; otherness; education.

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

238

Andrade Moraz, A (2016). O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 237 - 253.

O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora

Considerações Iniciais

As realidades complexas contemporâneas se constituem como grandes e inovadoras provocações para a educação. O caos provocado pela desestabilização, ocasionada pelas crises ambientais, econômicas, relacionais, entre outras, que assolam os seres humanos nos desafiam a repensar nossos modos de vida em relação a si mesmo, em relação aos outros e em relação ao entorno ambiente.

No contexto dessa crise emerge com vigor renovado o discurso e a reflexão sobre a inclusão, sobre a relevância da diferença/igualdade, sobre a necessidade de reconhecimento da alteridade. Ressignificar esses conceitos constitui-se um dos passos para que se abram alternativas para caminhar plurais sem uma direção pré-estabelecida.

Sob a perspectiva de um novo modo de pensar as relações interpessoais na contemporaneidade é necessário compreendermos a dinâmica do tempo em que vivemos. A excessiva submissão ao tempo cronológico, imediato e pragmático tornam nosso tempo larvar.

O nosso tempo não é novo, mas novíssimo, isto é último e larvar. Concebeu-se como pós-histórico e pós-moderno, sem suspeitar que assim se atribua necessariamente uma vida póstuma e espectral, sem imaginar que a vida do espectro é a condição mais litúrgica e inacessível, que impõe a observância de regras de saber viver intransigentes e de litânias ferozes, com as suas vésperas e as suas matinas, as suas completas e os seus ofícios. (Agamben, 2010, p.55)

Agamben reforça e renova o convite para a seriedade dos desafios que a humanidade enfrenta diante da banalização da vida, da ainda existência de vidas nuas despidas de dignidade, portanto vidas espectrais. Os tempos líquidos submetem-nos a vida na obscuridade, situação esta, exacerbada pelo distanciamento uns dos outros.

A espectralidade também pode ser ilustrada com as palavras de Benjamin (1987, p. 3): “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual”. A vida espectral fora possível pelo distanciamento de tudo, como alguém que morreu e nada tem diante de si, parece ter esquecido tudo, não tem nada que o faça sensibilizar-se.

Diante da morte que constitui a privação da própria história, o esquecimento e o desinteresse pelo outro e, embora vivendo na penumbra visualiza-se, mesmo que turvamente, a necessidade de repensarmos a formação humana, repensar o conceito de vida, de ser humano e, conseqüentemente a educação formal. Infelizmente, e de forma prioritária, discutimos grades ou matrizes curriculares, metodologias de ensinagem, metodologias avaliativas e esquecemos a temática mais central que perpassa todas essas instâncias da escola formal, ou seja, a experiência da condição humana.

Diante desse contexto pretendemos, a partir de um estudo teórico, refletir sobre um dos desafios centrais que permeia toda e qualquer experiência formativa, qual seja a alteridade. Temos como objetivo pensar a alteridade no contexto contemporâneo como uma das formas de ampliar as possibilidades de uma educação humanizadora, capaz de visualizar o ser humano em sua pluralidade e ao mesmo tempo em sua singularidade. Aspiramos discutir os espaços de aprendizagens, tendo como pressuposto o respeito e a colaboração.

De antemão sonhamos com uma educação que se entenda imersa nesses desafios, e que tenha como mote maior oferecer ambientes nos quais a experiência formativa seja a experiência humana. Esse desafio requer reconhecimento da diversidade e nela o respeito à alteridade.

Educação e alteridade

A contemporaneidade se caracteriza como um modo de vida pautado no distanciamento uns dos outros. A dinâmica dessa vida contemporânea remete para uma das falas muito recorrentes, a de que “estamos sem tempo”, sem tempo para as mais diversas finalidades, uma delas a conversa, o cum-versare consigo e com o outro (Maturana, 2005). Esse cumversare foi substituído pelos formalismos contratuais e legalizados. As assinaturas contratuais se fazem

necessários em praticamente todas as instâncias da vida, não diferenciando assuntos de ordem subjetiva, de interesse familiar ou de interesse coletivo. O contrato formalizado substitui a proximidade, substitui o olhar-se face-a-face, substitui o encontro intersubjetivo, substitui a alteridade por um papel que expressa o formal. Trata-se de uma lógica brutal que força o afastamento dos indivíduos como pessoas – *persona*¹ - humanas. Um contrato que exige administrar adequadamente o tempo cronológico, sem necessidade de retorno algum ao tempo de vida, ao tempo *kairós*. A substituição do cumversare, a substituição do face-a-face, da proximidade de uns com outros, por alternativas lógicas, formais e frias distancia os seres humanos e, inter(fere) profundamente nas experiências formativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Nos mais variados setores da sociedade o contato mínimo de uns com os outros é priorizado sob a forma de interesse, principalmente em *benefício* utilitarista e produtivista. Nas indústrias, por exemplo, a proximidade com o outro é visto como ameaça capaz de acarretar uma diminuição da produção, na rua e avenidas o medo de assaltos e da violência agressiva também impede olhar para aquele que caminha ao nosso lado. Na escola a proximidade, muitas vezes, é vista como distração, ou como assédio e prejudicial ao bom andamento das aulas. Distanciamo-nos cada vez mais como seres humanos.

Para Junior (2009, p.55-56) “a cultura contemporânea parece marcada por uma espécie de esquecimento epocal. [...] O próprio Ser se fez ou se deixou esquecer, velou-se.” O esquecimento reflete a pobreza da experiência ressaltada por Benjamin (1987, p.1) “A experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.”

O modo de vida contemporâneo além de priorizar as atitudes individualistas também tende a distanciar-se dos fatores históricos que comprovaram e comprovam a importância de se considerar a ambivalência do conhecimento. O fator econômico se sobrepõe nitidamente sobre os demais aspectos que

¹ “Persona significa na origem máscara e é através da máscara que o indivíduo adquire um papel e uma identidade social. [...] Na nossa cultura, a pessoa máscara não tem somente, no entanto, um significado jurídica. Contribui também de modo decisivo para a formação da pessoa moral.” (Agamben, 2010, p.61- 62)

compõe a estrutura de uma sociedade. As inovações tecnológicas, equivocadamente também são reconfiguradas em mais uma maneira de privar o ser humano das experiências pessoais e em vida. O encontro de uns com os outros ficou quase impossível diante da “falta de tempo” como desculpa para priorizar a busca desenfreada pelo econômico e instrumentos tecnológicos mais atualizados.

Segundo Lévy (2011), assim como o modelo econômico produziu e produz dejetos, como restos da produção, as relações rígidas, formalizadas e hierarquizadas, entre seres humanos, também produzem dejetos humanos.

A escola não fica aquém, já que, geralmente mantém um currículo fechado que dificilmente contempla os contextos de vida dos alunos. Elas ainda insistem numa organização que dimensiona a inteligência para classificar hierarquicamente com base em notas, em julgamentos comportamentais subjetivos. A escola, com base em ranços tradicionais seleciona de acordo com a posição social, considera desiguais os disciplinados e indisciplinados tendo como parâmetros normais e dispositivos legais concebidos em instâncias alheias.

Experiências formativas que superam a lógica classificatória são acenos para o reconhecimento dos outros como seres humanos. No entanto cabem os desafios das questões: como educar, na contemporaneidade, fazendo com que a experiência de reconhecimento do outro, enquanto ser singular e ao mesmo tempo plural seja um possível? Será possível esquecermos o tempo *Chrónos* e nos encontrarmos no tempo *kairós*? Podem as novas tecnologias digitais enredadas e a experiência estética, potencializar a alteridade? Precisamos redescobrir uma nova temporalidade que não aprisione o tempo em medições, mas que nos permitam o encontro.

Considerando, sobretudo, “As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoafirmação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença” (Hermann, 2006, p.37). Em outras palavras o indivíduo moderno, educado/formatado em si e para si mesmo não consegue encontrar-se, o que inviabiliza o reconhecimento.

Acreditamos que um dos ambientes propícios para criar uma sensibilidade para os encontros seja a instituição escola. Muitas vezes, como educadores, ouvimos os alunos dizerem que gostam de vir para a escola, o que pouco lhes atrai são as aulas. Perguntemo-nos então, por que gostam de vir para a escola e não para as aulas? Quem sabe, porque no ambiente escolar, fora

da sala de aula, os alunos têm a possibilidade do encontro, do *cumversare* e eles se sentem bem.

O conviver com o Outro, o compartilhar, tornam-se momentos prazerosos e que pouco são oportunizados. “Ora, o reconhecimento de si advém graças ao fato de o indivíduo encontrar-se, desde a sua origem, enlaçado a uma rede infinita de significações mediadas pela linguagem que lhe chega incessantemente da vida compartilhada com os outros no mundo.” (Junior, 2009, p.57)

Nas interrelações com os Outros é que temos a possibilidade de tecer laços afetivos que levam ao respeito e ao reconhecimento do Outro enquanto ser humano em dignidade. A educação constitui-se em um campo fértil para tais encontros.

Segundo Gallo (2008, p.1), “a educação é, necessariamente, um encontro coletivo. [...] pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros”. À educação cabe a tarefa de convidar todos para encontros formativos. Esses encontros nem sempre serão agradáveis, mas permitem passos para o respeito, a solidariedade, a alteridade.

Então é de fundamental importância reconhecer a interdependência entre educação e alteridade. As implicações dessa interdependência se confrontam na insuficiência de conceitos enraizados na cultura ocidental fortemente inculcados e de origem grega, tendo como concepção radical a noção distinta e excludente de gregos e bárbaros. Nesse contexto podemos entender o porquê da ainda necessidade de ressaltar as divisões sociais nas quais o outro, representado pela figura do bárbaro, é “aceito” somente se se tornar igual ao eu. Eis uma estranha maneira de aceitação que não passa de uma implícita destruição das singularidades do outro.

Nesse contexto de “aceitação” não é possível se pensar a alteridade.

Os outros são sempre aqueles que ainda não se harmonizaram à ordem que, no final das contas, justifica o combate dialético interminável entre diferentes. Se houver alteridade, ela deve ser sempre e, inevitavelmente, uma alteridade relativa. (Fabri, 2006, p.74)

Por outro lado, marcas fortes da época medieval também se fazem sentir. A época medieval fora um período de tempo no qual o ser humano foi colocado como uma massa homogênea. Todos são “imagem e semelhança” de Deus, assim o ser humano não existe por si só, mas em Deus. Esse momento

também influenciou no sonho contemporâneo de alteridade. Não é possível reconhecer a alteridade em meio a uma massa homogênea. Quando todos são iguais as possibilidades de encontros formativos são mínimas se não extintas.

Na modernidade abrem-se fronteiras para se pensar as singularidades (embora tenhamos provas de que não foram as mais belas maneiras de tornar isso possível), pois nesse período as individualidades e a diversidade vem a tona possibilitando a reflexão do Outro enquanto ser diverso.

Segundo Agamben (2010) na segunda metade do século XIX houve uma mudança decisiva no conceito de identidade. O reconhecimento passa do social para o reconhecimento do serviço de polícia. A necessidade de identificar os delinquentes reincidentes passa a ser importante condição para a criação de um sistema de identificação baseado na medição antropométrica e na fotografia sinalética que ficou conhecida como *Bertillonage*.

Mais tarde, juntamente com a *Bertillonage* se junta a recolha das impressões digitais. Assim, a identidade humana gradativamente deixa de ser uma questão da persona social. O reconhecimento passa a ser realizado por dados biológicos frios e desvinculados da real identidade humana.

O homem retirou a máscara a qual se fundara durante séculos a sua reconhecibilidade, para depor a sua identidade em qualquer coisa que lhe pertence de modo íntimo e exclusivo, mas com que ele não pode de maneira alguma identificar-se. [...] o que define minha identidade e minha reconhecibilidade são agora os arabescos insensatos que o meu polegar coberto de tinta deixou numa folha de papel de um serviço de polícia. Ou seja, qualquer coisa da qual absolutamente nada sei e com a qual de maneira nenhuma posso identificar-me ou distanciar-me: a vida nua, num dado puramente biológico. (Agamben, 2010, p.65-66)

Um projeto enganador e que devora as sociedades contemporâneas. Inocentemente registramos nossas crianças logo ao nascerem, ficamos orgulhosos ao retirar o CPF ou a carteira de identidade. Ingenuidade que contribui para o controle do estado sobre as vidas. E podemos fugir disso? Passamos da dualidade corpo e alma para a dualidade identidade e pessoa.

A diminuição da pessoa a dados biológicos destituiu a importância do pertencimento a determinados grupos sociais. O reconhecimento não é mais na sociedade, no convívio, mas pela identificação do número que represento para o estado.

Assim na modernidade, o ser humano desvencilha-se do pertencimento a grupos específicos e se coloca como sujeito de sua própria vida. Nesse contexto também temos mudanças quanto à natureza que deixa de ser contemplada para ser dominada pelo ser humano. Assim, no desejo pela dominação o *homo faber* moderno além da natureza procura o domínio do próprio ser humano, do Outro. (Alves e Ghiggi, 2011)

Um novo projeto

Ainda que tenhamos conseguido enxergar a diversidade como uma forma de refletir sobre a alteridade, a violência do conservadorismo de concepções, que ainda refletem nossos comportamentos são intensas, e precisamos resgatar a sensibilidade humana para tocar profundamente nas feridas atitudinais que sustentam a rejeição do diferente como diferente.

É necessário compreender a importância da interdependência e da colaboração, como princípios fundantes nas relações com o Outro. O acolhimento e a responsabilidade pelo Outro são fatores fundamentais para que um processo de mudança seja possível.

Para Gallo (2008) é necessário uma diferente dinâmica, um diferente projeto que permita a desordem, ou seja, aprendizagens como experiências formativas capazes de reflexões com respaldo em atitudes amorosas em relação ao outro. Segundo Gallo trata-se de um projeto anarquista e anarquista porque dissolve o meu eu independente:

Num projeto anarquista, o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro, o que dissolve a noção de um eu monolítico. A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irredutíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade do outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito. (Gallo, 2008, p.14)

Para que esse projeto se torne experiência de vida e em vida é imprescindível uma ética capaz de abarcar essas novas maneiras do agir humano. Diante das inúmeras mudanças produzidas pelos seres humanos na contemporaneidade permeada pela tecnociência, “nossa tese é de que os novos tipos e limites do agir exigem uma ética da previsão e responsabilidade compatível

com esses limites, que seja tão nova quanto as situações com as quais ela tem de lidar.”(Jonas, 2006 p.57)

Para Lévy (2011, p. 26), o novo projeto se constitui na construção e reconstrução do laço social, pois “é especialmente sensível ao momento em que os grupos humanos implodem, caracterizam-se, perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar.” Segundo o autor é urgente explorar outras vias, diferentes das atuais, quando se trata da inserção dos seres humanos na sociedade.

O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns dos conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados. (Lévy, 2011, p. 27)

Também na tentativa de superar os impasses gerados pelas diferentes concepções de alteridade que se colocaram ao longo da história e buscando um novo olhar que contemple a dignidade do Outro Ricoeur (2006) propõe alternativas para além da luta pelo reconhecimento, alternativas pautadas nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo. Suas proposições enfatizam o paradoxo do dom e do contradom trazendo a lógica da reciprocidade a uma reflexão para além do dar e receber mercadológico, o que ele chama de mutualidade. Na mutualidade a lógica mercantil de trocas é extinta colocando em questão valores, não preços. Nesse sentido, não há expectativas de retorno, de resposta a algo dado. O que aparece agora é a gratidão.

Gratidão também é significada pelo reconhecimento. A gratidão alivia o peso da obrigação de retribuir e a orienta rumo a uma generosidade igual a que suscitou o dom inicial. [...] É na gratidão que se baseia o bom receber que é a alma dessa separação entre a boa e a má reciprocidade. [...] Sob o regime da gratidão, os valores dos presentes trocados são incomensuráveis em termos de custos mercantis. Essa é a marca do sem preço sobre a troca de dons. (Ricoeur, 2006, p. 255-256)

Nessas atitudes, que parecem simples, mas envoltas em complexidade, estão contidas as esperanças de um recomeçar coletivo que contenha em seus alicerces o verbo amar. Não é um desafio simples, pois ainda apostamos no

amor como algo que se expressa em palavras e não em atitudes. Diferentes concepções levam a diferentes convites sobre o que pensar e o que fazer com o amor, como expõe (Comte-Sponville, 1998, p. 150-151): “agir por amor, quando se ama, e como se amássemos, quando não amamos [...] amamos o amor e não sabemos amar. É isso que nos condena à moral, porque, por não sabermos amar, somos obrigados, por amor ao amor, a tentar agir como se amássemos”

A ação do amar, infelizmente, está deturpada com a ideia de amor, um sentimento especial, um discurso, um conceito, uma expressão interessante, mas distante do amar. Esses equívocos permitem transformar o amor em moeda de troca. Amar é espontaneidade, é doação, é presente. O presente amar consiste na relação de aproximar-se, encontrar-se com o outro sem intencionalidades pré-estabelecidas deixando fruir, engajando-se no encontro com atitudes de respeito, abertura e responsabilidade.

O conviver no amar não é troca, não é dar e esperar a resposta ou algo de volta, mesmo que seja um agradecimento, é despir-se de todas as certezas e de expectativas. Nas palavras de Maturana e Ximena (2009, p. 84) “o amar não quer nem busca as consequências do amar. O amar não é bom nem mau, simplesmente é o viver no bem estar trazido pelo viver sem o sofrimento que traz o apego ao valor ou sentido que se vê no perdido ou no que se pode perder.”

Os encontros educativos devem se constituírem no amar. Precisamos viver nas nossas vidas o desapego, despreocupando-nos com tantas formalidades burocráticas e inúteis que permeiam o nosso cotidiano poluindo o conviver humano. O amar só é amar na não intencionalidade, na fruição, no inesperado. Se o amar consiste na aceitação do inesperado pressupõe-se que no amar podemos visualizar o reconhecimento da alteridade. Na proximidade, no encontro é que se constrói o caminho do amar e esse caminho certamente significa ética e corresponsabilidade. A existência no amar é a experiência do encontro com a alteridade, assim como a experiência educativa como salienta Miranda:

A experiência educativa se faz a partir do encontro com a alteridade e inaugura o ensinamento ético da responsabilidade pelo Outro. Portanto, a subjetividade que se constitui como resposta ética à inquietação do Outro. [...] na educação expressa a incondicional responsabilidade pela alteridade. Uma subjetividade insubstituível, capaz de acolher como

responsabilidade e responder à palavra do Outro que lhe interpela eticamente. (Miranda, 2014, p.472)

A responsabilidade está necessariamente ligada à escuta do Outro. Quando paramos para escutar o que o Outro tem a nos dizer somos convidados a dar respostas. A ação de educar é uma ação de responsabilidade, de escuta e de respeito. A maneira como nos posicionamos enquanto educadores, respondendo, ouvindo ou ao contrário, influencia nas atitudes dos alunos. Embora muitas vezes a resposta é inconsciente demonstra nossa responsabilidade ou falta dela para com o Outro. Nesse contexto Fabri (2006, p.77-78) explica:

Ao receber uma resposta de uma esfera própria, o estrangeiro pode revelar-se ou comparecer. Mas vale lembrar que o responder não é, originariamente, sinônimo de decisão consciente e planejada. Ele é, antes, a confirmação de uma passividade, de uma ausência de sincronia entre um e outro. Avesso a toda previsão e a todo cálculo, o evento do estranho acontece como trauma e abalo da ordem do pensamento identificador. Por conseguinte, responder é o modo genuíno de encontrarmos o estrangeiro. Na medida em que escapa a toda apropriação, ele nos desafia e interpela, ultrapassando toda possível compreensão.

Para Fabri (2006) a fenomenologia responsiva constitui-se na linguagem. A interação por meio das respostas faz com que os sujeitos sintam-se como partícipes de um mundo comum. Nesse encontro de um mundo em comum não temos como não dar respostas ao outro, o nosso silêncio já se constitui em um posicionamento. “Não posso não responder”. Mesmo que eu me cale, já dei a minha resposta (Cf. Waldenfels, 2002, p. 83 apud Fabri, 2006, p.78)

No silêncio da resposta deixo vestígios da frágil percepção do Outro enquanto ser de singularidade e que precisa ser considerado. Na inatividade das ações frente as perguntas e respostas, ou então dos vestígios deixados pelo Outro confirma-se a dificuldade dos encontros, dificuldades da proximidade e da responsabilidade para com o Outro.

Enfim, nesse contexto, qual a finalidade da educação escolar? Criar e permitir a realização de experiências formativas de sensibilização para encontros. A aproximação é uma das alternativas para que cada um possa compreender-se e compreender o outro. A educação deseja esse fazer como experiência formativa sendo simultaneamente experiência com e junto a um Outro. Isso será possível se reconhecermos o Outro como ser diverso, um “ser-em-ato”,

ou seja, em constante formação com vivências distintas, com orientações diversas.

Educar é problematizar a alteridade. Ao mesmo tempo em que se possibilitam os encontros é necessário que não se perca a formação erudita tomando o cuidado para que as relações estabelecidas nos encontros não se tornem um fazer por fazer. Assim ao mesmo tempo em que o aluno precisa de autonomia para desenhar seu próprio caminho, também é importante que tenha o professor para auxiliá-lo a refletir sobre a melhor atitude a ser tomada em determinado momento. Nesse contexto de autonomia e dependência que poderia ser traduzida por interdependência Martinazzo (2005) afirma:

Autonomia e dependência se autorretroalimentam quando analisadas sob o ponto de vista da teia complexa que compõe os organismos vivos. A autonomia se nutre da dependência e vice-versa. Assim, a autonomia não é e nem pode ser entendida como um estado absoluto, isolado e independente, uma vez que ela só pode ocorrer com base na dependência, tendo em vista que nenhum ser vivo é totalmente fechado e nem totalmente aberto em relação a si mesmo ou ao meio em que vive.

Assim, o ser educador tem papel fundamental assumindo responsabilidades quanto a permitir que cada criança realize suas experiências formativas. Já não basta ser um professor autoritário, nem mesmo um facilitador do processo de aprendizagem - herança de uma época cartesiana fragmentária - o educador da contemporaneidade precisa desejar assumir um novo papel, o de perturbador, aquele que desestabiliza, questiona, provoca, convida a construir colaborativamente caminhos plurais. Caminhos diversos que nunca estarão prontos, tomando a cada passo rumos diferentes em um construir e reconstruir constante.

Este novo perfil requer a flexibilidade dos papéis, da comunicação e das relações mediadoras da aprendizagem. Para desenvolver a liberdade de expressão, a confiança e o prazer de estar junto e aprender é necessário a valorização das diferentes autorias do professor/organizador, monitor e alunos participantes, a democratização das participações nos diferentes espaços do ambiente e a inserção de colaborações individuais e coletivas dos grupos de trabalho. (Delcin, 2005, p. 79)

Nessa dinâmica, que respeita e considera a importância de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, também temos a possibi-

lidade de expandir o reconhecimento da alteridade. É preciso desenvolver o reconhecimento entre seres humanos, juntamente com o respeito aos mais variados espaços em que estamos inseridos, ou seja, o meio ambiente.

Considerações finais

Refletir sobre a alteridade é colocar-se em jogo, é colocar em jogo os diferentes conceitos de Outro que estão implícitos nos seres humanos. Por isso é fundamental problematizar a questão do reconhecimento das alteridades nos ambientes educativos denominados escolas. Trata-se de compreender a educação para além de conteúdos pré-determinados e estanques, e de currículos equivocadamente construídos com base em um cientificismo exagerado.

O que se identifica com esse caráter intransigente, gerado pelo cientificismo, é uma negação da alteridade. O que se almeja são questões mais profundas de cunho cultural, social, epistemológico e acima de tudo, que o humano esteja vinculado as mais diferentes experiências de mundo vivenciadas pelos sujeitos aprendentes.

À medida que as certezas do mundo moderno vão se esvaindo na liquidez das concepções arcaicas abrem-se alternativas para as incertezas, para a dúvida, para a curiosidade, e assim, em meio a tantos questionamentos vemo-nos necessitados do apoio do Outro, um Outro que ao mesmo tempo em que me causa estranhamento me coloca em jogo. O jogo tem o caráter da imprevisibilidade, já que nunca posso prever com exatidão a próxima jogada do Outro. O jogo que desestabiliza é o jogo que auxilia no desenvolvimento.

O encontro é um colocar-se em jogo, é fruir e deixar fruir. A escola está cada vez mais ciente da fragilidade e da pouca oportunidade de encontros formativos nos seus espaços. Um estar ciente que significa abertura para avanços e melhorias.

A educação não ocorre em determinados espaços, mas no movimento dos seres humanos uns com os outros. O reconhecimento do outro ultrapassa apenas a escuta reduzindo-se à construção de um saber a respeito do outro. O reconhecimento é também um encontro de “incompreensibilidade, da irredutibilidade do mundo do outro, que funda o respeito que tenho por ele. Fonte possível de minha potência, ao mesmo tempo em que permanece enigmático, o outro torna-se, sob todos os aspectos, um ser desejável.” (Lévy, 2011, p.28)

É, portanto, a partir da abertura a novas propostas que temos a possibilidade de renovarmos a educação escolarizada para além de meros formalismos expressos em currículos fechados. A sensibilidade para a acolhida e para a escuta do Outro se fazem indispensáveis para a construção de uma educação mais humanizadora.

Concluimos que é preciso ultrapassar as barreiras que engessam as escolas ditando ações predeterminadas como se a aprendizagem fosse passível de previsões. É necessário uma ressignificação dos papéis assumidos dentro do espaço escolar colocando os sujeitos como sujeitos do conhecimento. Na valorização de cada um dos participantes podemos iniciar um processo de construção do conhecimento de modo colaborativo e interdependente. Quando todos os envolvidos sentem-se capazes de contribuir de alguma forma emerge o reconhecimento das diversidades e o respeito à alteridade.

Fica-nos, portanto, o convite a repensarmos nossas atitudes em relação a educação que queremos e o que estamos fazendo para que isso seja possível. Não basta desejarmos é preciso fazer acontecer.

Referências

Agamben, G. (2010). *Nudez*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'água editores. Tradução de: Nudità.

Alves, M. & Ghiggi, G. (2010). Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. (15). 95-111.

Benjamin, W. (1987). Experiência e Pobreza. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <<http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>> acesso em: 20 out. 2014.

Comte-Sponville, A. (1998). Uma moral sem fundamento. In: Morin, E. e Prigogine, I. *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delcin, R. (2005). A metamorfose da sala e aula para o ciberespaço. In: Assmann, Hugo (Org). *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fabri, M. (2006). Harmonização e Estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: Trevisan, A. & Tomazetti, E. (Orgs). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Cap. 2, p. 73-79.

Gallo, S. (2008). Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Hermann, N. (2006). Ética, estética e alteridade. In: Trevisan, A. & Tomazetti, E. (Orgs). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Cap. 1, p. 32-40.

Jonas, H. (2006). *O princípio responsabilidade: ensaio para a civilização tecnológica*. Tradução Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 354p. Tradução de: *Das Prinzip Verantwortung: Versus einer ethic für die Technologische Zivilisation*.

Junior, N. (2009). Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. *Conjectura, Caxias do Sul*, 14(3). 53-83.

Lévy, P. (2011). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 7.ed. São Paulo: Loyola.

Martinazzo, C. (2005). Ambientes virtuais: enfatizando a autonomia e a aprendizagem. In: Assmann, Hugo (Org). *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Maturana, H. (2005). *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Maturana, H. & Dávila Yáñez, X. (2009). *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athenas.

Miranda, J. (2014). Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 19(57). 461-475.

Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.