

A percepção do conceito de alteridade por professores em formação: um estudo junto aos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE

Lenira Carla Silva de Lemos¹

Suzana Pereira Temudo²

Alexandre Simão de Freitas³

RESUMO

A pesquisa que estruturou a construção desse artigo teve por intuito perceber a compreensão do conceito de alteridade pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, que já exercem o papel de professor. Para problematizar a temática delimitamos nosso entendimento de alteridade no pensamento do filósofo franco-lituano Emmanuel Levinas e para contextualizar as implicações pedagógicas mobilizamos os diagnósticos acerca da sociedade líquida do sociológico polonês Zygmund Bauman. No conjunto, as reflexões desses pensadores permitiram uma análise da educação sob o prisma de uma ética pedagógica. O trabalho de campo, baseado em uma investigação de caráter qualitativo, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Os resultados permitem apreender várias concepções acerca da presença do outro na relação educacional, não obstante a ênfase na ideia de que a alteridade implica o gesto de se colocar no lugar do outro. Assim, observamos que a noção de alteridade dos estudantes mobiliza vários conceitos correlatos como: respeito, empatia e compaixão, por meio dos quais eles manifestam o modo como lidam com as diferenças no cotidiano escolar. A conclusão aponta para a importância do tratamento analítico e experiencial da alteridade nos cursos de formação de professores

Palavras-Chave: Alteridade, Educação, Professores em formação.

Introdução

A sociedade contemporânea aparentemente tem se mostrado mais aberta às ideias de pluralidade e diversidade social e cultural. O reconhecimento das diferenças configura-se como um tema cada vez mais debatido, inclusive no contexto escolar. Nesse cenário, o presente texto decorre de uma pesquisa voltada a problematizar as relações educativas, tendo como horizonte analítico a noção de alteridade. A ideia é perceber como professores em formação, no curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, compreendem o conceito de alteridade. Mais especificamente, o interesse consiste em apreender como eles

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia- Centro de Educação- UFPE- leniracarla@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Pedagogia- Centro de Educação – UFPE- suzanatemudo@hotmail.com

³ Prof. Dr. do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação- UFPE- alexshiva@uol.com.br

lidam com situações cotidianas da prática pedagógica que exigem levar em conta o exercício concreto da alteridade.

A temática se justifica na medida em que a educação se configura como uma experiência relacional que exige dos sujeitos (educandos e educadores) um aprendizado complexo de interação com o outro. Apesar disso, entendemos que, embora os discursos educativos venham enfatizando o respeito às diferenças, ainda são escassos os estudos que se debruçam detidamente sobre a noção de alteridade.

Assim, o projeto de pesquisa que subsidiou a presente reflexão defendia que a compreensão do conceito de alteridade é algo vital para uma pedagogia ético-crítica, delimitando como problema de pesquisa: *Qual a percepção do conceito de alteridade, concebida por alunos do curso de pedagogia da UFPE e como essa percepção interfere no modo como eles lidam com situações do cotidiano escolar?*

A fim de responder essa questão, definimos como objetivo mais amplo *compreender a percepção do conceito de alteridade por professores em formação no curso de Pedagogia da UFPE*. Mais especificamente, buscamos *analisar o conceito de alteridade, a fim de apreender como os educadores têm abordado a “questão do outro”, para, em seguida, identificar a percepção do conceito de alteridade dos estudantes do curso de Pedagogia, tendo em vista possíveis implicações para o exercício de sua prática educacional no cotidiano escolar*.

Pautamos nossa discussão na visão de dois autores: Zigmund Bauman e Emmanuel Levinas. Destacamos dos textos de Bauman suas análises sobre a modernidade líquida, bem como suas reflexões sobre a ética enquanto um vetor importante para os educadores, pois como ele mesmo ressalta todo processo educativo está permanentemente atravessado por uma perspectiva ética. Isso significa que não faz sentido pensar a educação dissociada da formação em valores que impulsionem uma cultura de respeito ao outro. É justamente o lugar desse outro, em nossas reflexões filosófico-educacionais, que constitui a principal contribuição do pensador franco-lituano Emmanuel Levinas, para quem “o Eu (*Moi*) diante do Outro é infinitamente responsável” (2012, p.53). Para Levinas, é essa responsabilidade infinita que permite efetivamente acolher as diferenças.

Com base nesses indicativos, o artigo foi estruturado da seguinte forma: inicialmente explicitamos nossa fundamentação teórica, elucidando os usos que estamos fazendo da noção de alteridade. Em seguida, apresentamos sucintamente a metodologia que nos auxiliou no processo de pesquisa, demarcando a abordagem escolhida, os sujeitos e os instrumentos usados durante a investigação. Por fim, evidenciamos alguns aspectos decorrentes da análise

dos dados, apontando os principais resultados e conclusões alcançadas ao longo desse estudo sobre a alteridade no campo educacional.

Educar em uma sociedade líquida: uma primeira aproximação à alteridade

Na teoria educacional contemporânea um dos conceitos mais difundidos é de responsabilidade do sociólogo polonês Zygmund Bauman: o conceito de *modernidade líquida*. O autor expressa que vivemos em uma sociedade distinta da *modernidade sólida* baseada na rotina e na ordem, delineando um novo horizonte em que as relações humanas são atravessadas pela incerteza e pela insegurança. Para Bauman, mudanças profundas nas relações sociais, econômicas e políticas têm desconstruído as referências que historicamente conduziram os processos de socialização na modernidade.

[...] estamos passando de uma era de ‘grupos de referências’ predeterminados a uma outra de ‘comparação universal’ em que o destino dos trabalhos de auto construção individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado não está dado de antemão e tende a sofrer numerosos e profundas mudanças (BAUMAN, 2001, p.14-15).

A passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida tem provocado vários rearranjos nas formas de ver e pensar o mundo. A organização social advinda da globalização, por exemplo, é percebida por Bauman como um aspecto do *derretimento dos sólidos*. Assim, a reprodução da antiga ordem é crescentemente obstruída, o que coloca em crise o funcionamento das instituições, como a escola, pois não há mais pontos fixos de orientações que permitiam traçar objetivos e valores claros para todos.

Na modernidade sólida, os indivíduos eram levados a perseguir metas e traçar caminhos sem desvios, buscando alcançar uma estabilidade na vida. A nova conjuntura social, por outro lado, se apresenta como um fluxo constante que exige que os sujeitos alterem contínua e permanentemente suas formas de vida em função das demandas geradas nesse novo mundo líquido. Desse modo, a fluidez *das* e *nas* relações é associada aos líquidos propriamente ditos, pois esses não possuem formas, moldam-se aos seus recipientes, deslizam, escorrem, transbordam, preenchendo os vazios com leveza e fluidez (BAUMAN, 2008, p.160). A modernidade líquida foge dos padrões que outrora serviam para organizar a vida em sociedade. Trata-se, para Bauman, de

[...] uma versão individualizada e privativa da modernidade e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os indivíduos. Chegou à vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar, mas, como todos os fluídos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela [...]. Manter os fluídos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo- e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável (BAUMAN, 2001, p.15).

Em outros termos, a modernidade líquida desdobra um processo de individualização crescente, tanto dos sucessos como dos fracassos. Nesse contexto, o processo educativo é profundamente afetado, pois como o próprio Bauman (2008, p. 162) pontua o sistema educacional sempre foi uma instituição, cujos compromissos com o “mundo real” decorrem de mudanças lentas e gradativas entre as gerações. Exatamente o oposto da situação vivida na atualidade que cobra uma adaptação e uma flexibilidade permanente dos educadores. Como resultado, produz-se uma crise de sentido sem precedentes nos modos de pensar a educação, o que, por sua vez, carrega desafios imensos para a prática concreta dos educadores. O que significa então pensar a educação nesses tempos líquidos? O próprio Bauman responde, em várias de suas obras, diferenciando os sentidos da educação na modernidade sólida e na modernidade líquida

A mudança da sociedade moderna de sólida para um estágio líquido coincide [...] com a passagem da ‘sociedade da disciplina’ para a ‘sociedade de desempenho’. Esta última é, principalmente, a sociedade de desempenho individual e da ‘cultura de afundar ou nadar sozinho’. Mesmo indivíduos emancipados descobrem que eles mesmos não estão à altura das exigências da vida individualizada (BAUMAN, 2015, p.1)⁴.

As análises de Bauman sobre a educação sempre levam em consideração as mudanças na configuração social, o avanço da globalização, a sociedade do consumo, o individualismo e a competitividade. Esse cenário, diz ele, afeta a educação e a aprendizagem que “foram feitas para um mundo durável” (BAUMAN, 2002, p.51). Pois, em um mundo “volátil de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas e a preferência por valores estáveis, objetos últimos da educação ortodoxa, transformaram-se em desvantagens” (p.52). Assim, com o advento da modernidade líquida, seguir rotinas pré-

⁴ Fala extraída da entrevista concedida por Bauman ao jornalista Bruno Alfano, intitulada: A Educação deve ser pensada durante a vida inteira, diz Zygmunt Bauman. O Globo On-line, Rio de Janeiro, 23 ago. 2015. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-17275423>> Acessado em: 10 nov. 2015.

programadas não funciona mais e novos princípios, habilidades e valores passam a ser requeridos dos sujeitos da educação.

A educação assumiu muitas formas no passado e provou ser capaz de ajustar-se as circunstâncias cambiantes estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias. Devo, contudo, repetir a mudança atual não é como as anteriores. Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida (BAUMAN, 2002, p 58).

Além de apontar novos desafios, Bauman indica modificações nas formas de aprendizagem, bem como nos conteúdos da educação escolar. Mas dentre os vários dilemas e ambivalências presentes no campo educativo, ele destaca os problemas éticos⁵. Uma questão fundamental para os propósitos da nossa pesquisa uma vez que a ética envolve e implica justamente o lugar do outro nas práticas educativas.

Nesse âmbito, Bauman compreende que uma educação voltada à formação de sujeitos críticos é indissociável de uma problematização ética. Para esse autor, toda tarefa genuinamente educativa pressupõe uma *responsabilidade ética*, a qual não é passível de ser compreendida sem uma aproximação ao conceito de alteridade. O conceito de alteridade aparece assim inseparável da necessidade de se construir um novo projeto escolar, ou melhor, uma nova forma de pensar e fazer educação, que dê conta de responder efetivamente às novas demandas da sociedade líquida.

Desse modo, se, em um primeiro momento, as análises de Bauman podem soar como pessimistas, em um segundo momento é possível perceber que ele pretende instigar uma reflexão ética sobre como educar as crianças e os jovens para o enfrentamento do novo mundo em que estão inseridos. Para ele, o papel do professor, nessa dimensão, não pode mais ser o de meramente moldar os estudantes, nem apenas habilitar para as exigências estritas do mercado de trabalho. O professor tem, segundo Bauman, uma responsabilidade ética, formando sujeitos capazes de acolher a alteridade.

Mas afinal o que é a alteridade? Esse substantivo parece ser a chave analítica para a compreensão das mudanças em curso na realidade educacional. O problema é que o termo tem sido definido por diferentes abordagens. Fernando Beker (2010, p. 112) retomou as

⁵ O tema da ética, no pensamento de Bauman, foi objeto de uma reflexão sistemática em dois de seus livros: *Ética pós-moderna* e *A vida em fragmentos: Sobre a ética pós-moderna*.

origens linguísticas do termo, destacando que a palavra alteridade decorre do grego *ετερότης* (heterótes) e do latim *alietas*, sendo posteriormente traduzido como *otherness*, em inglês, *altérité*, em francês, e *anderheit*, em alemão.

Todas essas noções foram, gradativamente, transportadas para o campo filosófico e sociológico. No núcleo da noção está uma experiência do tornar-se ou do ser tornado outro a ponto de o sujeito perder a si mesmo. Uma experiência de alienação ou heteronomia. No campo pedagógico também não é incomum o uso do termo na análise dos saberes dos educadores, uma vez que se admite que a docência é uma atividade intrinsecamente relacional (CARVALHO, 1999; CHARLOT, 2000; TARDIF, 2010).

Mas, o que realmente impressiona é a ligação da ideia de alteridade com a experiência de se colocar no lugar de outrem. Nessa direção, Harper Lee (2015, p. 43), em seu aclamado livro *O sol é para todos*, apresenta uma conversa entre os personagens Atticus e sua filha Scout, mostrando-a chateada com determinada situação que ocorreu em sua escola. Atticus, o pai, lhe dá um conselho simples: “você só consegue entender uma pessoa de verdade quando vê as coisas do ponto de vista dela [...] precisa se colocar no lugar dela e dar umas voltas”. Essa talvez seja a forma canônica com que a literatura pedagógica apreende o termo alteridade. Na educação, a alteridade indica, quase sempre, o movimento de se colocar no lugar do outro e se permitir “uma volta” ou uma reviravolta no modo como compreendemos e atuamos em nosso próprio mundo.

Topamos aqui com o senso comum pedagógico do tratamento analítico da alteridade, entendida como colocar-se no *lugar de*. Essa percepção não é exclusiva dos educadores, aparecendo no próprio Dicionário de Filosofia Abbagnano (1998, p.43), onde o termo aponta o “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. No entanto, esse ato aparentemente tão simples de “colocar-se no lugar do outro”, configura-se no mais das vezes como um mero jogo de palavras, pois aparece desconectado de atos concretos de mudança. Em que pese sermos, social e historicamente, bombardeados com discursos que afirmam a importância do educador se colocar no lugar do aluno e nesse movimento se permitir também aprender em um movimento de troca, onde os sujeitos da educação são respeitados em suas particularidades e diferenças, a realidade vivida no cotidiano escolar parece apontar muito mais para uma espécie de apagamento da ideia de alteridade.

Uma possível razão para essa situação decorre da própria forma como a noção de alteridade é tematizada pelo campo educacional. Talvez, e essa é a aposta vital desse trabalho, seja necessário mover outras perspectivas de análise sobre o fenômeno. É nesse ponto que encontramos o filósofo Levinas e sua sensibilidade para tratar do tema.

A alteridade no pensamento de Emmanuel Levinas

Para o filósofo Emmanuel Levinas (2012, p. 53), “o Eu (Moi) diante do Outro é infinitamente responsável”. Essa definição aparentemente singela é, na verdade, carregada de significados e consequências pedagógicas. Nascido na Lituânia, em 1906, Levinas migrou para a Ucrânia após a Revolução Russa (1917), sendo, mais tarde, radicado na França. Ele foi influenciado por pensadores como Husserl e Heidegger, tendo se dedicado à Fenomenologia. Entretanto sua experiência na Segunda Guerra Mundial, como prisioneiro judaico, fez com ele comesse a repensar o sentido do Outro em nossa existência, dando origem assim ao seu interesse sistemático pela chamada *filosofia da alteridade*, ou, sua defesa da *Ética como filosofia primeira*⁶.

O pensamento de Levinas é profundamente original, apesar de ainda pouco estudado na educação. Suas análises postulam que o Outro deve ser o centro da filosofia: “o homem não é somente o ser que compreende o que significa o ser, como queria Heidegger, mas é o ser que já ouviu e compreendeu... o rosto do outro homem” (MORCELLIANA, 2014, p.40). As fontes do seu pensamento remetem à tradição judaica, onde a alteridade é apreendida como responsabilidade com o outro (principalmente os órfãos, as viúvas e os estrangeiros). Assim, é perceptível que sua proximidade com os escritos judaicos, acirrada com sua vivência nos campos de concentração, o fez ponderar e eleger o Outro como figura central do seu pensamento.

Mas, só muito recentemente, tem havido um interesse e uma escuta atenta ao seu pensamento, talvez, pela própria ampliação dos conflitos e dificuldades crescentes para se lidar com as múltiplas diferenças, em uma cultura que valoriza as vivências individuais. Levinas foi um crítico feroz das relações sociais vigentes. Para ele, é importante que o ser humano tenha consciência que não está sozinho no mundo e que precisa assumir sua responsabilidade face ao Outro. Em sua obra *Ética e Infinito*, Levinas realiza uma crítica radical ao centramento do pensamento na figura do Eu.

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, 1982, p. 92-93).

⁶ Assim, Levinas se distancia do pensamento de outros filósofos contemporâneos, principalmente de Martin Heidegger que concebe a Ontologia como filosofia primeira, mediante uma reflexão orientada pela compreensão do sentido do Ser, fundamentada, segundo Levinas, em uma egologia.

O sujeito ético é aquele que se responsabiliza pelo Outro, mesmo que não se esteja ciente deste compromisso. Mas quem é o Outro? A resposta de Levinas é que o Outro é quem está diante de mim e que se encontra excluído da totalidade do ser.

[O Outro] ressurge por detrás de toda a reunião do ser, como aquele para quem eu exprimo isto que exprimo. Eu me reencontro diante do Outro. Ele não é [...] um simples dado. Ele é sentido, pois ele o confere à própria expressão, e é por ele somente que um fenômeno como o da significação se introduz (LEVINAS, 2012, p.50).

A compreensão do sujeito ético, na ótica de Levinas, passa pela ideia de *Infinito*. O Infinito é, antes de tudo, o desejo que queima e clama pela necessidade de pensar, permitindo ir além “daquilo que se pensa” (LEVINAS, 2012, p.53). Essa construção argumentativa complexa, cheia de sutilezas, não visa elaborar uma simples definição conceitual da alteridade como é comum na filosofia e na pedagogia moderna. Pois, para Levinas, a noção de alteridade não é separável do processo de formação da nossa subjetividade, a qual não se circunscreve aos limites de nossa cognição ao estilo cartesiano. A subjetividade de que fala Levinas está ligada à sensibilidade.

[...] a categoria alteridade em Levinas, não será aquela pensada via dedução, onde o Outro, como outra consciência de si, pode evidenciar-se ao olhar, coisificando o eu e vice-versa, Nem será via oposição e analogia, que se constituirá a ideia de uma experiência de outro que eu, nem por percepção e apercepção que seja entendido o outro como Outro-Ego ou outro de mim (LOPES NETO, 2014 p. 69).

A experiência da alteridade, em Levinas, não se confunde como o se colocar no lugar do outro, mas no assumir a responsabilidade diante do Outro. Por essa razão, ele foi escolhido como um mediador sensível da investigação que estruturou essa reflexão, porque a sensibilidade com o Outro é a palavra-chave do seu pensamento. Sua conceituação de alteridade, portanto, pode nos ajudar a repensar a construção de uma pedagogia ético-crítica, baseada na aprendizagem com o Outro na justa medida em que “a relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas” (LEVINAS, 2012, p.49).

Percurso metodológico

A pesquisa realizada sobre a percepção da alteridade pelos educadores em formação teve um caráter qualitativo, pois, como defende Chizzotti (2003, p.221), esse tipo de

investigação auxilia nos estudos dos fenômenos educacionais ao enfatizar a busca de sentido e interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos mesmos.

Assim, além de uma fase bibliográfica em que aprofundamos as categorias teóricas mobilizadas, desenvolvemos também uma pesquisa de campo, inspirada na fenomenologia, a fim de apreender a percepção dos educadores acerca do fenômeno da alteridade desde as situações vividas no cotidiano escolar. Vale ressaltar que em um estudo fenomenológico as análises surgem da própria experiência vivida, a fim de esclarecer o fenômeno estudado. Nessa perspectiva um objeto pesquisado é como o sujeito o percebe, sem uma intencionalidade objetivante (GOULART, 2012, p.3).

O esforço empreendido, como pesquisadoras, consistiu em buscarmos apreender como os próprios educadores entrevistados percebem o fenômeno central da pesquisa, captando o que os mesmos vivenciam a alteridade, a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Para tanto, priorizamos o olhar dos estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, que estavam cursando o último período. Também elegemos como critério que os estudantes estivessem atuando em sala de aula como professores, ou seja, os sujeitos da pesquisa foram professores em formação.

Inicialmente, em nosso projeto de pesquisa, havíamos delimitado entrevistar seis sujeitos, sendo dois estudantes para cada turno do curso de Pedagogia. Mas, ao longo do processo, resolvemos ampliar para oito sujeitos, totalizando dois estudantes do turno matutino, dois do turno vespertino e quatro do turno noturno (ver Quadros I e II). Todos os sujeitos entrevistados são do sexo feminino, e as entrevistas aconteceram no Centro de Educação (CE/UFPE)⁷. Para preservar as identidades das entrevistadas, substituímos seus nomes por personagens femininos fictícios dos filmes de Quentin Tarantino.

Quadro I - Dados de Identificação dos Sujeitos: Idade e Tempo de Docência

Sujeitos	Idade	Tempo de exercício da função docente
EMMANUELLE	35	6 anos
SHOSANNA	33	2 anos
BRIGET	52	25 anos
ELLE	31	3 anos
DAISY	40	12 anos
BROOMHILDA	25	2 anos
BEATRIX	38	3 anos
MIA	35	10 anos

⁷ Os estudantes foram abordados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. Nas sete turmas havia apenas nove alunos do sexo masculino, os quais nenhum se encontrava, no momento da pesquisa, exercendo a prática docente, ou seja, não se encaixando nos critérios delimitados pela pesquisa.

Por desejarmos uma abertura no diálogo com os sujeitos, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, com captação de áudio e transcrição posterior das falas (Cf. DUARTE, 2002, p.147). Para a elaboração da entrevista, tomamos como referência um conjunto inicial de oito questões que, ao mesmo tempo, focalizavam nosso tema de pesquisa, mas permitiam às entrevistadas exporem amplamente suas perspectivas.

Quadro II - Dados de Identificação dos Sujeitos: Redes, Formação e Níveis de Ensino

Sujeitos	Rede de ensino.	Formação	Níveis de ensino, ensinados.
EMMANUELLE	Particular	Licenciatura em Geografia	Fundamental I e II
SHOSANNA	Particular		Fundamental I
BRIGET	Particular	Magistério	Educação Infantil/ Fundamental I
ELLE	Particular		Fundamental I
DAISY	Municipal do Recife	Magistério/Licenciatura em Letras	Educação Infantil/ Fundamental I
BROOMHILDA	Rede Municipal de Paulista		Educação Infantil e Fundamental
BEATRIX	Rede Municipal do Recife	Magistério	Educação Infantil e Fundamental
MIA	Rede Municipal de Olinda	Magistério	Fundamental I e EJA

As perguntas estavam relacionadas à prática desenvolvida em sala de aula e ao entendimento do termo alteridade, abordando pontos como: o respeito ao Outro; os problemas enfrentados ao lidar com a diferença; o modo como o curso de pedagogia tem ajudado a lidar com as diferenças na prática escolar; os sentidos de ensinar sem invadir o espaço do Outro, ou, se colocando no lugar do Outro. Todas as questões buscavam relacionar a vivência diária dos sujeitos com a percepção do termo alteridade.

A seguir, abordamos alguns dos resultados alcançados sem, contudo, pretender categorizar ou enquadrar normativamente as posições encontradas. Ao longo de todo processo de análise, que seguiu as orientações básicas da análise de conteúdos temática, almejamos, antes de tudo, compreender os sentidos atribuídos pelas professoras em formação às questões priorizadas no processo de investigação.

Da Educação do Outro ao Outro na Educação: os sentidos de ser educador

O primeiro aspecto abordado no processo de pesquisa com as professoras em formação, do curso de Pedagogia (CE/UFPE), dizia respeito a o papel que elas atribuíam ao ofício de ser professora, colocando os sentidos do seu ofício em evidência.

A ideia, lembramos, era perceber como elas enxergam o Outro nas relações estabelecidas em sala de aula, lidando com as diferenças que esse Outro traz consigo, pois tínhamos em vista que a docência exige não apenas reflexão e domínio de conhecimentos e habilidades, mas também acolhimento e sensibilidade. Para as referências adotadas, nesse trabalho, a tarefa do educador implica uma “carga”, uma responsabilidade que extrapola a dimensão instrumental do ato de educar, embora a maioria dos educadores permaneça seguindo “a correnteza, obedecendo às suas rotinas diárias e antecipadamente resignadas diante da impossibilidade de mudá-la, e acima de tudo convencidas da irrelevância e ineficácias de suas ações” (BAUMAN, 2015, p. 20).

Assim, entendemos que o ato de educar o Outro, às vezes, é, de fato, frustrante, mas em nossos diálogos só observamos uma das professoras realmente desanimada com o ofício que exerce, reconhecendo não encontrar relevância para o seu trabalho em sala de aula e sem perceber qualquer perspectiva de mudança.

Eu pensei algumas vezes em mudar completamente de área, ou mudar completamente de postura, às vezes, a postura das crianças na sala de aula deixa a gente meio decepcionada [...] Isso frustra a gente mesmo, pelo menos a mim, aí dá vontade de jogar a toalha e desistir (ELLE).

Para essa professora, em particular, é difícil atribuir um significado ao seu ofício quando não se está convencida da eficácia de suas ações. Apesar de sua percepção ter sido uma exceção, entre nossas pesquisadas, consideramos importante iniciar a análise com sua posição na medida em que ela permite evidenciar um dos principais motivos de crise e mesmo afastamento da prática educativa: a ausência de sentido na ação. Mas, de um modo geral, as professoras que entrevistamos manifestaram compreensões bastante positivas quanto ao exercício docente, as quais emergiram diretamente associadas com algumas referências encontradas ao longo da vida.

[...] tive professores que foram exemplos para minha vida, até hoje, e que eu me espelhei por algum tempo, querendo ser igual. E quando eu fui lá para frente, na primeira vez que eu fui dar aula, aqueles jovens todos sentados olhando para mim, eu fiquei me imaginando para quantos daqueles, eu poderia também ser uma referência [EMMANUELLE]

Assim, para as professoras em formação, o modo como percebem a atividade docente hoje está comumente relacionado com o contato com educadores que serviram, eles mesmos, de referência positiva para suas escolhas profissionais.

O fato de reconhecer terem sido “marcadas” pelo exemplo de seus professores parece influenciar no próprio modo como elas compreendem o sentido da sua ação no presente. Para nossas entrevistadas, o educador precisa, antes de tudo, “ver o que é positivo, procurando o que um dia foi melhor para ele e tentar passar isso para seus alunos” (BRIGET). Essa é uma condição considerada vital e sem a qual os educadores não conseguem se “despir dos seus preconceitos” quando adentram a sala de aula.

Veja, inicialmente, eu penso que é necessário o educador repensar a si mesmo, antes de estabelecer uma relação educacional. No começo, muitas vezes, eu me achava assim, como eu posso dizer? Dura, com relação a alguns preconceitos meus mesmo, que quando eu cheguei lá [na sala de aula], mudei totalmente (BROOMHILDA).

Nesse momento, nossas entrevistadas tocam em uma questão delicada da atividade docente, pois o educador, muitas vezes, entende que uma de suas tarefas, senão a mais importante, é justo transmitir suas crenças, livrando o Outro, o educando, do que o próprio educador percebe como sendo preconceito, quando o desafio da tarefa formativa, em um sentido ético, parece ser o oposto: o educador precisa concentrar-se na sua intenção de educar e não focalizar suas próprias crenças.

Essa é uma condição para que o educador possa lidar com as diferenças. Uma de nossas entrevistadas apresentou uma visão significativa sobre esse ponto. Para ela, o que está atrelado à função do educador é que “não somos seres detentores do saber” e para assumir esta postura “você tem que estar muito seguro de si e deixar o ego de lado e ser capaz de admitir que é um ser errante”. Por isso, ela continua, não faz muito sentido “impor” suas crenças aos educandos, uma vez que “você não sabe tudo, o professor tá ali para a troca, parece uma velha história, mas ela é muito viva, de entender que eu não sei mais, que eu estou ali para a troca, para a renovação” (SHOSANNA).

Essa perspectiva reconhece, antes de tudo, que o saber do professor não é absoluto, e que o fundamental é sua abertura para o diálogo com o Outro. Sem essa abertura o contato com o diferente torna-se extremamente problemático, pois segundo Levinas “As qualidades sensíveis não se conhecem, vivem-se” (2000, p. 119). Para vivenciar a experiência sensível em sala de aula, o Eu precisa estar aberto para o encontro com o Outro, o diferente, e esse encontro exige sensibilidade. Nos termos das nossas entrevistadas, os sentidos mais profundos da ação docente decorrem dessa sensibilidade ao Outro: “o desafio está aí, de eu respeitar, de eu amar, me aproximar de pessoas que são totalmente diferentes de mim, e mostrar a eles que isso é possível” (BEATRIX).

O Encontro com o Outro desde a Formação Acadêmica

Nesse momento da pesquisa, destacamos um segundo aspecto: a formação acadêmica que as professoras em formação encontram no curso de pedagogia da UFPE, questionando como elas apreendem o tratamento dado, ao longo da sua formação, ao tema da alteridade e da sensibilidade às diferenças. Curiosamente, para todas elas, o curso de Pedagogia apresenta várias disciplinas que trabalham com a questão da diferença. No entanto, os componentes curriculares são normalmente eletivos, o que também indica que elas mesmas sentiram a necessidade de buscar essa formação.

As disciplinas mais recorrentes em suas falas foram as que tratam das relações étnico-raciais e as que trabalham com deficiências (física, cognitiva, de visão, entre outras), onde é praticamente impossível não tematizar o modo como olhamos o Outro. Mas, também foi perceptível um sentimento de que ainda algo está faltando, nos processos formativos cultivados no curso de Pedagogia, para que os educadores possam construir uma reflexão mais efetiva da alteridade. O currículo, dizem nossas entrevistadas, parece ter sido concebido sem pensar, de fato, o Outro na educação, o que tem repercussões no momento em que elas se deparam com a sala de aula.

[...] Tem que ser repensado, na verdade, tudo dentro desse curso, porque parece que nós estamos ficando para trás, os discursos precisam mudar, partir de outro foco, ampliar o olhar pra essas questões (BEATRIX).

Um aspecto interessante a ressaltar é que essa crítica endereçada à matriz curricular do curso, com relação ao tratamento da alteridade e da diferença, também pela passa pela ausência de uma escuta mais sensível dos próprios estudantes.

É preciso dar voz ao próprio aluno de pedagogia, pra saber que prática é essa que ele vive em sala de aula e transformar essa prática ou essa angústia, em uma disciplina, uma orientação pedagógica, alguma coisa que contemple essa necessidade, que os alunos de pedagogia veem lá fora e que aqui não contempla (MIA).

Nessa mesma direção, outras críticas indicaram que “os conteúdos deveriam se tornar mais humanizados, eu não sei se o professor, se ele tá preparado para lidar com essas questões de diferença” (EMMANUELLE). As entrevistadas apontaram sugestões que permitiriam complexificar o modo de perceber o outro no curso de pedagogia, tais como disciplinas que trabalhassem a questão de gênero e orientação sexual (DAISY).

[...] nos cursos de formação de professores, eu acho que deveriam primeiro, uma de ética, Ética na Educação, outra deveria ser Cidadania e Educação. Acho que devia também ter algo mais sobre delicadeza, poesia, arte. Devia ter mais isso, porque isso deixa as pessoas mais reflexivas, mais sensíveis a entender as diferenças, eu acho que poderia ajudar (SHOSANNA).

Assim, suas falas insistem que a formação ofertada no curso de pedagogia poderia abordar de maneira mais direta temas relacionados com a alteridade e a diferença, tanto em uma perspectiva ética como estética, problematizando, mas, sobretudo, criando situação de sensibilização para a relação com o outro.

Colocar-se no Lugar do Outro ou Acolher sua Presença

Desse modo, chegamos ao ponto central de nossa investigação: como as professoras em formação compreendem o outro, o que significa a experiência da alteridade para elas. Neste ponto buscamos identificar sua percepção em relação ao termo alteridade e sua influência nas práticas educativas de nossas entrevistadas. A primeira percepção é que o conceito se confunde com termos como empatia e compaixão.

Quando me vem em mente essa palavra alteridade, o que me vem na verdade é **sentir** pelo outro, é **compadecer-se** do outro, aceitar é quando eu me coloco no lugar do outro, e entendo suas limitações [...] então é me colocar no lugar do outro e **sentir**, pelo outro. (EMMANUELLE).

Mas, sem dúvidas, a posição hegemônica sobre o conceito de alteridade foi a ideia de que a expressão indica a experiência de “se colocar no lugar do outro”.

O que me vem à mente quando penso em alteridade é se colocar no lugar do outro [...] Me colocar no lugar do Outro, eu entendo que o termo signifique isso, tipo quando eu me coloco no lugar do meu aluno (BROOMHILDA).

Apenas DAISY compreende a alteridade de outro modo, remetendo a experiência à “questão do respeito”, entendido como “respeito ao espaço do outro”.

[...] eu me lembro, justamente da questão do respeito ao outro, do respeito ao espaço do outro. Entender que a gente de certa forma depende do outro, não existimos sós, o ser humano ele é um ser sociável [...] então eu penso muito nisso, pensar que você não é só, não está só.

Outra posição sugestiva foi expressa por BEATRIX, para quem a alteridade remete ao processo de “interação com o outro”, visando uma “troca de experiências”.

Alteridade na minha visão é minha experiência de vida sendo passada para o outro e esse outro passando sua experiência de vida para mim [...] é uma interação minha com o outro, aonde possamos trocar experiências, tanto eu como educadora e eles como educando.

Essas diferentes formas de perceber a alteridade reverbera, por sua vez, nas formas com que elas apreendem suas próprias práticas educativas. Observamos uma relação significativa entre o modo de entender a alteridade e o seu reconhecimento das relações concretas vivenciadas em sala de aula, refletindo as atitudes que as professoras tomam frente às diferenças apresentadas em seu cotidiano.

[...], por exemplo, quando comecei a trabalhar tinha um menino bem mais velho que os coleguinhas, para eu alfabetizar, ele tinha muita dificuldade [...] via que ele sofria com isso, por não saber as coisas e ser maior que os outros meninos, ele nem brincava no recreio, por vergonha [...] tive que tirar mais do meu tempo para envolver ele, exercitando mais, dando responsabilidades a ele, ele pegava os cadernos dos colegas, com o tempo passou a me ajudar na correção das tarefas, se sentindo útil de verdade e aprendendo [...] foi difícil para nós dois, mas gostei da experiência (BRIGET).

Mesmo confundindo a noção de alteridade com outros termos (como compaixão/empatia) é possível notar que se impulsionam práticas de compartilhamento e compreensão que expressam uma busca pelo entendimento dos sentimentos do educando. Assim, o “se colocar no lugar do outro”, faz emergir práticas do tipo:

[...] eu sempre procuro me colocar no lugar das crianças [...] é difícil comparar meu tempo (como estudante) com o deles. Então o que eu faço é me esforçar para entender que o tempo deles é outro e fazer uma análise da situação [...] ao encontrar um problema, a gente tem que entender, como é a família dessa criança, o bairro que ela vive até a forma que ela se alimenta, se pratica exercício físico, ou não, tudo isso influencia para o comportamento dela em sala de aula, então eu fico tentando me colocar no lugar dela (criança) para entender o comportamento dela na sala, [...] tentar resolver os problema que são nossos, que não é um problema só meu, como não é um problema só deles [...] (ELLE).

O entendimento do espaço do outro também está atrelado às próprias relações estabelecidas entre os educandos, sobretudo aqueles que não conseguem perceber o outro e precisam que a educadora os ensinem essa questão do respeito.

[...] Assim é uma diversidade muito grande de conflitos relacionados à diferença, não compreender que o outro tem o seu espaço e que a gente tem que respeitar o outro é uma coisa muito complexa. [...] Pensando nos alunos, a gente vê que eles nem sempre respeitam o outro, eles não tem assim muita

consciência que deve respeitar o espaço do outro, quando acontecem problemas, a gente vai tentando ponderar e intermediar essas situações [...] mostrar para eles que o meu direito acaba quando o do outro começa (DAISY).

O fato das educadoras em formação entenderem a alteridade como uma troca de experiências possibilita que elas procurem, intencionalmente, favorecer atividades e atitudes que promovam a interação com seus educandos, a fim de que eles percebam, por exemplo, que são capazes de mudar o que vivenciam no momento.

Queremos que eles tenham outros tipos de experiência, outras vivências que esqueçam um pouco da violência que eles vivenciam no dia a dia, [...] eles estão acostumados com a falta de respeito, a falta de educação mesmo, eles não tem limites, é assustador. Eu tento trazer o que eles não veem em casa, que é a questão do respeito, trabalho essa questão do respeito deles comigo, e deles com eles mesmos [...] Mostro a eles outro tipo de realidade, dizendo que eles podem mudar sua realidade (BEATRIX).

Desse modo, é possível constatar uma relação importante entre a compreensão da alteridade e a maneira como as professoras em formação lidam com as interações que acontecem dentro da escola, lidando, por exemplo, com os conflitos e problemas cotidianos, principalmente quando está em jogo à questão da diferença do Outro.

É bem desgastante a rotina, quando eu chego à escola vou organizar a sala pra esperar eles chegarem, como não tenho uma auxiliar sou eu que faço tudo, todas as atividades, eu preparo e também as faço com eles. Como não há muito material, temos que improvisar procuramos lá na escola fazer dinâmicas (BEATRIX).

Outro ponto sensível assinalado nas entrevistas girou em torno da falta de participação da família e o desinteresse dos alunos. Essas dificuldades são percebidas como fontes de conflitos em sala de aula, pois o que “ocorre em casa” acaba “repercutindo nas suas ações com os colegas e com o educador” (MIA).

Para algumas professoras entrevistadas, esses problemas são facilmente resolvíveis através do diálogo e pelo interesse em conhecer a situação efetiva dos estudantes e suas condições concretas de vida.

Nunca enfrentei nenhuma questão realmente difícil em sala de aula, são mais conflitos entre as crianças [...] coisas que identificamos em sala de aula, a gente tenta contornar conversando de uma forma clara [...] conhecer eles e isso só podemos fazer com o diálogo. (SHOSANNA).

[...] quando aparece alguma dificuldade, esporadicamente, coisas de criança, problemas de sala de aula mesmo, eu converso. Conversar, se aproximar dela (da criança), para saber o que está acontecendo e tentar resolver a situação [...] conversar é o principal (BROOMHILDA).

Nesse aspecto, um elemento destacado pelas entrevistadas para lidar com os conflitos em sala de aula, contribuindo para lidar com as adversidades é a confiança. Esse é um tema chave não apenas para a educação, pois, como ressalta Bauman (2001), a confiança surge de esforço contínuo, a qual oferece uma estrutura estável, esta que é um valor estimado e imune às mudanças do tempo. A confiança é uma fonte vital para uma relação em que apostamos no crescimento do outro: “o único recurso capaz de transformar um deserto na terra de Canaã é a confiança mútua das pessoas, e a crença de todos no futuro que compartilharão” (PEYREFITTE Apud. BAUMAN, 2001, p. 131).

A questão da confiança se relaciona diretamente com o tema da responsabilidade que, como discutimos anteriormente, é fundamental para o exercício ético da docência. A confiança permite entender que minha ação, quando a faço ou deixo de fazer, tem impacto na vida do Outro, afetando muitas decisões que tomamos na vida. Assim,

[...] é importante que o aluno tenha confiança em você. Quero o contato com eles e quando surge alguma dificuldade, dialogar com eles e pensar soluções juntos com eles para resolver os problemas (BRIGET).

A confiança abre a possibilidade concreta para o respeito à singularidade dos estudantes, gerando o acolhimento das diferenças, o que pressupõe, segundo nossas professoras em formação o exercício de uma “delicadeza” que nos permita “sentir”

[...] o que se passa com o outro [...] e pra fazer isso você precisa se colocar no lugar do outro. Você tem que pensar antes de agir, de falar, pensar na situação como se fosse com você, levar cada situação para si, e se por no lugar para sentir como seu próximo (BRIGET).

A ênfase no “sentir” aponta para o processo de empatia que significa que antes de agir é preciso pensar como a ação vai impactar no outro. A empatia, portanto, é pensada como uma “questão de pele”, de sentir no seu corpo, como se você fosse o outro. Ao mesmo tempo, o “sentir” empático passa pelo ato de compadecer-se diante do outro. A compaixão é percebida, assim, como um sentimento de simpatia com a situação que o outro vivencia, diferente de empatia. A compaixão está ligada a um ato de ternura que evidencia cuidado e acolhimento diante da presença do outro.

Os Rastros da Alteridade: ser infinitamente responsável

Chegamos, assim, ao último ponto priorizado nessas análises: a percepção da alteridade. Nesse momento, percebemos que é comum, entre as entrevistadas, tratar a alteridade como sinônimo de empatia ou compaixão. Beatrix, por exemplo, admite “que o educador tem que ter amor, trazer eles para a gente mesmo, com carinho que a gente vai conseguindo mudar um pouquinho a realidade deles”. Com base nessa fala, a alteridade implicaria um ato que remete a um sentimento que vincula os indivíduos: o amor pensado como um gesto que aproxima educador e educandos. Essa posição mostra que é possível acolher seu educando, dar voz ao outro, demonstrando afeto e cuidado.

[Alteridade], sim, é o se colocar no lugar do outro, essa experiência que eu vivo na minha escola, é o ouvir, se aproximar, dialogar, cuidar deles [...] é o cuidar mesmo, se responsabilizar por aquele aluno (MIA).

Ainda não chegamos ao sentido levinisiano de alteridade, mas essa é uma posição que já indica a questão da responsabilidade com o educando. No conjunto das entrevistas foi possível identificar, junto às falas das professoras em formação, uma espécie de preocupação ou “cuidado com o cuidado” dos seus educandos.

Porque, às vezes, a gente marca o corpo dessa criança, digo o corpo no sentido mais amplo, o corpo, a mente. E isso, para o resto da vida, por isso que a gente tem ter muito cuidado, muito discernimento, entendimento sobre essas coisas, porque uma palavra, uma atitude você marcar o corpo dessa criança para o resto da vida (SHOSANNA).

Assim, a percepção das entrevistas ressoa o sentido de responsabilidade descrito por Levinas, e que não se trata de uma mera escolha individual, e sim um ato concreto que se expressa no cuidado com as “marcas” que causamos no corpo dos educandos.

[...] o saber ou a teoria [educacional] significa, em primeiro lugar, uma relação total com o ser que o ser cognoscente deixa ser conhecido manifestar-se, respeitando a sua alteridade e sem o marcar, seja no que for, pela relação de conhecimento (LEVINAS, 2000, p. 29).

Dessa ótica, a relação de conhecimento estabelecida em de sala de aula exige do educador discernimento e atenção para não marcar essa experiência de forma negativa, pois como disseram nossas entrevistas essas marcas geralmente nos acompanham pela vida. Consideramos importante, então, fazer uma diferenciação crucial, na medida em que é bastante comum confundir a experiência que está em jogo na alteridade com o “colocar-se no lugar de”. Essa última

atitude, segundo Levinas, ainda seria uma atitude centrada na figura do eu, onde este “ganharia” algo com o encontro com o outro, um “meio” para atingir algo ou evitar os conflitos próprios das interações no ambiente escolar. A questão é que, para Levinas, a alteridade indica algo mais profundo e transformador.

A alteridade, a heterogeneidade radical do outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja a essência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente. Um termo só pode permanecer no ponto de partida da relação com o Eu. [...] Mas o Eu é o Mesmo perante a alteridade, confunde-se consigo, incapaz de apostasia em relação a esse si surpreendente [...] exprime a universalidade do Mesmo que se identifica na alteridade (LEVINAS, 2000, p. 24).

O sentido atribuído por Levinas à alteridade transcende, portanto, os significados presentes nos dicionários ou no senso comum pedagógico. A alteridade implica uma “responsabilidade infinita”, quer dizer, “o sujeito ético nunca pode dar-se por satisfeito consigo mesmo, o desejo [que] impulsiona em relação ao outro é infinito, insaciável e inobjetivável e minha responsabilidade será igualmente infundável, infinita, prescindindo de uma justificação. Ela não comporta a medida” (LEVINAS, 2005, p. 229). Essa desmesura da responsabilidade é o que, propriamente, caracteriza uma relação ética, ou seja, em nosso caso, uma ação pedagógico-formativa regida por princípios éticos. Essa compreensão tem implicações para uma educação pautada pelo respeito à diferença, pois

[...] as pessoas são diferentes em vários aspectos, mas isso não me dá o direito de ignorá-las ou maltratá-las, acima de qualquer coisa devemos ter respeito por se tratar de seres humanos, independentemente de quais sejam as diferenças (EMMANUELLE).

Há uma relação imanente entre a experiência da alteridade e o respeito às diferenças. Como diz Emmanuelle, uma ação pedagógica fundamentada em princípios éticos requer o respeito, por isso ela fala que, “sempre levo para minha sala a questão do respeito”. Esses são indícios que implicam que, no ofício de professor, o indivíduo vai se deparar com educandos com concepções de vida diferentes e para lidar com a situação “o respeito com todos é necessário. O respeito pressupõe responsabilidade, posto que “responsabilidade por outrem, que no seu acontecimento ético é contínua, a qual não nos furtamos e que, por isso, é princípio de individuação” (LEVINAS, 1982, p 73).

A responsabilidade pelo outro é uma tarefa diante da qual não temos como nos desviar, precisamos encarar frente a frente, acreditando no respeito às singularidades dos educandos. Dessa forma, temos segurança ao admitir que, mesmo que as professoras entrevistadas não conheçam conceitualmente a noção de alteridade, pautada na responsabilidade infinita de Levinas, elas buscam, sim, ir ao encontro dos educandos. Suas reflexões, diante dos nossos questionamentos, sugerem uma aproximação sensível, um esforço por instalar a relação educação em um terreno ético.

Também é certo que, em vários momentos, elas associam alteridade com empatia, compaixão, simpatia, mas quando levadas a pensar a questão das diferenças, elas procuram significar essas diferenças a partir do respeito efetivo às potencialidades dos seus educandos. Desse ponto de vista, podemos afirmar que as professoras em formação, abordadas em nossa investigação, apresentam uma compreensão do ato educacional que não se reduz à aprendizagem de conteúdos específicos. Para elas, o fato de assumir o papel de professor exige também uma postura ética que respeite as diferenças e faça com que seus alunos consigam viver experiências que levem para o resto da vida.

Considerações finais

Os resultados brevemente apontados nesse texto permitem identificar posições sugestivas sobre a questão da alteridade desde a ótica dos professores em formação no curso de Pedagogia, mas que já atuam em sala de aula. Se, por um lado, a formação acadêmica parece ainda apresentar lacunas quando trata dessa temática fundamental para uma atividade profissional baseada no desenvolvimento de relações múltiplas e variadas, por outro lado, é possível perceber a existência de um olhar sensível, por parte desses professores, sobre a importância dessas questões para sua própria formação e atuação.

Com relação ao conceito de alteridade, foco da análise, deparamos com múltiplas compreensões, sobressaindo a ideia de alteridade como “colocar-se no lugar do outro”, embora, ao tratar diretamente das relações em sala de aula, notamos essa posição era ressignificada para incluir a questão das diferenças, através do cuidado e do respeito. Ao mesmo tempo, constatamos que a prática, das nossas entrevistadas, busca materializar sua percepção de alteridade nas situações vividas em sala de aula. As professoras em formação conseguem perceber a importância do acolhimento e da sensibilidade para a prática docente, voltada para o encontro e o entendimento do outro.

Com relação ao pensamento da alteridade de Levinas, nosso apoio teórico na construção desse trabalho, percebemos que ainda existe um distanciamento da sua compreensão em relação às falas das educadoras que abordamos. Mas todas se mostraram sensíveis a importância de fundamentar suas ações pedagógicas no sentido ético, o que exige adotar posturas e atitudes que efetivamente respeitem os educandos, buscando lidar com suas diferenças através do diálogo, do cuidado e do respeito.

Nessa direção, talvez seja interessante que o processo de formação acadêmica e profissional dos estudantes de Pedagogia potencialize a discussão sistemática de referências e questões diretamente associadas com o problema da alteridade. O estudo de autores como Levinas poderia instigar percepções mais sutis acerca dos outros em suas múltiplas faces, favorecendo nossas atitudes éticas no ambiente escolar.

Ao final, desejamos que essa reflexão possa ressoar em outros educadores que tenham acesso a esse texto, incitando e gerando as mudanças que, nós mesmas, como pesquisadoras, vivenciamos. Encerramos com mais uma citação que Levinas (2008, p. 396) usa em seus escritos, do livro de Dostoievski, *Irmãos Karamazov*: “somos todos responsáveis de tudo e de todos e eu mais do que os outros”. Esse é o pensamento que resume bem a proposta de Levinas e que sonhamos levar como ensinamento para a vida.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.
- _____. **Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. **Para que Serve a Sociologia?** Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BEKER, Fernando. Alteridade e Construção do Sujeito. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFScar, 2010. p.111-125.
- CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32. 1999.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa e ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, vol.16, nº 2, p. 221-236, 2003.
- DOSTOIEVSKI, Fiódor. Os irmãos Karamázov, Editora 34, São Paulo, 2008.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- GOULART, Leonardo. Do Il y a à hipóstase: a formação da consciência na teoria de Emmanuel Lévinas. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, vol. 5, nº 8, maio. 2012.
- LEE, Harper. **O Sol é Para Todos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
- _____. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Trad. Jose Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **Entre Nós**. Ensaio sobre alteridade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- _____. **Humanismo do Outro Homem**. 4ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- LOPES, Waldemir F, Neto. Da fenomenologia à metafenomenologia e o problema da alteridade em Husserl e Levinas. In: SAYÃO, Sandro (Org.). **Levinas entre nós**. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 69-98.
- MELO, Nélio Vieira de. A filosofia primeira de Lévinas e a relação educativa. In: SAYÃO, Sandro (Org.). **Levinas entre nós**. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 129-166.
- MORCELLIANA, Brescia. (2010). **Emmanuel Levinas**. Violência do rosto. Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.