

O PEDAGOGO NO HORIZONTE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO



Vol. 12 Número 24 Jan./Abr. 2017

Ahead of Print

THE PEDAGOGUE ON THE HORIZON OF CONTEMPORARY CHALLENGES OF EDUCATION

Clenio Lago¹

Inês Kumiechick Mariani²

RESUMO - Com a ruptura da metafísica tem-se recolocado em suspenso os fundamentos da Pedagogia, não somente, abrindo múltiplos espaços de incertezas e inquietações entre os pedagogos e demais profissionais envolvidos com a educação, ao mesmo tempo em que clama a necessidade de uma Pedagogia e Pedagogos para além do bem e do mal estabelecidos. Constitui-se, portanto em possibilidades, o que torna fundamental a busca pela compreensão do sentido de educar e de ser pedagogo, onde se destaca a relevância de compreender que a essência do processo educacional encontra-se nas interações que se estabelecem nos movimentos e processos de ensinar e de aprender, orientados pelo viés do diálogo e pela experiência da alteridade. Este artigo apresenta uma reflexão sobre ser pedagogo no horizonte dos desafios contemporâneos da educação em meio à emergência da diversidade como alteridade, visto que a diferença pela diferença, não necessariamente, constitui experiência de alteridade, embora constitua contexto de condições.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Alteridade. Pedagogia. Pedagogo.

ABSTRACT - With the breakdown of metaphysics has been put back on hold the fundamentals of pedagogy, not only by opening multiple spaces of uncertainty and concerns among educators and other professionals involved with education at the same time that cries out the need for Education and Educators beyond good and evil set. It is, therefore in possibilities, which makes essential the search for understanding the meaning of educating and being a

¹Graduado em Filosofia, Mestre em Educação e Doutor em Educação. Professor do Mestrado em Educação da Unoesc.

²Graduada em pedagogia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)-Educação e Processos Educativos e Bolsista Professora da Educação Básica do Projeto Observatório da Educação, "Estratégias e Ações Multidisciplinares nas Áreas de Conhecimentos das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, na Mesorregião Do Oeste Catarinense: Implicações na Qualidade da Educação Básica - Sistema Integrado Capes-Sicapes/2013-2016.

pedagogue, which highlights the importance of understanding the essence of the educational process is the interactions that take place in the movements and processes of teaching and learning, guided by the bias of the dialogue and the experience of otherness. This article presents a reflection about being pedagogue on the horizon of contemporary challenges of education amid the emergence of diversity as otherness, as the difference the difference, not necessarily constitute otherness experience, although it is context conditions.

KEYWORDS: Diversity. Otherness. Pedagogy. Pedagogue.

I - Introdução

Ao refletir sobre o pedagogo na atualidade, deparamo-nos com questões desafiadoras, contexto em que os problemas políticos, econômicos, sociais, aliados à intensa evolução científica e tecnológica, refletem mudanças nas formas de ser e viver dos indivíduos em todos os níveis, refazendo a pergunta sobre o significado da educação: educar para que, e como educar? Esse contexto exige o perguntar e o responder pelo sentido do humano e da educação.

Pode-se verificar que as demandas provenientes da contemporaneidade situam o pedagogo em um tempo diferente, em um momento complexo, gerador de dúvidas e tensões entre as posturas adquiridas a partir da formação no âmbito da modernidade e as exigências da pós-modernidade, entre tradição e novidade, na medida da emergência das diversidades possíveis pela crise dos referenciais universais. Dessa forma, constata-se que o modo racional e técnico herdado do positivismo não dá conta dos desafios do mundo contemporâneo especialmente num contexto em que o emergir e o encontrar com as diversidades precisas efetivar-se enquanto experiências de alteridade.

Observa-se que a escola precisa mudar e espera-se que essa mudança aconteça, principalmente na atuação dos educadores, os quais sentem que têm o seu trabalho intensificado na tentativa de responder às expectativas e exigências do cenário atual. Pode-se dizer que os desafios do trabalho educativo cotidiano são tantos e tão diversificados que, muitas vezes, não encontramos, nos próprios conhecimentos práticos ou teóricos as orientações para agir, esvaziados do humano. Incorre-se, assim, num praticismo desconexo da teoria e numa teoria desconexa da prática, desprovidos e inviabilizadores do diálogo autêntico (HERMANN, 2001). Salienta-se que muitas situações vivenciadas no dia a dia vêm desgastando os educadores, sejam as condições de trabalho limitadas, o excesso de tarefas, indisciplina em sala de aula, baixos salários, bombardeio de informações, desgaste físico, falta de reconhecimento, estresse, ansiedade, depressão, entre tantos outros, seja a crise de referenciais, de autoridade e de horizontes da educação. Uma crise de referências e finalidades; uma crise da educação, que para Arendt (2005) é uma crise social.

Todo esse conjunto de situações e contradições, ao qual os educadores estão expostos no dia a dia, provocam esgotamento e, conseqüentemente, crise de sentido e significados. Nas palavras de Hermann (2005, p. 20), “Quando a sociedade vive um período de crise mais adensada, a educação recebe por inteiro as conseqüências da anomia e da perda de sentido”. Por outro lado, as transformações sociais representam uma provocação para que os educadores participem, ativamente críticos, dos processos educativos, de forma a contribuir na formação de humanos éticos, num perguntar sobre o humano, sobre as condições e horizontes do existir humano, das finalidades dos processos educativo, seus fundamentos, num sentido de responder o que qualifica ou desqualifica o humano enquanto humano.

Dessa forma, a reflexão sobre o ser pedagogo e a pedagogia na contemporaneidade constitui um espaço de estudos, debates e reflexões, tomadas de decisões, pois, como visto, o processo educacional vem sofrendo transformações ao longo

do tempo, tanto na ampliação do conceito como nas formas de concebê-la. Encontra-se numa pluralidade de perspectivas, numa crise de *telos*, que nos convoca, os convoca a ações pedagógicas para além do bem e do mal, portanto, éticas. E, nesse sentido pergunta-se pelo sentido da pedagogia em meio a crise de seus fundamentos, para depois, perguntar pelo sentido da pedagogia no horizonte da diversidade enquanto experiência de alteridade e o desafio de ser pedagogo.

2- a crise do paradigma moderno e o sentido da pedagogia

A imagem do homem que se liberta da caverna transformou-se no paradigma dominante do pensamento educacional do Ocidente. E, embora tenha sido muitas vezes modificada, permaneceu a estrutura básica de que o lado racional do homem deve cuidar de seu lado animal, através da educação, transformando-se em humano. (HERMANN, 2001, p. 26).

A compreensão dos limites do paradigma racionalista ocidental que orientou a educação, os processos educativos, portanto as ações pedagógicas opõem-se a formação como autoformação no horizonte da diversidade como experiência de alteridade, na medida em que propõe o ideal de homem racional como referência. Nesse sentido Hermann (2001), indica a necessária superação das meras atitudes racionais e instrumentais às quais a humanidade esteve subordinada, visto que hoje as justificativas racionais não respondem, de forma satisfatória, à pluralidades de orientações valorativas e de modos de ser: portanto, aos desafios da diversidade.

O rompimento da supremacia dos saberes hegemônicos, das narrativas míticas, das metanarrativas transcendentais alcançou uma nova ordem, recolocando-as sob o ponto de vista da filosofia e da ciência racionalistas naturais. Por esse modelo, a pedagogia fez-se ciência, procurando desenvolver saberes sobre o modo como o sujeito desenvolve sua aprendizagem a partir de sua natureza estrutural. Uma ciência que estuda os fenômenos educativos, observa-os, descreve e interpreta, assim como nas ciências exatas em que é necessário ter uma visão materialista da realidade, dos objetos a descrever e critérios para validação por experimentos. Nas palavras de Franco (2003, p. 26):

A pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais, inicialmente os psicólogos que, por força de sua formação, dominavam o manuseio de instrumentos experimentais. Isso acarretou um caminhar da pedagogia da direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores.

Sistematicamente, as ciências humanas seguiram, por muito tempo, o modelo de pesquisa científica de validação do conhecimento a partir dos métodos de estudo e de análise positivista desenvolvido com base nas ciências naturais. Seguindo esse paradigma, a pedagogia assume as características de uma ciência de observação, experimentação e certificação. Construiu assim as bases para a produção de uma prática pedagógica universal, dogmática e totalizante, perdendo-se na instrumentalidade.

Considerando-se que a racionalidade se funda nos princípios acima e constrói-se ao longo da história, pode-se dizer que a Pedagogia, condição racional da prática educativa, se faz por meio das teorias – inclusive as antagônicas – que se apresentam em sua história (PIMENTA, 2006, p. 26).

O *status* epistêmico herdado por força das ciências naturais legou à pedagogia o *status* de ciência, mas desconstruiu sua base ancorada na tradição, na experiência na medida em que, a exemplo das ciências modernas e como ciência moderna, negou todo e qualquer preconceito, tradição, em prol da autoridade clarividente da razão e do método. Na esteira deste paradigma, o pedagogo tornou-se um técnico.

Conforme Nóvoa (2001), ainda digerimos a “bulimia intelectual” dos tempos de supremacia, quando a pedagogia era feita por discursos teóricos ricos em conteúdos, mas era instável, porque carecia de um “corpo científico” próprio. Sua instabilidade se mostrava, também, ante a filosofia e ciências como sociologia e psicologia, que tomavam a educação como objeto de investigação e, por isso, podiam ser aceitas como ciências da educação. Assim, a pedagogia, sendo tratada como uma das ciências humanas ou a ciência da educação, vai sendo considerada uma “ciência mole”, inferior às demais ciências, por não ter um objeto concreto, observável e quantificável. Ciência de menor importância ainda no cenário atual, pois lida com a subjetividade humana e aberta a “todos” os desmandos e interferências. Está, portanto, a pedagogia em uma crise epistêmica, metodológica e ontológica, de sentido, e junto com esta o pedagogo.

Embora, na educação, sejam sentidas de forma intermitente as crises sofridas pela sociedade, pela tradição como um todo, talvez, a pedagogia configure a maior resistência, na medida em que pode encarnar e evidenciar o questionamento mais profundo e atual sobre o sentido do humano tendo em vista a amplitude e complexidade do fenômeno educativo em uma exigência pela reconfiguração do *hábitus* da cultura ocidental não só, mas essencialmente em sua estrutura epistêmica, ficando evidente a pergunta por um outro modo que ser Pedagogia. Por isso, o resultado primeiro destes processos gerados pela crise da modernidade sobre a educação é a manifestação da perda de sentido e horizonte da justificação da ação educativa. Nas palavras de Coelho e Silva (1991, p. 36, apud PIMENTA, 2011, p. 56):

O desafio para a Ciência da Educação é “construir um conhecimento que ultrapasse a tapeçaria dos conhecimentos dispersos pelas ciências”. Para isso, há necessidade de especificar o objeto educativo de forma a não atomizar o fenômeno educativo, e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos e moventes da educação, porque são estes precisamente que lhe conferem a especificidade humana.

Dessa forma, as novas configurações da contemporaneidade têm questionado uma série de imposições colocadas pela racionalidade técnica da modernidade. Isso tem sido fundamental para o conceito de pedagogia ser questionado em suas aspirações históricas, tornando possível também o questionamento das concepções “[...] solidamente fincadas na modernidade e nas ideias da modernidade [...]” (SILVA, 1999, p. 111), que tem conduzido a educação e a pedagogia até os dias de hoje.

Ainda, sem ter alcançado sua autonomia, na perspectiva da ciência moderna, a pedagogia agora parece sentir o abalo paradigmático, precisando novamente se reinventar, encontrar-se em sua subjetividade. O cenário pós-moderno não indica outra coisa senão a exigência de um outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito e de ciência num contexto transformado pela ideia de crise em várias instâncias, de crise do sentido de humano. Nesse sentido, o panorama contemporâneo, diante da emergência de diferentes pontos de vista, da pluralidade e da multiplicidade, características marcantes da contemporaneidade, coloca-se em jogo os fundamentos de uma educação guiada por um *telos* referencial e que trabalha na busca de um acento único e inabalável. Nas palavras de Bauman (2010, p. 196), por que a pluralidade é inevitável é que “[...] a comunicação entre as tradições se torna o maior problema do nosso tempo”, mas também, o maior desafio.

Bauman (2010, p. 197) salienta que “a pluralidade é inevitável e cria a necessidade

de 'especialistas em tradução entre tradições culturais", elucidando a importância de profissionais intelectuais, de saberes e práticas que possam traduzir e compreender culturas, trazendo o inesperado, o espontâneo, no intento de garantir o caminho daquilo que realmente tem sentido e significado. De outra forma, a pluralidade pela pluralidade, no máximo nos leva à multidisciplinaridade, à diversidade pela diversidade, pois somos herdeiros de uma prática educativa que, acima de tudo, na modernidade, sobrevalorizou a especialização e a segmentação. É preciso mais, pois a

Sociedade plural não é outra coisa senão esse panorama da humanidade multicultural, ou seja, o cenário de confluência e mesclamento em que as incongruências entre costumes, valores, tradições, ideais, visões de mundo e convicções religiosas entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio. O grande desafio que se coloca, então, é a harmonização entre, de um lado, o direito à identidade cultural com tudo que isso importa e, de outro, a necessidade da convivência, do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si. Esse é o desafio da contemporaneidade que ora se despede da colonização essencialista para ingressar numa nova cultura da convivência de culturas com base no entendimento e reconhecimento (GERGEN, 2014, p. 9).

Numa sociedade plural onde há uma "luta" constante pela significação, a pedagogia também "necessita" se compor de estratégias para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade. Isso é ilusório, porque

A pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofia, constituindo-se em uma inegável marca da atual realidade sociocultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social quanto a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno. De certa forma, trata-se de um tema recorrente, mas que encontra na filosofia contemporânea um inegável destaque. (HERMANN, 2014, p. 14-15).

O pluralismo, cujas reflexões nos levam a pensar no quanto as transformações nos apresentam questões relativas à identidade e pluralidade da educação o que nos impede a buscar outros traços da identidade da pedagogia e do pedagogo. Assim, a pedagogia e o pedagogo estão implicados na consideração de que pluralidade é uma condição constitutiva da sociedade e das pessoas, necessitando compreender, interagir e atuar em meio à pluralidade, como pluralidade. Todo esse processo de transformações incidiu diretamente nas mediações do pedagogo que se encontra atenuado diante das novas configurações da sociedade e dos imperativos do tempo presente que regulam os modos de vida das pessoas.

Mas, como acontecimento temporal, a educação se efetiva enquanto experiência humana. Ao invés de termos apenas um ponto de vista verdadeiro e único, temos uma enorme multiplicidade de histórias de vida em circulação, envolvidos com obviedade, em conflitos e embates, em que a desorientação e a incerteza são uma constante. Talvez seja aceitável dizer que isso trouxe deslocamento na função do pedagogo e na própria definição da pedagogia. Assim se, no decorrer da história, a pedagogia e o pedagogo estiveram centralmente envolvidos pela aspiração de nortear, dirigir e governar comportamentos e agora esses lugares têm se modificado insistentemente, este momento pode ser visto como oportunidade de acolher essa pluralidade como condição de transformação em nova configuração da pedagogia e do ser pedagogo, para uma amplitude maior, no horizonte de um ser histórico, como consciência efetiva (GADAMER, 2005).

Com a ruptura da metafísica, as diferenças emergem em sua radicalidade como alteridade, na medida em que traz o desafio do outro enquanto outro, pois o "[...] outro não

possui destaque, nem na metafísica nem na ética grega, embora seja analisado, de forma indireta, pelo princípio da identidade do ser.” (HERMANN, 2014, p. 27). Proposição que questiona não só as orientações dos processos educativos, as bases organizacionais da educação, como também o estatuto epistemológico do ser pedagogo. Diante de todos esses desafios, pergunta-se: Como fica o pedagogo em meio à ausência de certezas e de referenciais? Como proceder diante da diversidade e da pluralidade de valores? É possível o pedagogo encontrar sentido em seu fazer cotidiano? Podemos ficar no relativismo, ou cair num dogmatismo? O que significa ser pedagogo no horizonte dos desafios da diversidade uma vez que a diversidade traz o desafio da presença radical do outro. Em síntese, frente a esse conjunto de questionamentos sobre o pedagogo, desponta uma nova pergunta: Qual é a condição do pedagogo não só enquanto educador, mas também enquanto ser humano? O que dizer da pedagogia?

Com a proposição da pluralidade uma multiplicidade de orientações abrem possibilidades para a renovação dos fins, dos meios, das relações entre eles, dos processos educativos, em que a ação pedagógica passa a encontrar fundamentação nos elementos pré-científicos, nos 'prés' da presença, mas não só nos prés. Não só apenas nisso, mas na interlocução, que não existe sem os prés da presença, senão como relações.

3-A pedagogia no horizonte da alteridade

Ao conceber o conhecimento consolidado somente a partir do paradigma da racionalidade científica e pragmática, com a presença da fragmentação nos processos educativos a ação pedagógica centrou-se na objetividade técnica, na transmissão e no saber fazer tendo em vista fins postos; por outro, lado banalizou-se em pobreza. Com isso, o outro se tornou parte de manipulação e de representação, sendo reduzido ao mesmo, dominado, tanto pela manipulação técnica quanto pela pobreza teórica gerando esvaziamento das ações pedagógicas. Ou então, preconizou-se a proposição de que a relação com o outro perpassa pela indiferença e tolerância ou a ideia de controle, a qual se apresenta sob a ótica da fenomenologia existencial em que “Eu sempre sou para o outro”. (GALLO, 2008, p. 3). Mas também sem justiça às singularidades, pois essa concepção é irrigada por conflitos que conferem ao outro o caráter de ameaça, de objetividade e posse: “o outro é o meu inferno” – expressão sartreana. E, a fim de amenizar a contradição e os conflitos presentes na relação, enaltece atitudes de indiferença e de tolerância com o outro, numa diferença pela diferença.

Frente a esta questão, Sartre, nas palavras de Gallo (2008, p. 5), ressalta a indiferença para com o outro, pois tal postura:

Trata-se [...] de uma cegueira com relação aos outros [...] Quase não lhes dou atenção; ajo como se estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar. Sem dúvida, têm algum conhecimento de mim, mas este conhecimento não me atinge: são puras modificações de seu ser que não passam deles para mim e estão contaminadas pelo que denominamos “subjetividade padecida” ou “subjetividade-objeto”, ou seja, traduzem o que eles são, não o que eu sou, e consistem no efeito de minha ação sobre eles.

Ao abordar a contemporaneidade, faz-se presente de modo geral a formação do humano com ênfase no individualismo, na subjetividade de dominação e na determinação do outro. Também, com Hermann (2001) Observa-se a herança da tradição ocidental que não soube tratar corretamente o tema do outro, nas mais diversas instâncias. Concebe-se a ciência como forma de servir o ser humano perante o domínio da natureza e do outro, por

isso, hoje, intensificam-se as preocupações por índices, metas em prol da qualidade da educação que se restringe a determinadas áreas do conhecimento e preconiza a sistematização de ações padronizadas e simétricas, cujo objetivo ignora o outro diante de resultados quantificáveis. Analisando esse contexto, concordamos com Hermann (2014, p. 49) que diz que “a consciência, presa à metafísica, tende sempre à apropriação do outro”. Tal proposição torna a ação pedagógica cada vez mais individualizada, tecnicada e conduz ao empobrecimento da experiência.

Nas palavras de Levinas (1993, p. 82), “[...] a crise do humanismo em nossa época, sem dúvida, tem sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições.” Nesse sentido, vivencia-se uma crise de paradigmas, na qual a humanidade parece não encontrar respaldo frente às fragilidades, amarras e amarguras do individualismo e do controle. E, apesar dos avanços significativos em relação ao conhecimento científico e tecnológico, a educação configura-se até o momento na centralidade do racionalismo e do pragmatismo, os quais revelam a fragmentação, a homogeneização e normatização dos saberes. Assim, preconizado pelo domínio racional e técnico, emerge o objetivo da educação moderna o qual, segundo Alves e Ghiggi (2010, p. 96), consiste na “[...] construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano. [...] a grande consequência disso, na vida humana, foi a redução de toda a práxis ao fazer.”

Embora brevemente apresentadas, as concepções tradicionais sobre o outro evidenciam que deste emergem questões que desestabilizam e desacomodam, pois, se a educação requer a relação com o outro e/ou com tantos outros, então como possibilitar que esta não se configure na violência, na posse, na representação ou simplesmente na indiferença ou tolerância do outro? No entanto, como já exposto, é inegável a diversidade no cenário atual e, muito mais que incorporar esta palavra nos textos das políticas educacionais e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, compreendendo que a educação concretiza-se como relação com o outro, nos encontros intersubjetivos, o que se intensifica neste momento como questão de investigação é como compreender a pedagogia e o ser pedagogo no horizonte da alteridade.

As palavras de Alves e Ghiggi (2010, p. 98), apoiados em Levinas, indicam que o desafio que se impõe à educação é “[...] a reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abra espaço para a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade [...]”, na perspectiva do humanismo do outro homem. Portanto, falar de educação nos remete à crítica imanente ao conceito educacional como formador de subjetividades e a um sentido ético de convivência como impulsionador da própria alteridade que nos interpela. Torna-se necessário ultrapassar a compreensão clássica de alteridade, visto que:

O acesso clássico à alteridade advém do questionamento se sabemos quem é outro. 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. 72).

Na alteridade, exige-se a compreensão do ser como interlocução, proposição que gera um processo de construção e reconstrução, uma relação que dialoga e origina relacionamentos que convivam, interajam com as diferenças, no respeito às singularidades, no entretimento como autoconhecimento temporal. Levinas (2009), traz pensamento fundado na ética da alteridade, contrapondo-se à realidade racional que levou o homem ao fechamento em si mesmo, reduzindo o outro ao mesmo, como um questionamento radical à antologia, especialmente ao modo de ser ocidental. Seu pensamento se centra na alteridade do outro; sua reflexão se dirige para a defesa da subjetividade baseada na ideia de infinito,

entendido como a abertura ao reconhecimento do outro.

Essa percepção leva ao questionamento da relação tradicional entre sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, professor e aluno, eu e o outro que desaparece para dar lugar à noção de presença do outro como acontecimento e não mais como uma lógica, simplesmente de causa e efeito, pelo aparecimento do outro. “O estranho nos traz também a inevitabilidade e nos coloca na situação de não poder não responder ao outro, uma vez tocado por ele.” (HERMANN, 2014, p. 89). Pensar a educação a partir da alteridade é a possibilidade de resgatar, ressignificar a humanização do próprio homem, reconhecendo-o na sua diferença, muitas vezes a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e confronta. Mas, enquanto entretencimento, possibilidade na potencialidade da alteridade. Assim o outro não é como algo que só vai suscitar a tolerância do eu, mas como alguém que nos surpreende, nos toca, nos atrai e que se efetiva como interlocução, diálogo. Uma absoluta alteridade que me interpela a ouvi-lo, a ter que responder-lhe. Nessa relação, o outro não é apenas assimilado ao eu, mas ele é absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito por meio do finito em mim. A ideia do infinito coloca-se como algo que suscita sempre o desejo, um pensamento que a todo instante pensa mais do que pensa, desfazendo a impressão de que fosse um objeto enorme e capaz de ultrapassar, a todo instante, os horizontes do olhar, no recebimento do outro para além da possibilidade do eu, pois “todo saber enquanto intencionalidade já supõe a ideia de infinito, a inadequação por excelência.” (LEVINAS, 2000, p. 14).

Nesse sentido, a ética é uma relação baseada proximidade (que comporta a tensão entre proximidade e distanciamento) como sensibilidade que tem como retorno o sentir da subjetividade, o autoformar-se porque, “a surpresa trazida pelo *outro* é uma espécie de impedimento da harmonização definitiva [...]” (FABRI, 2006, p. 145), sempre rompendo com a mesmice do sistema, exigindo o repensar dos padrões, da homogeneidade, do modo racional de pensar. Nessa perspectiva, apresenta-se o desafio de pensar a educação por meio da abertura ao encontro com o mundo imprevisto do outro, do eu como num lança-se finito e infinito (existencial) com os riscos que esse encontro provoca.

Miranda (2014) diz que Levinas, em busca do sentido do humano, elabora uma verdadeira reconstrução da subjetividade. Conjuntamente recria uma nova relação ética com a alteridade, inscrita na relação face-a-face, em que o outro não é simplesmente representado e integrado à estrutura do eu. Ao contrário, o outro é transbordamento, pura inadequação às categorias do eu, a absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito e finito ao mesmo tempo. Essa compreensão mantém a exterioridade do outro na relação e permite descrever a subjetividade nos termos de acolhimento e hospitalidade ao outro. Dessa forma, entende-se que o outro é presença, como o eu também é. E, enquanto tal, não é algo puramente colocado, mas é ser em possibilidade, um poder ser algo, possibilidade, acontecimento, sendo a educação, relação constitutiva.

A alteridade pode ser entendida como um outro que, de quebra, tensiona quem eu sou, na medida em que leva a fazer a experiência de mim mesmo, de minha natalidade na natalidade do outro, pois “[...] o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro [...]” (GALLO, 2008, p. 14). Enquanto interlocução é na relação de proximidade e de distanciamento com o outro, portanto da relação de proximidade, que o sentido do humano ganha um contorno para além do egoísmo do ser, para além do bem e do mal num sentido ético que surge na relação estabelecida por mundos separados e diferentes, dos quais e nos quais pode brotar a humanidade.

Buscando fazer justiça à diversidade e pensando a educação no âmbito da alteridade, Gallo (2008, p. 1) indica que “[...] a educação é caracterizada por um encontro de singularidades, pois tanto para educar como para ser educado, é necessário um encontro de singularidades [...]”, sem perder de vista o horizonte comum, ou a ideia de bem.

(HERMANN, 2001). Nessa perspectiva, a experiência educativa emerge como e enquanto acontecimento ético, como experiência de alteridade que é a experiência de relação na qual e pela qual o mesmo pode, pela experiência de finitude, transcender a si. Constitui uma resposta ao chamado do aprendiz e a sua interpelação, pois é o que dá sentido ao ato educativo. Assim há necessidade de criar condições para que os sujeitos saiam de sua condição de indiferença diante do outro, de centralidade em si, a um agir atento enquanto experiência dialógica. De tal modo, está na capacidade dialógica do pedagogo constitui o desafio de construir e estabelecer novas possibilidades para permitir o surgimento de melhores relações éticas entre os sujeitos, como ensinamento primordial de toda ação pedagógica.

Pensar a educação na perspectiva ética da alteridade consiste em concebê-la como resposta à inquietação que vem do outro, que vai do eu, não apenas como pergunta, mas como resposta que visa, na inquietação diante do outro, a ações ressignificadas do eu, um ter que decidir. Assim, a alteridade constitui a subjetividade como intersubjetividade frente à inquietação do que vem do outro, que tenciona, em que há o eu. Mostra caminhos, mostra limites, traz a possibilidade de um acontecimento ético como experiência, no encontro como o outro, pelo mútuo reconhecimento. Do contrário, o eu, enquanto eu puro, fechado em mim mesmo, petrifica, objetiva o outro; e o outro, enquanto outro puro em si, fechado em si mesmo, petrifica-se.

A alteridade exige uma pedagogia para além do bem e do mal, capaz de protagonizar ações pedagógicas em que a ética constitui-se o princípio pedagógico forte possível pelo diálogo autêntico, àquele que não se oblitera em dificuldades.

4-O pedagogo enquanto contemporâneo de sua prática

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58).

Giorgio Agamben (2009) aponta para a relevância de refletirmos sobre a cultura contemporânea e nossa postura frente ao nosso tempo, como forma de ação refletida. Seu processo de análise assinala para as fraturas do tempo, no sentido de compreender não somente as luzes, mas também as sombras ou penumbras encobertas pelo tempo e pela história. Também chama atenção para que possamos perceber e apreender com o tempo presente. Porém, enfatiza que o homem não pode fugir de seu tempo, do tempo em que vive, nem nele perder-se. Assim, a contemporaneidade é uma relação particular com o tempo, como o lugar, com a função, com o papel que adere e, ao mesmo tempo, toma distância numa dissociação e anacronismo, numa relação de proximidade e distanciamento. Atitude, possível no reconhecimento do outro, da diversidade, da experiência do tempo enquanto temporalidade, na experiência do outro como experiência de alteridade.

Para sermos contemporâneos ao nosso tempo, é necessário esforço de compreensão do tempo vivido no sentido de tecer considerações, questionar, ver alcances e limites, como possibilidade de pensar os embates e os significados que avolumam os modos de compreender o real. Problematicar o tempo, o espaço, as verdades e certezas, bem como a fragilidade de nossas ações pedagógicas, pode ser a maneira de criar frestas no sentido de adotarmos atitude suspeita frente ao que vemos, ouvimos e fazemos ou ao que assumimos como verdadeiro. Se, enquanto pedagogos, conseguirmos conhecer os processos, a docência, os sujeitos do processo, as heranças que fundamentam nossas ações e o nosso existir, aí poderemos fazer escolhas, aprender e ensinar no sentido bonito da

transformação. Contudo, essa é uma atitude somente possível no encontro com o outro, como a outra função, com a outra área, como o outro modo de ser, como possibilidade de um outro Que ser.

Os pedagogos que atuam no tempo presente estão compelidos a preparar as novas gerações para viver em sociedade na qual os pilares de sustentação têm sido modificados, pois as formas pré-determinadas são tão mutantes quanto às forças que as produzem. As gerações de hoje conhecem e experimentam infinitudes de espaços, ao mesmo tempo em que a ordem e a linearidade do espaço escolar fazem parte de seu cotidiano. Se, enquanto formadores, tem-se a aspiração de lidar com o que envolve o ser humano, então compreender e lidar com essas mudanças parece fundamental. A educação é algo que acontece no decorrer do tempo, como algo que vai sendo moldado pela ação do educador, por ações constantes, transmitidas nas relações com os outros, num vir a ser, no intuito de possibilitar a capacidade de produzir-se a si mesmo, como temporalidade. Isso exige vultoso esforço, exercício e trabalho constantes sobre si e na relação com o outro.

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós distancia-se infinitamente de nós. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Nesse sentido, ser pedagogo na contemporaneidade requer o esforço de perceber e ser coeso com seu tempo. Demanda ter atitudes à altura do seu tempo, para além do seu tempo, perceber que o escuro não se separa das luzes e, apesar dos desencantos, entender a necessidade de atuarmos sobre nós mesmos, aperfeiçoando nossas ações e as relações que estabelecemos com os outros. Tudo isso na expectativa do encontro existencial de contemporâneos capazes de dinamizar experiências, na tentativa de superar a fragmentação reducionista que restringe o nosso viver.

Ainda que a educação contemporânea carregue vestígios de paradigmas metafísicos, também ela poderá encontrar na experiência hermenêutica um horizonte de compreensão para as relações pedagógicas, enquanto experiência de alteridade, um horizonte de ação pedagógica na media em, pautada pela primazia do perguntar e ter que responde, a hermenêutica filosófica, pode constituir-se como hermenêutica pedagógica e não apenas como pedagogia hermenêutica. Esse entendimento amplia o sentido da educação para além do predomínio das normas técnico-científicas, que têm sua origem na racionalidade instrumental, senão que também situa a ação pedagógica no âmbito do diálogo autêntico em que a experiência estética pode emergir como acontecimento ético formativo autoformativo. Portanto, num contexto em que a Pedagogia é convidada a sair do discurso cientificista e acolher a diversidade enquanto condição prévia ao diálogo, enquanto potencial de alteridade numa proposição em que ação pedagógica efetive-se como dialógica. E o pedagogo?

4.1 - A arte de ser pedagogo

Certo de que a experiência de verdade ultrapassa o campo de controle da metodologia científica e de que esta é uma das abordagens da realidade, de que o encontro com uma grande obra dá o que falar, Gadamer (2005, p. 31), aposta na experiência da arte como um campo de verdade ao dizer que “[...] ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites”.

Nietzsche (2005, p. 9) em *A visão dionisíaca de mundo* afirma que no encontro com o outro “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte [...]” e tudo o que o homem em

sonho viu os deuses realizar, ele mesmo vive agora. Portanto, somos convidados a “[...] uma história mais elevada que toda a história até então!” (NIETZSCHE, 2005a, p. 147-148). A uma Pedagogia mais elevada que toda a pedagogia até então. Eis o desafio que nos lança a alteridade.

Na perspectiva do contemporâneo o pedagogo é alguém que, como artista reflete, cria, não se acomoda com a situação imposta, pois vê na ação pedagógica a possibilidade de resposta aos desafios. Deveria ser aquele que vê no outro e em si a condição de obra em obra, possível pela ação pedagógica, devendo essa efetivar-se como impulso ético/estético, conjugando conteúdo e afetividade, possível pela experiência de alteridade.

Dessa forma, interessa refletir sobre a arte de fazer-se a si mesmo e também sobre sua obra, pois atua sobre os indivíduos. E, enquanto educador, por mais que tenha um planejamento certo, nunca vai estar seguro do resultado do seu trabalho. Assim, o educador é um artista especial, que vai esculpindo, com o passar do tempo, com suas ações e interações e estabelece consigo mesmo e com os outros um constante vir a ser, pois conforme Heidegger (2010, p. 37):

O artista é a origem da obra. A obra tem origem no artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois importa sozinho ao outro. Artista e obra são em si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde o artista e obra de arte têm seu nome através da arte.

Evidencia-se a relação intrínseca entre a obra e o artista e demonstra-se como a arte pode permitir ao ser humano a condição de ser no mundo, desafiando novas possibilidades, para o novo que, na arte, encontra lugar para manifestar-se. Entretanto, a contemporaneidade, caracterizada pela cientificidade da técnica, impedindo os entes de manifestar sua subjetividade, de tal modo que a arte, sob a ótica instrumental, perde sua possibilidade de produção como criação de realidade nova. Compreender a obra de arte, a partir de suas relações com a realidade, só é possível por meio da experiência da essência da própria arte, pois a obra, além de estar inserida no âmbito do real para além do real, também expõe o próprio mundo, colocando em jogo quem a experimenta no desafio do contemporâneo, nos termos de Agamben (2009).

Para Gadamer, a arte vem carregada da simultaneidade da vivência estética, coloca em movimento o olhar do observador, desperta sua imaginação e os aspectos afetivos de sua memória. Como num jogo, a obra de arte joga com suas múltiplas possibilidades de interpretação, possibilita autoconsciência como consciência efetual. Lago (2014, p.81) afirma que:

Arte é jogo. A pergunta pelo jogo é a pergunta pelo modo de ser da obra de arte, que, enquanto tal, joga com seu espectador, desafiando-o. Com essa intencionalidade, Gadamer propõe a experiência como arte, com ela, a questão do modo de ser da obra de arte como articulação, como uma experiência que transforma quem a realiza.

O jogo envolve sujeitos e alternativas de movimentos que não encontram limites sobre algo fixo. É um acontecer da realidade na medida em que exige envolvimento, abertura, diálogo profundo entre os diferentes modos de ser, num convite a outro modo que ser. Gadamer (1991, p. 73-74) diz que “[...] a arte deixa para aquele que a recebe um espaço de jogo a ser preenchido.” Um processo que se efetiva com um acontecer que não tem dono, pois a obra de arte se estabelece e se reestabelece em contínua ação, em contínua transição tanto para o criador quanto para aquele que a observa. Para Hermann (2002, p. 16), “[...] a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela o ser [...]” como pode ser. E prossegue:

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz. (HERMANN, 2002, p. 16).

Desse modo, fica claro que a experiência estética envolve o sentido, a imaginação, a sensibilidade, permite ultrapassar a lógica da racionalidade e, de certa forma, resgatar algumas formas de expressão do ser que foram aos poucos sendo esquecidas.

Nas contingências das transformações, a pedagogia e o pedagogo também se transformam, sobrepondo-se a um tempo que se multiplica e se pluraliza. Procuram responder às transformações contemporâneas, redefinindo sua arte e a sua vontade de dar conta das mudanças e ênfases que vão surgindo. Assim, os educadores pedagogos têm o desafio de perceber e significar a arte do seu fazer, como dimensão sensível, como possibilidade de formação e transformação no contexto escolar a gerar autoformação. Atuando no espaço da criação e estando envolvido com a sua obra, ocorre a possibilidade de compreender mais e melhor o seu processo criativo na medida do seu lançar-se, porque se constituem como processo em atitude contemporânea ao seu tempo e a si, possível pela experiência de alteridade.

Por ter relação direta e contínuo envolvimento, pensando, fazendo, produzindo e inclusive promovendo experiências com sua arte de ser e de viver, pode experimentar os infundáveis caminhos que existem e que, afinal, não se reduzem apenas ao fato de mostrar como se faz, ensinando a técnica, ou somente transmitindo conhecimento, como também construir novos caminhos na medida em que caminha. Nesse aspecto, Hermann (2008, p. 26) destaca:

As diferentes estratégias que permitem formar uma sensibilidade aguçada para com as particularidades da situação e a atenção às emoções em relação à construção da moralidade são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com capacidade de decidir e conduzir suas vidas.

Dessa forma, educar baseando-se em estratégias da arte de viver, como sabedoria prática, acontece num contexto de discernimento em que há interação entre sujeitos, os quais se dispõem a dialogar. E quanto maior for a abertura entre os sujeitos do diálogo, mais ampla será a compreensão, nos lançado para além do bem e do mal estabelecidos. Mas o que produz a aprendizagem está além do transmitido e apreendido: diz respeito à possibilidade de se compreender, interpretar e aplicar, de ser outro num autoformar-se: um mamore mais nobre é agora esculpido, o homem (NIETZSCHE, 2005). O homem é obra-em-obra (LAGO, 2014), por isso humano. Quando perde esse caráter, a humanidade do homem se perde (LEVINAS, 2004). Por isso a capacidade constante de voltar ao diálogo, de ouvir o outro, constitui a verdadeira elevação do homem à humanidade (GADAMER 2004). O ser contemporâneo do pedagogo está em ser capaz de perguntar pela condição de humanidade do homem e saber ouvir o outro, a si, de dialogar, portanto, como forma de evitar a perda e promover a humanidade do homem. Citando Auschwitz, Levinas (2004, p. 157) afirma que “[...] pode haver períodos em que o humano se extingue completamente [...]”.

Reconhecer as particularidades e os embates os quais sustentam e se colocam frente à prática educativa, implica crítica constante sobre o próprio fazer, no sentido de não se submeter a técnicas e padrões estabelecidos e engessar o humano. Esse posicionamento do pedagogo requer um olhar para o estranhamento, para o não habitual, para o desenvolvimento da sensibilidade em meio à complexidade das situações que emergem no dia a dia, contrapondo-se ao embrutecimento e a percepção linearizada. Sobre a arte de

viver, Hermann (2008, p. 28) aponta a necessidade de recriação do nosso próprio eu, mas sem perder de vista o outro, o horizonte comum. Destaca:

Sobretudo naquilo que a obra artística permite nos imaginarmos no lugar do outro, preparando-nos para a difícil aprendizagem da arte de viver, que é decidir nossa própria ação, a criação de nós mesmos. Tal recomendação é o modo como Hölderlin enfrenta a finitude humana, abrindo-se para a experiência da criação de um novo homem. Assim, a arte de viver permite conduzir a vida, exercitando-nos por meio de uma série de atitudes, numa configuração de si diante da multiplicidade de situações.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao reconhecer a multiplicidade de circunstâncias, de linguagens, de interpretações que temos no cotidiano escolar, estamos defendendo a multiplicidade das possibilidades de sentir e expressar, como momentos do acontecer dialógico, ao mesmo tempo em que, no horizonte da linguagem, os fins da educação, os meios e as articulações entre esses vão se delineando. É, também, o acolhimento das singularidades e o aprendizado na convivência com outros olhares sobre o mundo como experiência de alteridade que o pedagogo pode constituir como autoformação, ao mesmo tempo ser sujeito ativo na promoção de experiências formativas dialógicas.

Nesse sentido, a arte de ser pedagogo consiste em estar aberto para o mundo como fonte de inspiração para o processo educativo, considerando que, em nossa essência, somos seres estéticos, sensíveis, repletos de emoções e sentimentos que, no horizonte da experiência da alteridade, constituem sentido. A arte do ser pedagogo, consiste na capacidade constante de voltar ao diálogo, portanto, de testemunhar, promover e assegurar o diálogo nos espaços pedagógicos, pois um mármore mais nobre e talhado nos processos educativos, homem.

Ser pedagogo exige o risco de não fazer da obra um mero objeto, reduzindo a dinâmica de educar a instrumentalidade, mas pela dimensão da sensibilidade, perceber que:

[...] a estética evidencia o fundamento ontológico da educação revelando o ser como temporalidade, na medida em que a estética, para além da distinção estética exige romper com a ideia de verdade absoluta e puramente racional que apresentavam os gregos, o puramente divino e o puramente científico, até a ruptura do pensamento metafísico da estética clássica. Também romper com a ideia de arte puramente sensível, pois a educação estética se efetiva mediante a formação integral do ser humano, num processo em que a experiência estética coloca em jogo o ser humano que dela participa, articulando de forma que equilibra o ser no diálogo entre razão e a emoção pelo impulso lúdico no processo intersubjetivo. (LAGO, 2014, p. 54).

Sendo assim, no emergir dos processos de ensino e aprendizagem, têm-se diferentes subjetividades que se encontram, estruturam-se e reestruturam, transformando-se no experienciar humano. E, é, o modo como essa arte é vivenciada, experimentada, pelo homem que fornece a base para reconhecer-se enquanto ser que se coloca em jogo como obra, evidenciando-se como um verdadeiro e constante acontecer, como argumentado por Lago (2014, p. 107):

Assim a experiência estética promove a autoformação, na medida em que possibilita a experiência profunda de si, de quem a realiza, na relação consigo, com o outro e com o mundo. Acontece dessa forma por pressupor certa abertura e receptividade de novas ideias, de novas possibilidades. Para Gadamer, significa que quem entra em jogo com a obra é convocado a ser.

Dessa forma, o ser pedagogo tem a possibilidade do fazer formativo, ressignificando-se a cada nova experiência de alteridade que, como experiência estética,

coloca-se em jogo. A experiência estética possibilita o acontecer entre singularidades, o encontro entre homens com diferentes modos de ser, constituindo no processo formativo um indicativo para “[...] romper com o círculo vicioso no encontro como o outro e consigo mesmo, constituindo-se em importante indicativo aos desafios da diversidade.” (LAGO, 2014, p. 110).

Assim a experiência estética traz a possibilidade do homem abrir-se para o mundo como a própria obra de arte, tendo a possibilidade de se transformar, autoformar-se pelo encontro, nas relações às quais estabelece com o outro na medida em que provoca a abertura ao diálogo.

5- Considerações finais

Sem dúvida, o cenário contemporâneo indica o desvelamento da crise da racionalidade moderna, na medida em que coloca em dúvida o modelo que a gerou, representando a exigência de um outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito, de ciência e da própria educação. Esse contexto tensionado pela ideia de crise, no qual não há apenas um referencial em disputa, mas uma multiplicidade de modelos teóricos, que vêm requerendo uma ação pedagógica que responda a essas questões sem perder a sua essência enquanto ciência, enquanto tradição histórica.

Este pressuposto inicial sobre a complexidade do “cenário pós-moderno” lança questões sobre como obter maior alcance no caráter formativo intelectual e humano do aluno, em meio à diversidade, pluralidade, que pressionam novas bases para as intenções do agir pedagógico. Nesse sentido, recoloca-se a pergunta: Pedagogia e pedagogos para quê? (LIBANEO, 2002) Será que a prática do pedagogo condiz com as demandas educativas contemporâneas? Qual o lugar ocupado pelos pedagogos nesse processo de mudança educativa? Que práticas pedagógicas podem responder às aspirações contemporâneas? O que significa ser pedagogo na contemporaneidade? Que princípios poderiam orientar as ações pedagógicas em meio à emergência da diversidade como alteridade?

Ao responder à problemática deste estudo, recorreu-se para a possibilidade de ação pedagógica diferente daquela centrada na instrução e no treinamento, que inviabiliza o desenvolvimento do humano, para uma constituída pela proposição do diálogo, na relação com o outro, na qual os sujeitos colocam-se, entre si, em atitude de abertura, dispondo-se a aprender com o outro, pois se entende que a educação é um acontecimento humano. Desse modo, faz-se necessário encontrar espaço para emergir o intersubjetivo que possibilite a convivência humana em abertura para a diversidade como alteridade. Na perspectiva de Levinas “[...] o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio da totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.” (LEVINAS, 2000, p. 153). Essa proposição de educação advinda da diversidade foge do modelo tradicional e relativista e emerge no desafio de ressignificar os processos pedagógicos a partir da alteridade, em que o reconhecimento do outro como parte integrante de si, como o estranho, ultrapasse os muros da teoria, do praticismo a ponto de efetivar a ação pedagógica como experiência de alteridade.

Contudo, pode-se dizer que a pergunta, pedagogia e pedagogos para quê, vem se recolocando e que o grande desafio da pedagogia e do pedagogo é pensar a educação por meio da abertura ao encontro com o mundo inesperado do outro, expondo radicalmente a natalidade como horizonte e finalidade da ação pedagógica. Portanto, pontua-se que a busca pelo sentido de educar apresenta-se como princípio central na arte de ser pedagogo, busca que exige comprometimento e reflexão mediante as práticas individuais e coletivas, no sentido de ultrapassar as atitudes e os comportamentos fragmentados. Desse modo, o papel da pedagogia e do pedagogo perpassa pela compreensão da condição humana como sendo

possível pela experiência e como experiência da alteridade, na medida da promoção da natalidade do outro e de si a qual se efetiva na relação. Especialmente, pela capacidade constante de voltar ao diálogo. Assim: “Uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria auto-compreensão moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo”. (HERMANN, 2014, p. 21).

Notas

³A palavra alteridade vem do latim alter, outro/a é introduzida na filosofia contemporânea pela fenomenologia. Já na filosofia de Feuerbach fala-se da dialética da relação Eu-Tu e da presença do outro. E é principalmente na filosofia de Emmanuel Levinas que o conceito de alteridade vai se desenvolver de maneira universal e afirmativa. A presença da alteridade no pensamento cria uma nova perspectiva para a Ética, educação e para a antropologia” (SIDEKUN, 2006, p. 57). No grego o termo outro provem do grego to etepov e do latim alteritas. Costuma ser empregado como equivalente a alteridade, que significa constituir-se como outro.” (HERMANN, 2014, p. 27). Um constituir-se na relação e como relação.

⁴ Outro nesse entendimento refere-se concepção de René Descartes, como “[...] um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação; isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento.” (GALLO, 2008, p. 2).

⁵ Para Aristóteles (1979, p. 11), fazer uso da sabedoria prática, tendo em vista ser este dotado do “[...] poder de deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um aspecto particular, como sobre as espécies de coisas que contribuem para a saúde e o vigor, mas sobre aquelas que contribuem para a viver bem em geral.”

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 15, Nov/2010-abr/2011, p. 95-111.
- ARENDET, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva 2005.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e interpretes: sobre a modernidade e pós-modernidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- FABRI, M. Harmonização e estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI (Orgs.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2006.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, 2010.
- FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- _____. **La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta**. Barcelona: Paidós, 1991.
- GALLO, Silvio. 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, 2008.
- GOERGEN, P. L. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço Pedagógico**, v. 21, p. 23-40, 2014.
- _____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio

- Almir; MUHL, Elton Henrique (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p. – (Coleção filosofia; 193).
- HERMANN, N. **Conferência**: educação e diversidade. IV Colóquio Internacional de Educação e I Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares, Unoesc – Campus de Joaçaba-SC, 22/09/2014.
- _____. Educação e diversidade. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-24. 2014.
- _____. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2005.
- _____. Ética, estética e alteridade. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz Trevisan; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.
- _____. Ética: aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 15-32, 2008.
- _____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LAGO, C. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **El tiempo y el outro**. Trad. José Luis Pardo Torío. Barcelona: Ediciones Piadós, 1993.
- LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, J. V. A. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca de mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- NÓVOA, A. **As ciências da educação e os processos de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71–106.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: ciência da educação? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SIDEKUN, A. Cultura e Alteridade. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz Trevisan; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

Recebido em: 21/02/2017
Aprovado em: 25/03/2017