

# Mediação educativa e alteridade

# 9

*Educational mediation and alterity*

*Mediación educativa y alteridad*

Carmen Lucia Fornari Diez\*  
Wanderleia Dalla Costa\*\*

**Resumo:** Este ensaio é constituído por reflexões a respeito de alteridade na educação, defendendo a necessidade de olhar o *outro* como fonte de aprendizagem, visando ao desenvolvimento de relações dialógicas e alteritárias. De início, analisa-se a construção da subjetividade moderna cuja centralidade é o sujeito autônomo e racional que pensa e define as relações a partir de princípios pretensamente universais, os quais, muitas vezes, procuram assimilar o *outro* em si mesmo. A sustentação teórica do texto é o pensamento de Emmanuel Levinas, e daí emerge a proposta de pensar o *outro* em sua diferença não para objetivá-lo, mas acolhendo-o em sua realidade concreta. Assim, a presente proposição defende processos de mediação educativa, nos quais os sujeitos, pela presença do rosto do *outro*, deixam-se despertar à responsabilidade e abertura à exterioridade.

**Palavras-chave:** Alteridade. Face a face. Mediação educativa. Abertura à exterioridade.

**Abstract:** This text consists of reflections on alterity in education, defending the need to look the other as a source of learning for the development of dialogical and alteritárias relations. At first, we analyze the construction of modern subjectivity whose centrality is the autonomous and rational thinking subject and defines the relationships from presumably universal principles, which often seek to assimilate the Other itself. The theoretical framework of the text is the thought of Emmanuel Levinas, and there emerges the proposal to think the Other in its difference not to objectify it, but accepting it in its concrete reality. Thus, the present proposition defends

\* Pós-Doutora em Filosofia. Doutora em Educação. Professora Associada aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Lages – Santa Catarina. *E-mail:* miuxe@uol.com.br

\*\* Mestre em Educação. *E-mail:* wdallacosta@yahoo.com.br

educational mediation, where the subject, the Other's face presence, are allowed to wake up to the responsibility and openness to exteriority.

**Keywords:** Alterity. Face to face. Educational mediation. Opening to the externality.

**Resumen:** Esta prueba consiste en reflexiones sobre la alteridad en educación, abogando por la necesidad de mirar al otro como una fuente de aprendizaje para el desarrollo de relaciones dialógicas y alteritárias. En un primer momento, se analiza la construcción de la subjetividad moderna cuya centralidad es el pensamiento autónomo y racional tema y define las relaciones de principios supuestamente universales, que a menudo tratan de asimilar el Otro en sí. El marco teórico del texto es el pensamiento de Emmanuel Levinas, y allí surge la propuesta de que el otro en su diferencia no objetivar, pero aceptarlo en su realidad concreta. Así, la presente propuesta defiende la mediación educativa, donde el sujeto, del Otro presencia cara, se le permite despertar a la responsabilidad y la apertura al exterior.

**Palabras clave:** Alteridad. Cara a cara. Mediación educativa. Abriendo hacia la externalidad.

## 1 O sujeito moderno em questão

Diante dos desafios postos pela perspectiva de educação como formação humana, e das inquietações que daí emergem, fomos interpeladas a realizar algumas reflexões a respeito de alteridade e educação, pois acreditamos na necessidade de olhar o *outro* como fonte de aprendizagem, que possibilita o desenvolvimento de relações dialógicas e de alteridade. No intuito de buscar outra leitura para um novo olhar, nos ancoramos na abordagem de Levinas.

Tendo em conta a formação do sujeito e suas relações de alteridade, lançamos um olhar à subjetividade moderna para entender seus fundamentos. Na crise da subjetividade moderna, o que emerge é a centralidade do sujeito autónomo e racional que, através de sua postura, pensa e define as relações a partir de princípios que se pretendem universais, garantindo a assimilação do *outro* por meio da formação de um sujeito livre, independente e senhor de si.

Com Descartes e Kant, o sujeito moderno se edificou sobre as bases de uma vontade racional, instituindo o *eu* como a possibilidade integradora do sentido e definidora dos rumos da formação humana.

Nesse sentido, Levinas (1906-1995) identifica que a filosofia do *mesmo*<sup>1</sup> é a concretização da categoria da *totalidade* que marca o pensamento ocidental.

A filosofia ocidental, durante muito tempo, colocou-se como horizonte e se baseou num sujeito único, reforçando a visão antropocêntrica de ver o mundo, as pessoas, a educação, a sociedade e as relações, anulando, assim, as diferenças e, mais especificamente, numa visão historicamente nizada, na qual o múltiplo era submetido ao único. Situados no campo educacional, percebe-se que essa visão foi se fortalecendo na dedução do *outro*, a partir do *eu*, por intermédio dos paradigmas que visavam à autonomia do ser humano. No entanto, Levinas rompe com essa subjetividade solipsista e vai fazendo filosofia do cotidiano e não a partir de um *eu* que restringe a alteridade a si mesmo.

Levinas surge, nessa perspectiva de retomada da dimensão da diferença, do *outro*. Segundo Susin et al.

na proximidade do outro, a suposta soberania do sujeito é questionada. A significação que nasce da proximidade não é a mesma relação entre termos que se encontram mediados por uma linguagem comum. Tal significação é um abalo da consciência tematizante e uma subversão da temporalidade ontológica. (2003, p. 90).

Nessa abordagem, pergunta-se quem é o *outro*? Na visão de totalidade, o *outro* pode ser reflexo da ideia de um modelo de ser humano ideal e de obliteração da possibilidade de outra subjetividade.

Pensar o *outro* na sua diferença é um modo de não objetivá-lo acolhendo-o na sua realidade sem representações e aberto ao ensinamento e à aprendizagem. Trata-se, aqui, de suscitar aspectos que parecem ser importantes para compreender, na educação, a questão da alteridade.

Levinas percebeu que o pensamento ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso dominante. O ser dominou a Antiguidade e a Idade Média, sendo substituído, depois, pelo *eu* desde a época moderna, porém sempre sob o mesmo prisma: a unidade totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, como abertura ao *outro*.

---

<sup>1</sup> O termo *mesmo*, em Levinas, expressa o caráter de estabilidade e retorno do *eu* a si próprio.

Esta história pode interpretar-se como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência de tudo aquilo que é significativo a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada de fora dela tornando-se assim pensamento absoluto. A consciência de si é, ao mesmo tempo, consciência do todo. Na história da filosofia houve poucos protestos contra essa totalização. (LEVINAS, 2007, p. 61).

A ontologia se caracterizava por restringir tudo a conceito. Essa redução ontológica da alteridade humana a conceito sofre a negação daquilo que a constitui: a diferença. Nesse sentido, a alteridade não pode ser conceitualizada, ela tem de ser inefável.

O movimento ontológico abrange a relação com o *outro*, fazendo dele um objeto do conhecimento do *eu* e do *outro*, uma objetivação conceitual por meio de um conjunto determinado de conceitos, anulando a alteridade do *outro* quando ajustado ao conceito do *eu*. Esse princípio ontológico, que vem desde Sócrates, encontrou nova configuração na modernidade em que o sujeito cartesiano tornou-se o cerne da verdade, tornando o *outro* um elemento secundário do *eu*, conforme os seus interesses. “Assim, a ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder”. (2007, p. 33). Poder que se traduz como saber e se manifesta na forma de totalidade, razão que consegue subsumir tudo. Para Levinas a configuração ontológica da cultura ocidental nega a alteridade esgotando-a de sua categoria ética.

## 2 Repensando a relação da mediação: abertura à alteridade

A conquista da consciência humana esclarecida, resultante de um processo gradativo de autoconsciência pelo caminho da educação, vem impregnada de uma racionalidade que se encontra em conflito devido às muitas inquietações e interrogações advindas de uma crise generalizada. Essa inquietude do ser humano decorre das instigantes perguntas que geram novas questões cada vez mais desestabilizadoras. Processos educativos que acontecem, não mais numa cronologia linear, mas na provisoriedade, conflitividade e pluralidade de movimentos, são, cada vez mais, possibilidades que se abrem e necessitam de um conjunto articulado de análises para efetivar o que se chama de formação, de educação e abertura à alteridade. O mundo moderno das certezas tem sido substituído por uma cultura de inseguranças e indeterminação que desestabilizam os parâmetros de análise.

Considerando-se livre, o ser humano tem, por vezes, sua liberdade condicionada aos ditames de uma racionalidade instrumental, submetendo-se ao controle da máquina, que regula seu tempo em excessivo acúmulo de tarefas. Ao lado das conquistas pelo progresso, também emerge a submissão do ser a essa razão capaz de conhecer e transformar, porém, desconhecendo seus limites.

Compreender o instrumento não consiste em vê-lo, mas em saber manejá-lo; compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva, compreender o ser é existir. Tudo isso está a indicar uma ruptura com a estrutura teórica do pensamento ocidental. (LEVINAS, 2005, p. 23).

Busca-se, com esse intuito, compreender as articulações que há entre a crise dos sujeitos modernos e as questões essenciais de que a educação precisa dar conta, a fim de proporcionar espaços nos quais se efetive a abertura ao ser humano pelo reconhecimento de sua subjetividade, no sentido de acolhimento do *outro*, como abertura ao infinito, e de pensar o papel do professor-mediador que se coloca como articulador do processo educativo, no sentido de ampliar a capacidade do ser humano em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, tornando-o propenso à redescoberta de si, do *outro* e do mundo.

Será possível pensar, hoje, a superação da razão, da inteligibilidade da consciência totalizante e individualista para o reconhecimento da alteridade na interação dos sujeitos envolvidos, ressignificando o sentido do humano, do *outro*? Diante de um sistema que privilegia o mercado e de uma relação na qual o *eu* domina o *outro*, vestígio da tradição ocidental, qual é a face humana da educação? Será que o professor, como mediador, faz o movimento em favor da alteridade no processo educativo? Essas questões trazem implicações para o modo como é compreendido o conhecimento, bem como implicações de cunho teórico-prático no campo educacional.

Em Feuerstein et al. (1994), lê-se que o professor-mediador se coloca como cooperador e estimulador do processo de aprendizagem e não como provedor de um produto do conhecimento. Nosso intento é, também, refletir sobre como o professor-mediador se deixa interpelar pela relação de alteridade levinasiana e de que modo sua relação se estabelece como responsabilidade para com a alteridade.

Como conceber o processo de ensino e aprendizagem a partir do ensinamento oriundo do *outro*? É um caminho que se descortina ao longe, pois nossa educação carrega as marcas de um antropocentrismo que anula o *outro* para se constituir. Como crítico da categoria da totalidade, Levinas traz a ideia de infinito para pensar a alteridade e, nesse conjunto, apresenta “a subjetividade como acolhendo Outrem, como hospitalidade. Nela se consuma a ideia de infinito” (LEVINAS, 1980, p. 14), é reconhecido como uma relação ética com o inteiramente *outro*, respeitado como um infinito ético. Paradigma que poderá romper com a totalidade e pensar uma subjetividade capaz de acolher a ideia de infinito, conceito que buscará em Descartes e o definirá como uma ruptura, um desequilíbrio, isto é, o que expande à totalidade. (LEVINAS, 1980, p. 272). É aquilo que é externo ao pensamento, é *outrem*.

Nessa perspectiva, há uma sensibilidade ética que necessita ser trabalhada para que o conhecimento e o ensinamento que vêm do *outro* encontrem um horizonte de abertura e compreensão como responsabilidade à interpelação do *outro*.

No contexto da relação face a face, a desigualdade do Outro revela-se como “assimetria metafísica ou ética” que resiste a todo processo de totalização. Essa assimetria de ordem metafísica configura a relação ética na qual o eu é exigido a assumir uma insubstituível responsabilidade pelo Outro sem qualquer direito de exigir a reciprocidade do Outro, isso porque, o poder e domínio que o eu exerce sobre o seu mundo em nada pode ser estendido ao Outro. Isso mostra que Levinas não pensa a ética a partir do princípio da reciprocidade, inscrito na relação dialógica Eu-Tu, como apresentada por Martin Buber, mas a partir da radical separação e assimetria existente entre Eu e o Outro. (MIRANDA, 2008, p. 113).

A relação assimétrica, não recíproca, nos provoca diante do rosto do *outro*, a ir além da troca de informação intencionalmente pretendida e incumbe a responsabilidade do *eu*, de imediato, sem determinação em responder ao apelo do *outro*: “De imediato, isto é, responde ‘gratuitamente’ sem se preocupar com reciprocidade. Gratuitade pelo Outro, resposta de responsabilidade que já dormita na saudação, no bom dia, no até logo”. (LEVINAS, 2004, p. 214). Isso remete à escuta e ao deslocamento do *eu* diante do rosto que se apresenta.

No tocante à mediação, o movimento relacional conduz à transcendência, quando vem precedido da responsabilidade pelo *outro* como *outro*, instaurando um agir ético como alteridade. Esse não é outro acontecimento senão o encontro que faz cada pessoa ser mais humana e que vai se constituindo à medida que se abre ao infinito do *outro*. As possibilidades de modificabilidade estão no face a face com o *outro*.

Levinas busca reconstruir a subjetividade não a partir do sujeito cartesiano, dono de si, mas na relação concreta do mundo, que se abre à ideia de infinito. Como destaca Suzin (1992), em Levinas, não se encontra uma descrição fenomenológica a respeito do *outro*, por isso o que podemos falar é como a subjetividade se reconstrói ao passar pelo desafio e prova da relação com o absolutamente *outro*. Para Miranda (2008), em Levinas, a proposta de reconstrução de um sentido ético para o humano, implica reconstruir a subjetividade não mais a partir da centralidade do *eu*, mas a partir da estrutura um-para-o-outro, na qual a subjetividade é descrita nos termos do acolhimento e da responsabilidade, até a substituição um-pelo-outro, ou seja, uma subjetividade que desde a sua constituição é afetada pela alteridade.

No horizonte educacional, a alteridade, categoria trabalhada por Levinas, pode contribuir para repensar a educação como resgate de outra perspectiva pedagógica, vinda do *outro* que busca recriar os conceitos e as próprias relações humanas. Importante para Levinas é a constituição da subjetividade no encontro com o *outro*, na abertura e no desprendimento de si. No percurso que delineia, a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do *outro*, sem máscaras, sem a negação do *outro* como *outro*, e sim, como abertura ética e respeito à sua dignidade. Segundo Miranda (2008, p. 149), “a educação como responsabilidade é um pôr em questão a liberdade e o egoísmo do sujeito e, nesse sentido, é um acontecimento eminentemente ético”.

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

Outra categoria importante que Levinas traz para o movimento de abertura e transcendência do *eu* em direção ao *outro* é o que ele chama de desejo<sup>2</sup> e, para o autor, o desejo é metafísico, isto é, nada o poderá satisfazer, pois se abre ao infinitamente *outro*:

O outro metafisicamente desejado não é o “outro” como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro. (LEVINAS, 1980, p. 21).

O desejo não visando à satisfação é um desejo sem fim, que vai além do ser e que não fica na esfera da posse. Assim, para acolher o *outro* em sua radical alteridade, não será possível defini-lo, pois isso excluiria a possibilidade de reconhecê-lo em sua diferença.

É preciso a acolhida do *outro* que possibilita a abertura à alteridade. A subjetividade levinasiana se constitui como ética a partir do momento em que potencializa um respeitoso acolhimento da diversidade do *outro*, e esse provoca a responsabilidade, reconhecendo um desejo.

### 3 Alteridade como perspectiva educacional

Vive-se uma cultura que acentua o individualismo como uma busca essencial, natural e que, por vezes, regula as relações sociais em que o *eu posso*, o *eu tenho* passa a definir as regras de convivência social, política, econômica, dentre outras. Há grande busca pela felicidade e, nessa perspectiva, a felicidade individual desvinculada da ética. No ímpeto dessa busca, percebe-se que, no desenvolvimento da razão ocidental, houve o encobrimento do *outro* recusando sua alteridade e o vendo como ameaça. Fortaleceu-se um sujeito solipsista que tudo determina, organiza, legítima, que investe na felicidade individual via consumo. Desse modo,

---

<sup>2</sup> O desejo é desejo do absolutamente *outro*. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o *outro* para além das satisfações. Desejo sem satisfação que, precisamente, entende o afastamento, a alteridade e a exterioridade do *outro*. Para o desejo a alteridade, inadequada à ideia, tem um sentido. (LEVINAS, 1980, p. 22).

inicia-se o consumo do conhecimento, as relações reduzem-se a meras formalidades, o *outro* torna-se um simples instrumento para alcançar a tal felicidade, isso tudo em nome do progresso idealizado pelo sujeito moderno.

A modernidade – que é antropocêntrica – acentuou essa subjetividade, priorizando o *eu*, destacando a interioridade em detrimento da exterioridade. Assim, o projeto de racionalidade moderna técnico-científica não se deparou com sua posição em uma exterioridade, mas encontrou a oposição dentro de si mesmo.

Em Levinas, encontra-se a crítica ao *eu* fechado em si mesmo, que explicita seu compromisso com a ética da alteridade:

A “ontologia do eu” reduz o outro a mesmice, a um ente. Somente o desejo pode transcender o eu solipsista e permitir que o outro se manifeste em sua plena cidadania [...]. Nesta desconstrução da “ontologia do eu”, Levinas tematiza a subjetividade e alteridade como efetivação da práxis social [...]. O outro está para além das totalidades ontológicas e se manifesta como desejo do infinito para buscar a relação pessoa-pessoa. (COSTA, 2008, p. 200).

A alteridade, no pensamento de Levinas, é abertura para se repensar a educação, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações. A contribuição desse autor para a educação incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento vindo do *outro*, pois seu esforço teórico abre-se para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade solipsista.

Tematizar a educação, na perspectiva de Levinas, é um modo de resgatar e garantir a humanização do ser humano respeitando-o na sua diferença. O *outro* é deduzido, muitas vezes, a partir do *eu*, visto como ameaça, negação, que questiona e se confronta com o poderio do *eu*. Nesse sentido, é que emerge a grande virada à capacidade do ser humano de se fazer e refazer nesse movimento. Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do *outro*, mas que se relega à boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade de alteridade.

Destarte, o professor-mediador que não levar em conta a alteridade acaba subsumindo o *outro* a si mesmo. Nessa visão, apresenta-se o desafio de, em cada encontro, colocar-se aberto à alteridade pela interpelação

que vem do *outro*, pois essa rompe o plano que apreende a relação. Segundo Feuerstein, a mediação

é uma experiência intrapessoal, produzida por relações interpessoais. É uma experiência, não uma confrontação de conhecimentos, por transmissão [...]. O que medeia o indivíduo é o fato de que ele, enquanto sujeito, interage com o outro que é sujeito também. Há uma reciprocidade entre os dois sujeitos, um encontro. (apud DA ROS, 2002, p. 20).

A mediação, nesse processo de experiência que envolve interação e leva à construção de conhecimentos e de novas relações, não pode prescindir do diálogo como elemento aglutinador onde a relação sujeito-sujeito emerge como possibilidade para acolher o apelo que vem do *outro*. O assumir de uma postura mediadora realça o declínio da sala de aula centrada na pedagogia da transmissão.

De que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o *outro* – a alteridade? Porque “educar significa: levar a sério o tempo da construção do sentido que se dá no encontro com o Outro”. (COSTA, 2008, p. 36). Quando, nos processos pedagógicos não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, nega-se-lhes a alteridade.

Encontrar o *outro* face a face é difícil. Às vezes, é preciso desarmar uma estrutura conceitual para remontar a possibilidade de um encontro. Quando a relação não é de alteridade, não encontramos pessoa alguma e, no sentido educacional, encontramos e vemos apenas um aluno, mas não uma pessoa com sua identidade, especificidade. Na verdade, não é fácil encontrar um ser humano, é fácil reencontrar o que já é conhecido e é fácil encontrá-lo no simbólico. Porém, encontrá-lo no face a face é ordinariamente difícil. Essa abertura ao infinitamente *outro* é que demanda responsabilidade ética. Pereira entende que

o confronto entre verdades gera inquietações, daí a ideia de que o infinito nos incomoda. A busca pelo outro causa uma perturbação na consciência do eu, pois a responsabilidade e a necessidade chocam-se com a novidade. As insatisfações e decepções estarão sempre presentes. Contudo, a esta relação com o outro, Levinas chamará de “ideia de infinito”, portanto é desejo e dele não podemos nos subtrair, pois é nele que somos revelados. (2007, p. 84).

O problema é que estamos tão acostumados a substituir a nossa qualidade pela quantidade das multiplicidades funcionais, que nos apoiamos num jargão universal – o da igualdade – no qual não conseguimos, por vezes, perceber que nós nos definimos pela nossa diferença e não pela igualdade. Todo ser humano não quer apenas ser um ser humano, porque isso significaria não ter nome, nem identidade, mas apenas uma generalidade, uma abstração. O sentido surge a partir da nossa diferença em relação a quem está ao nosso lado, e o sentido do *outro* surge em relação à diferença com quem está a seu lado, pois o encontro só se dá com o particular, visto que o encontro é sempre novo. Isso, na educação, se reflete no modo como estabelecemos os processos pedagógicos, se aperfeiçoados na integração afetivo-cognitiva compartilhada ou numa visão fragmentada de ser humano, mundo e sociedade.

Na medida em que se reconhece e se acolhe a diferença no encontro das singularidades, a aprendizagem acontece:

Talvez seja comum que a educação seja o lugar dos encontros. Os encontros fazem fissuras nestas concepções e fazem da proximidade com o outro um espaço de aprendizagem. Assim, a educação não define mais sujeitos nem saberes, mas se dá no acontecimento, no encontro. Isto pode significar a possibilidade de uma relação justa e não violenta na educação, construção e desconstrução, significação e re-significação. (PEREIRA, 2007, p. 89).

A questão recorrente que nos vem é dar-nos conta do lugar do *outro* em nossa vida e ver até que ponto a alteridade conduz nosso pensar dando sentido à existência. Diante de inúmeras formas de violência e de tantas crueldades, o ser humano parece ter perdido a noção de sentido e de cuidado com a vida, acaba, assim, vendo o seu semelhante como concorrente. Sem esse deslocamento para o *outro* não há alteridade.

#### 4 Alteridade e responsabilidade

A alteridade exige desprendimento no sentido de acolher e responder ao *outro*, de questionar nossas relações familiares, sociais, culturais e educacionais, pois se encontram mais voltadas aos desejos e idealizações da realidade do *eu* do que à busca da crescente capacidade de escuta e abertura.

A relação de alteridade se reflete na educação pela atitude de acolhida da subjetividade sinalizada na exterioridade. É um caminhar para fora de si e de aproximação a partir da alteridade, do *outro*. Questionar a soberania do sujeito autônomo nas relações de aprendizagem vem a ser um caminho possível para dar lugar à alteridade na educação como fissura ao infinitamente *outro*. A presença não tematizável do *outro*, inquieta a autonomia do eu chamando-o à responsabilidade.

A alteridade, no âmbito educativo, implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o trabalho como responsabilidade ética e do educando que assume seu processo de aprendizagem, porque o frente a frente não é uma relação técnico-instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade. “Somente um eu destituído da sua soberania poderá ser realmente ético”. (KUIAVA, 2003, p. 147). Esse horizonte considera uma exposição do *eu* ao *outro*, bem como acolhimento ao fazer a experiência educativa no diferente que se funda no *outro*.

Pensar a educação, através da abertura ao encontro, numa relação assimétrica com o mundo inesperado do *outro*, é estar disposto a lançar-se ao desconhecido, expondo-se ao infinitamente *outro* com os riscos que o encontro traz e provoca. Estar diante do *outro* desprovido de qualquer representação exige renunciar a qualquer tentativa de avaliação, de aprisionamento pelo *eu*. O encontro vem a ser a manifestação da subjetividade na relação intersubjetiva, sem a intenção de colocar qualquer conceito ao que se apresenta diante de mim. Esse é um apelo para o *eu* ser ético, respeitando o diferente que se revela e se deixando interpelar. “A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me [...] a responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente não posso recusar”. (LEVINAS, 1982, p. 92-93).

No face a face, o *eu* é desafiado ao encontro com o *outro*, esse que é desconhecido e que interpela para que o *eu* possa sair da postura de totalidade, saída da interioridade para o infinitamente *outro*. “A ideia de infinito não parte, pois de Mim, nem de uma necessidade do Eu que avalie exatamente os seus vazios. Nela, o movimento parte do pensado e não do pensador. É o único conhecimento que apresenta esta inversão.” (LEVINAS, 1982, p. 49). Na experiência educativa, o não expor-se a esse desconhecido – o *outro* – é sentir-se incapaz de mudança para constituir-se na relação. Na perspectiva da alteridade, “o encontro é a possibilidade da verdadeira inauguração do sentido”. (SOUZA, 2000, p. 39-40).

Busca-se compreender a proposta de Levinas, a qual poderá ajudar a superar os entraves da subjetividade moderna trazendo à tona a relação de subjetividade como responsabilidade pelo *outro* no caminho de crescimento da humanização pelo reconhecimento da diferença no processo de ensino e aprendizagem. Encontra-se, aí, a ideia de infinito e a questão da alteridade: “O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa [...]. Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa a cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento”. (LEVINAS, 1980, p. 37-38).

A relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade e é uma preocupação não para comigo, mas para com o *outro*, sendo o foco da ética o movimento de acolhida do *outro* e não de posse ou domínio. Não se trata de negar a racionalidade, mas a possibilidade de uma nova forma de abordagem da mesma.

Diante do rosto do *outro* é que o *eu* toma consciência da demanda que ele traz e, desse modo, vai se formando o sujeito ético. O sujeito ético em Levinas é o *eu* que responde à interpelação do *outro*, como responsabilidade. “A responsabilidade está inscrita no cerne da subjetividade, que ela constitui, por assim dizer, o núcleo mais profundo da própria identidade” (PIVATTO, 2009, p. 93): é a resposta que eu dou à interpelação do *outro* pelo desejo suscitado. Conceber a educação como responsabilidade demanda sinalização do horizonte no qual estamos inseridos, para estarmos cientes de que a que perspectivas respondemos ao olhar o rosto do *outro*, que tem voz e nome, que nos interpela, nos inquieta, cuja responsabilidade está no alicerce da experiência educativa. Pivatto (2009, p. 94) retoma essa responsabilidade como estrutura do humano: “A responsabilidade pelo outro que expõe ao acusativo (passividade), torna-se a estrutura do homem, para além e mais profundamente que a individuação do eu em mim.” O que nos torna responsáveis pelo *outro* é essa interpelação ética vinda do rosto que desestabiliza a consciência pela surpresa do encontro.

A abordagem, a partir da ética da alteridade, essência que cada *outro* tem a partir dele mesmo e não a partir do que o *eu* pensa dele, em Levinas nos possibilita problematizar a objetificação que se faz do *outro* e suas implicações para o campo da educação. Buscamos refletir sobre as articulações e os caminhos possíveis para que, na educação, se supere o pensamento técnico-instrumental e se abra caminho para o descentramento do *eu*, exposição e manifestação do *outro* que vem ao

encontro da experiência educativa, isto é, do desreferenciar-se. Assim, o face a face é o que está no fundamento da experiência educativa e que possibilita sempre a quebra de conceitos de um sujeito teórico-especulativo.

A educação, como alteridade ética, implica a experiência educativa como resistência a totalitarismos e aniquilamentos do *outro*. Ao ultrapassar a visão objetificadora, o *eu* assume uma atitude de abertura, de escuta da palavra que vem do *outro*, pois é o *outro* que me permite pensar a educação como novidade, encontro, respeito à alteridade, abertura e aprendizagem. O professor-mediador precisa colocar-se no processo de aprendizagem como ponte-passagem e não como ponto de referência. Nesse movimento da experiência de aprendizagem, mediada à ação relacional, conduz à transcendência, quando vem precedida da responsabilidade pelo *outro* como *outro*, instaurando um agir ético como alteridade.

Esse não é outro acontecimento senão o encontro que faz cada pessoa ser mais humana e que vai se constituindo à medida que se abre ao infinito do *outro*.

Para a educação, a alteridade levinasiana implica a postura de um professor-mediador aberto, pois sua relação com o educando requer a presença imediata da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do *outro* na relação. Parte-se da acolhida do *outro* que ultrapassa a imagem feita por conceitos e representações. O face a face provoca o movimento, a tensão afetiva na qual o *eu* fica destituído de toda centralidade. “O encontro face a face, com ele é o ensino por excelência. Por isso, não há como separar ensino e alteridade, porque a separação deles conduz ‘à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença.’” (SANTOS, 2005, p. 31). Emerge, a partir disso, o desafio de repensar os processos pedagógicos e contribuir reflexivamente com outra forma de abordar a educação: a alteridade.

Como professor-mediador, é preciso deixar-se suscitar e provocar pelo ensinamento que o *outro* traz, pois os implicados na experiência educativa são interpelados a um movimento de saída de si para o *outro*. Diante disso, os envolvidos: alunos, pais e professores/mediadores no espaço educativo, necessitam abrir-se às interpelações do face a face, pois a ação educativa não é um trabalho solitário, mas envolve todos.

Segundo Dalla Rosa (2010, p. 283), “o educador e o educando são rostos que se encontram para uma relação educativa”.

Importa perceber as situações que encobrem a alteridade na educação, extrapolando os conceitos encobridores de sentido. Nesse movimento para a alteridade, encontra-se a oportunidade de transformação, pois há sempre uma novidade que rompe os planos como ruptura de retorno ao *mesmo*. Enfim, o pensamento levinasiano, é um convite que ressoa, se quisermos ouvi-lo.

Ressaltamos que essa reflexão é apenas uma senda aberta, que pode ser trilhada por educadores ávidos em fazer da sua prática um caminho possível de formação humana. Caminho que se abre no face a face cotidiano para um outro pensar e sentido humano educativo, nos dando conta da infinita presença do *outro* que amplia a mediação educativa, responsável pelo ensinamento capaz de despertar e avivar a sensibilidade dormente nos sujeitos da educação.

Conforme nos indica Levinas (2007, p. 70), “o rosto é o que não se pode transformar num conteúdo, que nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além”. Esse percurso exigirá abertura às possibilidades de acolher o rosto do *outro* que ensina a partir do mediador que faz alguém crescer e se faz responsável por ele. Nesse sentido, a leitura da abordagem levinasiana para a experiência de aprendizagem abre horizontes de percepção do *outro* em suas demandas educativas, despertando o *eu* do mediador na relação que estabelece no face a face pelo chamamento e interpelação que vem do encontro com o *outro*. Diante do outro rosto (que é presença que evoca, educa, ensina, esvazia o *eu* de si provocando experiências sempre novas, visto que é encontro), abrem-se possibilidades de interlocução, na qual o professor-mediador se descobre responsável.

Nesse horizonte, a alteridade não é uma nova categoria, mas abertura que existe como experiência de acolhida do rosto do *outro*. Essa tem muito a falar à educação no sentido de apontar caminhos de retomada da subjetividade solipsista, que se encontra entranhada em nosso ser e tem suporte em nosso agir.

## 5 Inquietações e interpelações para a ação educativa

Levinas percebeu a necessidade de retomar a questão da subjetividade e a possibilitou através da presença do rosto, do face a face, da

exterioridade; entendeu o *outro* como originalidade específica de tudo o que é o *outro*. Seu esforço foi trazer categorias específicas que nos ajudassem na crescente abertura ao *outro*.

Contrariando a tradição filosófica, propõe a dimensão da experiência do face a face como lugar de abertura. Concebe a relação do rosto capaz de chamar o *eu* a sair de si, chama a atenção à inquietação produzida pela presença do *outro* e destaca que o acesso ao *outro* deve ocorrer pela ética como abertura à experiência intersubjetiva que não é sintetizável, mas frente a frente com os humanos. Também destaca que a assimetria ou a não reciprocidade consiste em uma relação desigual, em que o *eu* não pode exigir do *outro* o que exige de si.

O filósofo não nos deixa um método, nem exercícios práticos; ele nos desafia a buscar o sentido do humano. Fica a questão para pensar o *outro*, e nós, especificamente, para pensarmos a educação a partir do *outro*. Trata-se de continuar perscrutando os intervalos existentes entre esses elementos no pensar e fazer educativos como abertura de horizontes da experiência de aprendizagem mediada. Partindo da leitura levinasiana, quanto mais o mediador estiver engajado, maiores possibilidades terá de acolher o *outro* face a face, de reinventar a educação como responsabilidade ética.

Diante da grandeza e da complexidade da obra de Levinas, que nos desafia à abertura ao absolutamente *outro*, podemos dizer que “estar perdido em um texto levinasiano é uma condição necessária para a compreensão final de seu pensamento”. (HUTCHENS, 2009, p. 13). Isso nos leva ao exercício da constante reelaboração de sua abordagem, visto que não se trata de um recurso metodológico, um discurso elaborado, mas de uma instigante, persistente e provocante inquietação diante do ser humano. A forma de escrita de Levinas tem por alvo, mais do que descrever e explicar, inquietar e provocar, assinalando para a experiência que ele deseja provocar.

Ante o rosto de educadores e educandos, o que compreendemos, até então, pelas leituras, reflexões, aprofundamentos e questionamentos é pouco e não nos garante essa mudança de perspectiva. Para tanto, é preciso sensibilidade para reconhecer o *outro* no face a face. Eliminar-se-ão formas de violência velada à medida que assumirmos essa relação como responsabilidade sem esperar a recíproca.

Certamente, profícuas reflexões poderão surgir de nossas inquietações filosóficas diante da responsabilidade vinda do rosto do *outro*. A alteridade parece ser o grande desafio educacional, e a fundamentação levinasiana possibilitou abrir perspectivas teóricas para se pensar a mediação educativa pelo viés da alteridade. O fato de Levinas aprofundar a dimensão do humano nos chamou a atenção para termos presente essa dimensão em nossas ações educativas formativas, visto que é no encontro do face a face que o *eu* do educador se percebe.

A leitura da perspectiva filosófica de Levinas abre possibilidades para a mediação educativa no sentido de que o professor-mediador, pela presença do rosto do *outro*, deixa-se despertar para a responsabilidade e abertura à exterioridade que torna possível a alteridade. A questão, então, é saber como se dá essa relação com o *outro* no processo de ensino e aprendizagem sem que ele seja produto do pensamento do *eu* do professor. Na perspectiva de Levinas (1980, p. 146), “o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.” Uma educação do face a face implica responsabilidade ética do professor, na medida em que seus conhecimentos são questionados e ganham sentido quando esse se encontra diante de um *outro* concreto, que, por sua alteridade, o interpela. É como se na noite se abrisse um novo dia.

## REFERÊNCIAS

- DALLA ROSA, Luís Carlos. Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo. 2010. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2010.
- DA ROS, Silvia Zanata. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com histórias de deficiência*. São Paulo: Plexus, 2002.
- COSTA, José André da. Crítica ao modelo moderno de subjetividade: a proposta de subjetividade no pensamento de Levinas. In: CARBONARI, Paulo (Org.). *Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.
- FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; TANNENBAUM, Abraham. *Mediated Learning Experience (MLE) – Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Trad. de Ana Carolina Corso e Bruno Goulart Machado. London: Freund, 1994.

- HUTCHENS, B. C. *Compreender Levinas*. Trad. de Vera Lucia Mello Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.
- KUIAVA, Evaldo Antônio. *Subjetividade transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Trad. de Pergentino Pivatto. 2. ed. Petrópolis. Vozes, 2004.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- ORTEGA, Ruiz Pedro. La educación moral como pedagogia de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, n. 227, enero-abril 2004. Disponível em: <<http://www.ateiaamerica.com/doc/edumoral22pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2007.
- PEREIRA, Marcelo Fernandes. *A filosofia humanista de Emmanuel Levinas e suas articulações com a educação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2007.
- PIVATTO, Pergentino. *Ética da alteridade*. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de. (Org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo, 2005.
- SOUZA, Ricardo Timm. *Sentido e alteridade: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- SUSIN, Luis Carlos. Levinas e a reconstrução da subjetividade. *Veritas*, Porto Alegre: PUCRS, v. 37, n. 147, p. 365-378, set.1992.
- SUSIN, Luis Carlos et al. (Org.). *Éticas em diálogo: Levinas e o pensamento contemporâneo: questões e interfaces*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

---

Submetido em 11 de junho de 2015.  
Aprovado em 14 de dezembro de 2015.