

A atuação do educador-bacharel na perspectiva da ética da alteridade radical

The acting of educator-bachelor in the perspective of the radical alterity ethics

Conceição de Maria Pinheiro Barros¹
Universidade Federal do Ceará (UFC)
conceicaompb@ufc.br

Ana Maria Iorio Dias²
Universidade Federal do Ceará (UFC)
ana.iorio@yahoo.com.br

José Célio Freire³
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jceliofreire@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a ação do docente-bacharel como educador na perspectiva da ética da alteridade radical, teoria proposta por Emmanuel Lévinas. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva por meio da técnica de entrevista compreensiva, com a participação de 11 professores de uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro. Foi desenvolvida a análise compreensiva do discurso. Os principais resultados denotam que foi possível encontrar manifestações da teoria levinasiana no desempenho do educador-bacharel, identificação de conceitos levinasianos e lacunas relacionadas à teoria na prática docente. A atuação do educador-

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará/UFC. Doutora em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará/UECE.

² Professora Associada da Universidade Federal do Ceará/UFC. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC.

³ Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo/USP.

bacharel valoriza o aluno espontaneamente. Existem manifestações e lacunas dessa filosofia na prática docente que precisam ser desenvolvidas teórica e empiricamente, a fim de apontar caminhos para a constituição do educador que abrace o Outro em sua total alteridade.

Palavras-chave: Docência Universitária; Ética da Alteridade Radical; Educador-bacharel.

Abstract: This paper reflect about the acting of the professor-bachelor as an educator through the perspective of the radical alterity ethics, theory proposed by Emmanuel Lévinas. Methodologically, this was a qualitative and descriptive research employed the comprehensive survey technique applied to 11 professors of a federal university of the Brazilian northeast. The data analysis was made through the speech comprehensive analysis. The main results show that it was possible to find manifestations of the Levinasian theory in the acting of the educator-bachelor, identification of Levinasian concepts and gaps related to the theory in the teaching practicing. The acting of the educator-bachelor values the student spontaneously. Exist of manifestations and gaps of this philosophy in the teaching practicing that need to be developed theoretical and empirically, in order to point out ways to the constitution of the educator who embraces the Other in its total alterity.

Keywords: University Teaching; Ethics Radical Alterity; Educator-bachelor.

Introdução

A filosofia levinasiana propõe a compreensão do Outro no cerne da discussão a respeito da responsabilidade e da ética. Tal teoria sustenta a necessidade de uma resposta ao Outro, defendendo a ideia de que “[...] o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras de ser distintas da contemplação impassível” (Lévinas, 2005, p. 26). Dessa maneira, a ética da alteridade radical extrapola a compreensão do Outro, na direção de sua escuta. Este artigo aborda a atuação do educador-bacharel visando discutir alguns aspectos que promovam a valorização do educando e a possibilidade de relação entre educador e educando, que considere o aluno como centro do contexto de ensino e aprendizagem. Nesta investigação, à luz da teoria levinasiana, o educador é considerado como “Eu” e o educando como “Outro” do educador.

Consideramos que o bacharel que se torna docente, ao atuar como educador, desenvolve um papel fundamental no desenvolvimento do educando, visando à elaboração de saberes e acolhendo-o como o Outro pelo qual é responsável. Ao abordar a relação entre educador (Eu) e educando (Outro), não nos

referimos a uma relação de mutuação, pois no pensamento levinasiano, essa relação é assimétrica, não há troca de interesses ou expectativas do educador (Eu) em relação ao educando (Outro); o Outro sempre está em primeiro lugar (Lévinas, 1980). A ideia do educador na perspectiva levinasiana, discutida neste artigo, dialoga com Freire (1996, p.7) ao “[...] sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. A problematização centra-se no fato de que o bacharel que se torna docente não possui conhecimentos pedagógicos necessários à sua atuação na educação superior. O título de bacharelado é concedido ao profissional com curso superior, com competências para um campo de saber específico voltado, principalmente, para o mundo do trabalho e cuja formação não tem como objetivo a docência. Nesse sentido, acreditamos que a ausência de saberes docentes associada à necessidade de acolher o educando em sua alteridade apresenta-se como mais um desafio para o bacharel que se insere na docência universitária.

Nesse entendimento, emergiu a questão norteadora desta investigação: quais as manifestações e lacunas relativas à filosofia levinasiana na atuação do bacharel que atua na docência universitária? Objetiva refletir sobre a ação do docente-bacharel como educador na perspectiva da ética da alteridade radical. A ética da alteridade radical implica uma relação com o Outro, marcada pela responsabilidade do Mesmo de forma irrecusável, de modo que se cumpra a transcendência, o infinito instituindo uma relação que procede da exterioridade do Outro e não do Eu (Lévinas, 1980).

Atuar como educador-bacharel (Eu) na Universidade, sob a perspectiva da concepção levinasiana, significa contribuir para estabelecer conhecimentos do educando e promover uma formação ética e também responsável, por meio da relação com o Outro. A relação sugerida entre o educador-bacharel (Eu) e a ética é entendida como uma convocação à responsabilidade por meio do encontro com o Outro. No sentido levinasiano, as relações entre educador (Eu) - educando (Outro), ocorre na acolhida ao Rosto, considerando que o Outro fala por meio do Rosto e interpela o Eu à obrigação de respondê-lo (Lévinas, 1982).

Silva (2007, p. 146) propõe que na relação-educação embasada na ética da alteridade radical, supere-se a “[...] ação de ensinar, acolhendo o aprendente como Rosto em plena alteridade, num sentido levinasiano, estabelecendo uma relação-educação ética anterior a qualquer ação de aprender e ensinar”. Foram identificados estudos sobre a relação da ética da alteridade radical com a educação, tais como as pesquisas de Guedes (2007), Miranda (2008), Coutinho (2008), Alves e Ghiggi (2011), entretanto, ainda há muito a ser elucidado, principalmente no que diz respeito aos subsídios empíricos. Em um levantamento acerca do tema, não foram localizadas pesquisas sobre o educador-bacharel na perspectiva levinasiana. Sobre a necessidade de continuidade de pesquisas em relação ao tema, Miranda (2008) salienta que a abordagem acerca da educação a partir dessa filosofia permanece em aberto.

Reputamos, especialmente a busca por movimentos da ética da alteridade radical na práxis educativa do bacharel que atua na docência universitária, haja vista a ausência de estudos empíricos voltados para esse profissional sob esse prisma. Destacamos a importância desta investigação por contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o tema, bem como para definição de novos conhecimentos sobre a

prática profissional do bacharel como educador, possibilitando o aprofundamento de questões sobre a alteridade nesse contexto. Além disso, os resultados ora discutidos são um desdobramento da prática da ética da alteridade radical, a partir dos discursos dos sujeitos participantes desta investigação. Em virtude da complexidade da filosofia levinasiana, consideramos, nesta investigação, a categoria “relação Eu-Outro” abordada na próxima seção.

A relação entre educador (Eu) e educando (Outro) a partir da filosofia levinasiana

Na perspectiva levinasiana, ao ser invocado, o Eu possui uma obrigação em relação ao Outro, este é permanentemente Outro, o qual não pode ser compreendido em sua totalidade. O Outro é infinito, transcende o Mesmo. A alteridade envolve a não satisfação do desejo como motivação humana. Estamos sempre almejando algo, sempre haverá um objetivo a ser alcançado, incluindo-se, nessa procura de preenchimento, as relações interpessoais. A insatisfação que existe no homem o leva a uma busca incessante por satisfação de necessidades, o desejo seria ungido pela falta. Todavia, no âmbito da ética, há um desejo metafísico do que no Outro nos excede. Neste caso, o desejo estaria ungido pelo excesso (do Outro).

O educando (Outro) não pode ser totalizado no entendimento do educador (Eu), por isso é inenglobável, pois “[...] conhecer o outro não significa uma abertura a compreensão deste humano, mas uma violenta imposição ao seu modo de apresentação” (Menezes e Dorneles, 2017, p. 369). A relação entre educador (Eu) - educando (Outro) deve ser pautada na percepção de que jamais seremos capazes de compreender o Outro totalmente, pois o Outro se transforma, se modifica, sendo sempre Outro. Há um reconhecimento do Eu em relação à sua necessidade de relacionar-se com o Outro, de que ele, o Eu, não é soberano e deve sempre respeitar a alteridade ao conviver com outrem.

A relação Eu-Outro envolve a exterioridade; ao nos relacionarmos com uma pessoa, convivemos com o que está além de nós, fora do nosso domínio. A exterioridade é aquilo que está fora de nós, como não podemos compreender o Outro totalmente, numa relação de alteridade, a relação com esse Outro somente é possível ao entendê-lo como exterior ao Eu: “O Outro deve ser reconhecido como Outro concreto. A relação constitui o sujeito, e na relação com o Outro concreto o sujeito é constituído, essa relação da alteridade com o Outro é denominada de ética” (Martins e Lepargneur, 2014, p. 6).

O pensamento levinasiano propõe o rompimento de uma totalidade na qual o Outro pode ser considerado como a representação de um modelo idealizado de homem. É o encontro com o Outro por meio da metafísica, isto é, “o movimento de ‘saída do ser’ – do ‘mesmo de mim mesmo’ – para o ‘outro de mim mesmo’. É a excedência do ser ou a saída do ser [...]” (Martins e Lepargneur, 2014, p. 7). O Eu sai de si, da sua superioridade, da sua autonomia para encontrar-se com o Outro o considerando superior a si. Percebemos uma negação da autonomia do Eu mediante a presença do Outro, o qual contesta a espontaneidade desse Eu, “chama-se ética a esta impugnação da minha espontaneidade pela presença de Outrem” (Lévinas, 1980, p. 30).

A relação entre educador (Eu) – educando (Outro) é imposta pelo encontro humano, no qual o Eu se depara com seu significado por meio da responsabilidade para com o Outro sem reduzi-lo ao Mesmo. Na interpretação de Paiva e Dias (2015), esse elo se estabelece no âmbito da ética e prescinde qualquer forma de abreviação possível, visto que a chegada do Outro refuta qualquer possibilidade de limitação. Nas palavras de Habowski *et. al.* (2018, p. 193), “enquanto no rosto do outro está projetada a liberdade, o respeito e a autenticidade, não posso violar ou sobrepor minha subjetividade ao nexos dessa união[...]”. A relação “áltera”, portanto, rompe com a visão do Eu que se “fecha” em sua totalidade, que se basta em si mesmo, relacionando-se com o Outro para suprir uma necessidade pessoal, sem importar-se com o ente. O vocábulo “áltero” “derivada da palavra alteridade do latim *alter* (outro), significa aquele que se preocupa com o outro” (Barros, 2017).

Na alteridade, o Eu expõe seus desejos por meio de uma relação comunicativa com o Outro, não impositiva. Por outro lado, a necessidade do Outro é imposta ao Eu, que tem a obrigação de responder ao chamado de outrem. A comunicação, no entanto, não se desenvolve por meio de uma linguagem conceitual, simbólica, mas é o encontro do Eu com o estranho no qual a linguagem não é uma compreensão do Outro. É a partir desse pensamento que discutimos a atuação do educador-bacharel (Eu) na educação superior. Acreditamos que o processo educativo por meio de relação educador (Eu) – Educando (Outro) se estabelece na escuta do Outro, concebida pela escuta ética no reconhecimento do Outro (Cunha, 2013).

Conforme Strhan (2016), Lévinas utiliza a imagem de um professor para conclamar a relação ética entre o Eu e o Outro, considerando que ser ensinado é ser convocado em um lugar condescendente, no qual o Outro transcende o conhecimento. Nesse sentido, o educador (Eu) cria espaços de abertura ao educando (Outro) em sua total diferença por meio do encontro mediado pela ética. Habowski *et. al.* (2018) corroboram essa ideia ao refletir que o ambiente educativo adequado a esse encontro é atrativo e deve ampliar a percepção acerca da realidade, de modo que ultrapasse a dimensão técnica, a qual ocorre somente na abertura ao Outro, nesse caso, o educando. Ressaltam a necessidade de pensar desde relações pautadas em uma ética da alteridade, oportunizando um lugar favorável às diferenças.

Sob o prisma do pensamento levinasiano, o princípio da relação ética se exprime no encontro com o Rosto. O que significa o Rosto? O próprio Lévinas (1982, p. 70) explica:

O Rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, rectidão de seu Rosto não é uma personagem num contexto. Normalmente somos personagem: é-se professor na Sorbonne, vice-presidente do Conselho de Estado, filho de fulano, tudo o que está no passaporte, a maneira de vestir, de se apresentar. É toda significação, no sentido habitual do termo, é relativa a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação com outra coisa. Aqui, pelo contrário, o Rosto é sentido só para ele. Tu és Tu.

O Outro expresso no Rosto, sempre outrem, é, portanto, expressão de si, independentemente do contexto no qual está inserido, possui significação para além da significação. O valor do Outro não está

relacionado a uma posição social, *status*, títulos, classe social; ao contrário, independentemente do personagem, outrem será aquele que apela por um retorno, sempre é o mais necessitado e vulnerável em relação ao Eu; está em primeiro lugar. No Rosto, o Outro se revela e invoca o Eu a uma obrigação de oferecer respostas. “O rosto abre o discurso original, cuja primeira palavra é obrigação que não se permite evitar” (Martins e Lepargneur, 2014, p. 7).

Essa relação ocorre por meio de apelo (do Outro) e resposta (do Mesmo), no entanto, não é um simples apelo, mas sim de uma ordem, um mandamento. A responsabilidade emerge do apelo do Rosto no momento do encontro face a face, no qual o Eu se depara com o Outro. Para Lévinas (1982, p. 63), “[...] na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas de estar diante. A verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente”. No encontro face a face, o Rosto do Outro interpela o Mesmo a uma resposta às suas necessidades, aos seus anseios, às suas expectativas. Wu (2014) pondera que, possivelmente, nenhum outro filósofo caracterizou esse encontro de modo mais radical que Lévinas interpretando a responsabilidade como princípio de todos os nossos deveres éticos em relação a outrem.

O encontro com o Rosto transcende o olhar, não é na óptica, mas numa ótica (escuta) (Freire, 2002), ou seja, refere-se à percepção daquilo que está além dos seus traços físicos, do que é aparente: a “relação com o Rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente Rosto é o que não se reduz a ele” (Lévinas, 1982, p. 69). A relação com o Rosto é ética, por meio da qual se desenvolve uma interlocução do Outro com o Mesmo; essa comunicação ocorre do olhar do Outro que fala ao Mesmo.

Caminhos metodológicos

Este trabalho possui as características da pesquisa qualitativa definidas por Godoy (1995): ambiente natural como fonte direta de dados, neste caso, o ambiente no qual os sujeitos trabalham como docentes, uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro; caráter descritivo; preocupação com o significado que os investigados dão às coisas e à sua vida. Desenvolve “[...] uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (Oliveira, 2010, p. 68).

Participaram da investigação 11 docentes, selecionados a partir dos seguintes critérios: ser graduado na modalidade de bacharelado, ter experiência mínima de cinco anos na docência universitária, atuar como docente na Universidade investigada, ter disponibilidade e aceitar a proposta da pesquisa.

Utilizamos a técnica de entrevista compreensiva que considera a existência de “[...] uma dimensão improvisada, intransferível e em grande parte autoconstruída. Isso torna a prática científica um processo de verdadeira bricolagem permanente, uma construção *in situ* no ato mesmo de sua efetivação” (Cavalcanti, 2013, p. 7, grifos do autor).

Para a coleta de informações recorreremos à escuta sensível (Barbier, 1998), fundamentada na empatia, “para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que o seu ideal é estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas” (Kaufmann, 2013, p. 74-75). Teve, como temática, manifestações e lacunas relacionadas à ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel, na relação entre educador e educando.

Desenvolvemos a análise compreensiva do discurso (Barros, 2017, Kaufmann, 2013), utilizando fichas de escuta e interpretação, nas quais foram registradas as considerações dos sujeitos, bem como a interpretação à luz da teoria. Foi realizada a transcrição das falas consideradas relevantes para os objetivos por meio de uma escuta sensível (Barbier, 1998) das respostas obtidas, visto que “a transcrição integral transforma a natureza do material de base” (Kaufmann, 2013, p. 123).

A atuação do educador-bacharel (Eu) na perspectiva levinasiana

A pesquisa buscou ouvir os entrevistados sobre a condução dos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem na sua relação com o educando (Outro). Na elaboração do plano de ensino os participantes não são flexíveis em relação ao conteúdo a ser ministrado, visto que há uma ementa a ser seguida alinhada ao projeto do curso. Somente uma entrevistada informou que elabora o plano da disciplina com a participação dos educandos: “antes eu preparava nas férias o plano de ensino [risos] agora eu chego na sala de aula com quase nada, no primeiro dia de aula (Educadora-Bacharela 7). Os aspectos nos quais há maior flexibilidade dizem respeito à maneira como as disciplinas são conduzidas e à avaliação, conforme destacamos a seguir:

[...] eles já pediram: não professora o conteúdo tá muito extenso e tal, a senhora pode diminuir um pouco do conteúdo? Então, eu diminuí o conteúdo [...] E teve até uma turma que eu senti que eles tavam rendendo mais com os seminários do que com avaliação, com prova, exame mesmo, e aí eu deixei de fazer a prova e apliquei somente o seminário (Educadora-Bacharela 9).

A citada educadora possui abertura para realizar adaptações no planejamento e na avaliação desde as necessidades que podem emergir ao longo do semestre. A manifestação da ética da alteridade radical tem curso na medida em que o educador (Eu) acolhe o chamado que vem do educando (Outro), pois é o educando (Outro) que o fundamenta como educador e dele emerge a invocação à aprendizagem. Foram identificadas atitudes mais incisivas em relação ao planejamento das disciplinas:

[...] normalmente, eu não tenho mais a necessidade ultimamente de alterar, tampouco eu tenho sugestões de alterações por parte dos alunos [...]. Na realidade, as mudanças que eu venho imprimindo nas disciplinas ao longo dos semestres são mudanças que eu mesmo vou percebendo [...]. Mas eu confesso que essa participação do aluno ativa nessas

alterações eu nunca passei por isso, assim, nunca tive essa questão (Educador-Bacharel 2).

Tal deferência indica que não há participação dos educandos no processo de planejamento da disciplina. Notamos que suas atitudes em relação a esse aspecto caminham no sentido da valorização do Eu e não do Outro. Os argumentos para justificar esta postura gravitam ao redor do conhecimento teórico e prático que o docente possui acerca da disciplina, bem como da experiência em relação ao que é necessário para o desenvolvimento destas. Considera que não há necessidade de ouvir o educando, ele possui as condições necessárias para decidir individualmente; assim, o educador (Eu) se sobrepõe ao educando (Outro). A Educadora-Bacharela 1 considerou que o conteúdo é novo para o educando e que, por isso, ele não tem conhecimentos para opinar. Este pensamento aponta para a educação bancária discutida por Freire (1996), a qual não considera os conhecimentos e experiências que o educando traz para o ambiente educativo.

A educação voltada para a alteridade terá que observar a heterogeneidade dos educandos em relação às suas origens, ideias e ideais e, ao mesmo tempo, estar atenta às particularidades de cada um, seus potenciais e limitações, considerando as experiências e saberes que eles levam para o grupo e propiciar um espaço educativo para discussão, diversidade, de respeito ao diferente, ao estrangeiro. Sobre as questões que envolvem a diversidade, os entrevistados fizeram as seguintes colocações:

Eu procuro aprender a lidar com as diferenças; agora recente eu participei de um encontro de formação sobre acessibilidade [...] buscando justamente como a gente pode lidar com as dificuldades né? (Educadora-Bacharela 1).

Eu já tive aluno estrangeiro em sala de aula que era mais interessado do que os outros [...] então eu acolho as diferenças em sala de aula, apesar de que existem algumas diferenças não só ligadas à questão da raça, a questão da idade (Educadora-Bacharela 9).

Sob o olhar levinasiano, para superar as dificuldades advindas das diversidades, o educador precisa procurar se relacionar com o educando sem objetivá-lo. Para isso, é salutar que o ambiente educativo possibilite uma visão ampliada do contexto excedendo as questões técnicas do ensino, o qual acontece por meio da abertura à alteridade do educando (Habowski *et. al.*, 2018).

A Educadora-Bacharela 9 considerou que procura resolver a questão da indiferença do educando em relação à aula que está sendo ministrada por meio do diálogo. Na ética da alteridade radical, esse diálogo não é, necessariamente, uma linguagem expressa em códigos, mas emerge do Rosto que invoca. Trata-se, principalmente, de um processo que se constitui na escuta ética (Cunha, 2013) do educando (Outro).

A escuta ética do humano significa “ouvir a sua miséria que clama por justiça não consiste em representar-se uma imagem, mas em colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos do que o ser que se apresenta no rosto” (Lévinas, 1980, p. 193). A indiferença do educando pode ser uma maneira de expressar um chamado, o chamado do Rosto que inquieta a Educadora-Bacharela 9 a

respondê-lo. Ainda na fala da Educadora-Bacharela 1, percebemos a preocupação em adequar sua maneira de direcionar a aula para que o educando estrangeiro possa compreendê-la:

E, assim, eu sou uma pessoa que, pela minha natureza, eu falo rápido demais e quando eu tenho, por exemplo, um estrangeiro eu tento falar, justamente, mais pausado, não usar tanto regionalismo, de me colocar na situação dele para saber se ele tá entendendo [...] (Educadora-Bacharela 1).

A Educadora-Bacharela 9 desenvolve estratégias de ensino que envolvam o educando ativamente:

Eu faço de tudo pra não ser aquela aula muito maçante porque realmente, eu ensino a noite, então à noite o pessoal que trabalha tá cansado. Então, se a minha aula for muito só ler a constituição, fica uma aula muito cansativa. Então, essa indiferença, ela vai se desfazer justamente com o envolvimento do professor com o aluno em sala de aula (Educadora-Bacharela 9).

O fato de que as citadas entrevistadas procuram responder às necessidades dos educandos em suas diferenças, adaptando-se a eles e não o contrário, permite que o educando permaneça totalmente Outro. Para Lévinas o Outro “não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado” (Lévinas, 1980, p. 173). Os discursos revelam uma educação acolhedora, a qual, na compreensão de Guedes (2007) trata-se de constituir uma educação por meio de epistemologias abertas, propiciando situações de cuidados com o Outro.

Outra situação abordada como exemplo da diferença na relação educador-educando em sala de aula foi a existência de opiniões distintas acerca de assuntos estudados:

Se ele tem um ponto de vista diferente, eu tenho que respeitar, né? Cada um vai ter a sua, então eu tenho que respeitar o gosto, o entendimento, o ponto que ele defende e mesmo sendo contrário do meu. Eu já passei por algumas situações e aí eu tenho que realmente saber conduzir dessa forma (Educadora-Bacharela 1).

A citada entrevistada relata que considera as opiniões contrárias à sua, mas que isto foi aprendido por meio de experiências, o que denota a possibilidade de se desenvolver a capacidade de lidar com o estranho no percurso profissional do educador. Outras respostas que confirmam a necessidade de observar as diferenças de pensamento são destacadas nas falas seguintes:

A diferença é importante; às vezes dependendo da situação se torna algo mais individual e às vezes a gente leva pro grande grupo. Vamos discutir, vamos ver o que a turma acha. [...]. Se eu vejo que de fato tem fundamento, faz sentido e que pensar diferente é só um modo de pensar, tipo assim valorizo as duas coisas, respeito (Educadora-Bacharela 7).

[...] A minha concepção diferente da dele não me atrapalha, contanto que tenha fundamentação porque ele também pode ter as ideias próprias e construir até um novo conhecimento, que até então nem eu mesma percebi e isso pra mim é fantástico, entendeu? (Educadora-Bacharela 9).

Direcionar o educando à constituição do conhecimento adequado também é uma função do educador. Se a opinião do educando não está correta à luz da teoria, das pesquisas, da ciência, é função do educador fazer este esclarecimento, mesmo que o educando discorde e continue em sua diferença. Assim também, é seu dever orientá-lo sobre o que é aceito como eticamente correto na sociedade. Sob esse aspecto, uma participante salientou acerca de sua reação às opiniões opostas à sua em sala de aula: “É assim, se for uma coisa absurda, por exemplo, o aluno defende o crime, pedofilia, isso aí certamente eu não vou aceitar” (Educadora-Bacharela 10). Destacamos, também, a seguinte consideração: “O aluno tem direito a discordar, né? [...] só não tem direito a discordar se ele for discriminatório, tá certo? Aí ele não tem direito a discordar; eu chamo atenção” (Educador-Bacharel 4). O ponto de vista do educando deve ser respeitado, permitindo que sua alteridade seja preservada, o que não significa dizer que o educador compactue com ideias que podem ferir a moral da sociedade.

O educador deve responsabilizar-se pelo educando por meio da acolhida ao Rosto que o interpela. Nesse sentido, emerge a ética como “[...] uma resposta sensível e acolhedora de Outrem” (Alves e Ghiggi, 2011, p. 61). Acolher implica na abertura ao Outro, que se constitui por conflitos em relação ao que somos e se transpõe em contiguidades e afastamentos necessários à relação Eu-Outro (Menezes e Dorneles, 2017). A acolhida, por meio da abertura ao Outro, pode ser percebida nas seguintes narrativas:

Minha intenção é tornar um relacionamento sem barreiras para que os alunos fiquem extremamente à vontade para participar da aula, participar com dúvidas, com sugestões, isso aí pra mim não é problema (Educador-Bacharel 2).

[...] ir pra sala de aula com uma proposta, mas muito mais aberta pra escutar o aluno e pra aquilo que o aluno diz. [...] A gente faz muita aula, assim, valorizando o que vem do aluno justamente pra partir daquilo que o aluno diz e da onde o aluno está, aí valorizar aquilo que o aluno diz também (Educadora-Bacharela 7).

A educação acolhedora fundamenta-se em um ensino no qual educador (Eu) e educando (Outro) aprendem juntos e não por meio de uma explanação ou observação de um objeto ao qual somente o professor possui total domínio. A asserção de uma participante aponta para essa direção: “eu coloco sempre assim que a gente tá ali pra construir pensamentos ideias e eu sempre traço críticas. Eu sou muito exigente, muito crítica até com as coisas que eu penso mesmo, então eu sempre traço críticas com autores” (Educadora-Bacharela 9). Seguindo o pensamento de Freire (1996, p. 12), essa educação compreende que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Do mesmo modo, não há educador sem educando. O educando, em sua alteridade, fundamenta o educador, como declara uma entrevistada:

Na medida em que eu me coloco como educador e eu olho pra esse educando a minha ideia é pensar assim. É fazer a pergunta inaugural, porque já que ele tá me dizendo, porque veja só: quem diz, quem me chama de professor? Porque ele não chama de educador, chama de professor. Quem me chama de professor é o meu aluno, então, quem me nomeia nesse lugar de professor é o aluno, Então vamos começar a pensar assim: esse aluno é quem me nomeia (Educadora- Bacharela 5).

Para que o educando não seja reduzido à “coisa”, objeto, é necessário ir além de uma atuação educacional fundamentada no tecnicismo, com o intuito de desenvolver competências e habilidades; não negamos, entretanto, a relevância de aplicações metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, mas consideramos que estas são insuficientes para um processo educativo pautado na ética da alteridade radical. Ruiz (2004) alerta para a noção de que a relação radical que se realiza entre educador e educando, é ética a qual se traduz em acolhida e comprometimento com o educando, em outras palavras, o professor cuida do aluno. No cerne da ação educativa, não se encontra a relação técnica especializada, mas a relação ética que o constitui.

Significa estabelecer um encontro face a face do educador com o educando, por meio do qual o Rosto do educando interpela o educador à obrigatoriedade de responder a ele assumindo uma responsabilidade irrefutável em relação ao seu desenvolvimento, numa relação de acolhida. “Por conseguinte, a educação ética, como relação com o Outro, se funda no princípio da responsabilidade” (Alves, 2013, p. 34). O movimento acolhedor pode ser percebido na fala a seguir:

Eu me envolvo por demais [...] me relaciono mesmo, realmente procuro ajudar e envolver em todos os aspectos esse aluno, em toda a sistemática da vida dele pessoal, profissional, esse elo, esse vínculo familiar dentro do que ele colocar pra mim, eu tô aí pra contribuir (Educadora-Bacharela 1).

É possível perceber a abertura da educadora para auxiliar o educando em sua vida acadêmica, acolhendo-o além do ensino, com afetividade e disposição para responder o seu chamado. A relação de compromisso ético e de alteridade com o educando, muito mais do que conhecimentos didáticos, requer a flexibilidade para oferecer abrigo ao totalmente Outro. Existem, porém, algumas limitações na acolhida ao estrangeiro: “Não é fácil você aceitar alguém que pensa diferente” (Educador-Bacharel 3). Outro exemplo é observado na resposta de uma entrevistada, ao ser indagada se esta se considera uma educadora acolhedora: “Nem sempre. Não com todos e nem sempre. No geral eu acho que sim, mas não é uma coisa assim cem por cento em todas as situações” (Educadora-Bacharela 7).

A citada educadora esclareceu, ainda, que a sua relação com alguns educandos – aqueles que ela considera indiferentes ao aprendizado – “[...] passa a ser uma coisa assim bem profissional, é uma coisa fria, sabe, é mais um na sala de aula, num tô tão preocupada” (Educadora-Bacharela 7). Emerge nesta revelação uma lacuna em relação à ética da alteridade radical. Ao não abrigar do mesmo modo todos os educandos e distanciando-se daqueles que considera indiferentes, a entrevistada está negando a sua responsabilidade por outrem. Para Lévinas “[...] a responsabilidade é indeclinável e não é escolhida [...]” (Hutchens, 2009, p. 40). O educador-bacharel, enquanto Eu, tem a obrigação de acolher as dissemelhanças do educando como Outro, pois “é o reconhecimento da diferença que legitima uma dignidade inviolável e que estrutura o imperativo ético” (Menezes e Dorneles, 2017, p. 368). A dificuldade em acolher o diferente é evidenciada no relato a seguir:

Pra mim, eu só tenho dificuldade quando essa diferença é colocada pra mim de uma forma muito agressiva, porque às vezes a pessoa já quer mostrar a diferença com uma certa agressividade, querendo lhe impor o que ela pensa [...] Então, quando eu recebo a diferença dele dessa forma, pra mim é muito mais difícil lidar com isso. Eu tenho que aprender a lidar com isso, saber que ele vai pensar diferente de mim, vai me impor o que ele pensa, vai, de uma certa forma, até me agredindo no sentido às vezes de palavras [...] (Educadora- Bacharela 10).

O trecho acima possibilita algumas reflexões acerca do impacto do encontro com o Outro, “face a face”. O Rosto (do educando) se manifesta e exige uma resposta e, nesse sentido, sim, ele se impõe diante do Eu (educador). Na narrativa acima, o Eu (educador) se sente agredido por esse chamado, mas, na concepção levinasiana, esta invocação é muito mais do que apelo, é uma ordem. Se o Outro (educando) impõe ao Eu (educador) um pensamento diferente e está exigindo uma resposta, a função do educador é responsabilizar-se pelo educando e estar aberto ao que ele tem a dizer, retirar qualquer tipo de obstáculo a fim de receber o que está sendo expresso.

Para Lévinas (1982) desde o instante em que o Outro olha para o Eu, este possui por aquele uma responsabilidade assimétrica. Não importa se ele está sendo agressivo, pois isso é assunto dele; realmente importa é que o seu chamado seja atendido pelo Eu. Emerge, assim, o sentido de ética da alteridade radical, em que o Outro é mais importante do que o Eu, está sempre em primeiro lugar. A dificuldade citada pelos entrevistados pode ser a de situar outrem antes de si mesmo, pois se vive numa sociedade na qual o Eu está em primeiro lugar.

Outra categoria da ética levinasiana percebida nos discursos dos educadores- bacharéis é o “des-inter-esse” (Lévinas, 2005). Ao discorrerem sobre a expectativa de receber algo do educando em troca da sua dedicação, emergiram as seguintes ponderações:

Não. Não. Não. [...] Então a prestação de serviço do professor é muito mais ampla é no contexto da proposta de ensino, de estar ali de perceber mudanças nas pessoas que incorporam novos conhecimentos. Então, não espero dele que ele me dê nada não, nunca

esperei. Eu quero que ele aprenda e seja feliz, se ele conseguir isso eu já estou muito feliz naquilo que estou fazendo (Educadora- Bacharela 6).

Não espero. É muito bom ter reconhecimento né? Reconhecimento do trabalho realizado é muito recompensador. Eu me sinto bem quando eu sou reconhecida, mas eu não espero por isso. Eu espero que eles aprendam alguma coisa, o objetivo principal é esse (Educadora-Bacharela 9).

Estas educadoras-bacharelas possuem um “des-inter-esse”, ou seja, o educador (Eu) não espera para si algo em troca do seu educando (Outro). Essa não-indiferença retira o Eu de sua soberania, como ensina Lévinas (2005). Destacamos alguns pontos das falas das citadas educadoras. O primeiro ponto que chama a atenção no discurso da Educadora -Bacharela 6 refere-se à ênfase com a qual responde que não espera retorno. O segundo diz respeito ao desejo de que seu educando seja feliz, o que a fará feliz também. Esta visão de educador constata a ideia de Alves (1994, p. 10), ao considerar que o educador tem como missão levar alegria ao educando: “O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’”. Terceiro, a Educadora-Bacharela 9 declara esperar que os educandos aprendam. Assim sendo, o que ela espera dos educandos é para eles mesmos. Este ensejo foi explicitado por outros entrevistados:

Eu espero, não que isso vá me mudar ou que vá gerar algum tipo de reconhecimento, de medalha, de prêmio, alguma coisa desse tipo, não. Eu espero nele como ser [...] que eu o desperte para a vida como um todo, não que ele vá ter algum tipo de devoção a mim (Educadora-Bacharela 1).

Espero. Reconhecimento, agora reconhecimento também é uma coisa muito relativa. [...]. Não é no sentido de agradecimento [...], mas é dele aceitar aquilo dali pra si como um trabalho que foi feito pensando nele e em contrapartida ele se esforçar porque na realidade isso é uma coisa que ele tá fazendo não é pra mim, é pra ele. Então, na realidade a nossa recompensa acaba sempre sendo em função dele porque o que ele se transformar no futuro, é o fruto daquilo que a gente plantou (Educadora-Bacharela 10).

Mesmo afirmando que esperam algo em troca, o que as docentes almejam é para o próprio aluno. Assim, suas colocações possuem relação com a ética da alteridade radical, visto que o educando (Outro) permanece no centro do processo educativo, ao se esperar que ele se dedique aos estudos e, conseqüentemente, se desenvolva. Os educadores-bacharéis ressaltam sua dedicação e esforço para que ofereçam o melhor de si aos educandos em termos de conteúdo, planejamento, avaliação e de relacionamento interpessoal. As participantes, declararam, entretanto, que não possuem expectativas de que recebam algo em troca.

O Mesmo é responsável por outrem assimetricamente (Lévinas, 1982). Não se trata de uma troca de interesses, emergindo, assim, uma relação na qual o Eu é responsável pelo Outro sem expectativas de receber algo em troca ou, ainda, de que o Outro seja responsável por ele. Além da responsabilidade do Eu, encontra-se o seu comprometimento com a obrigação do Outro: “[...] eu próprio sou responsável pela responsabilidade de outrem” (Lévinas, 1982, p. 83). Ao referir-se à sua expectativa em relação ao educando, uma das entrevistadas enfatizou:

Eu acho que eu espero. Eu sempre fico esperando que o aluno leve tão a sério quanto eu. Espero isso, aí eu me frustro também. Aí, por isso, eu acho que eu acabo, tipo, separando esses alunos que eu percebo que dá pra investir porque eles me compensam (Educadora-Bacharela 7).

A consideração dessa educadora ratifica a percepção das citadas anteriormente, no sentido de esperar que o educando leve a sério o processo de ensino e aprendizagem, com uma diferença, todavia: sua fala aponta para uma separação entre os educandos em um grupo que leva a sério e outro que não leva, o que lhe causa frustração. Este não recebe da educadora a mesma atenção.

Nesse momento, fazemos uma reflexão: estes educandos que não levam a sério podem ser excluídos do processo, ou seja, não merecem o investimento – para usar a palavra da entrevistada – em seu caminho em direção ao conhecimento? Pensamos que o educador não deve agir excludentemente com nenhum educando sob sua responsabilidade. Ao contrário, se não há dedicação por parte do educando, é necessário que se percebam as razões que o levam a este posicionamento. O educador-bacharel (Eu) não pode esquivar-se de sua responsabilidade, a qual é indeclinável e, portanto, não se trata de uma opção (Hutchens, 2009), mas de uma obrigatoriedade radical (Wu, 2014).

O educador possui uma obrigação para com a aprendizagem do educando, este é a prioridade nesse processo. “Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele [...]” (Lévinas, 1982, p. 82). Se o educando vai ou não oferecer alguma resposta ao educador, isso é uma questão ética dele e não do educador. Ao associar a teoria levinasiana à educação, é possível pensar o educador cuja atuação é pautada na ética e na alteridade.

Considerações finais

A investigação demonstrou que é possível encontrar manifestações da teoria levinasiana na atuação do educador-bacharel. Foram identificados alguns conceitos da ética levinasiana no exercício da docência, como: responsabilidade pelo educando em relação aos processos de ensinar e aprender, a preocupação em oferecer respostas ao chamado do educando (Outro), o respeito às diferenças, a abertura e a acolhida ao educando como totalmente Outro. Por outro lado, percebemos lacunas em relação à ética da alteridade

radical, tais como: senso de responsabilidade parcial pela aprendizagem do educando, falta de conhecimento acerca da alteridade do educando.

O bacharel se constitui como educador na perspectiva da ética da alteridade radical intuitiva e não intencionalmente. O educando (Outro) fundamenta a sua razão de ser por invocá-lo a oferecer respostas. Na atuação do educador-bacharel (Eu), o educando (Outro) é valorizado espontaneamente. Isto ocorre porque o educando (Outro) exige resposta e o educador (Eu) se sente impelido a fazê-lo.

A reflexão a respeito da ação do docente-bacharel como educador tendo como base a perspectiva da ética levinasiana revela a existência de manifestações e lacunas dessa filosofia na atuação do bacharel-educador que necessitam ser aprofundadas teórica e empiricamente a fim de se apontar caminhos para a constituição do educador que acolha o educando como Outro em sua total alteridade. O avanço desta pesquisa, em relação a outras investigações, reside no fato de que não foram localizados estudos acerca da atuação do bacharel como educador, na perspectiva da ética da alteridade radical. Assim, apresentamos subsídios empíricos acerca do tema por meio das percepções de bacharéis que se tornaram educadores e atuam na educação superior.

Referências

- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. 2011. Educação como encontro interhumano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 1(17): 59-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/6467/5229>. Acesso em: 25/06/2017.
- ALVES, M. A. 2013. Educação e alteridade: o ensino como acolhimento e responsabilidade ética em Lévinas. *Imagens da Educação*, 3 (2): 27-36. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20127/pdf>. Acesso em: 09/02/2018.
- ALVES, R. 1994. *A alegria de ensinar*. 3ª.ed, São Paulo, Papirus, 82 p.
- BARBIER, R. 1998. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EduUFCar, p.168-199.
- BARROS, C.M.P. *O lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (Eu)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. 316f. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_CONCEI%C3%87%C3%83O-DE-MARIA-PINHEIRO-BARROS.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.
- CAVALCANTI, B. C. 2013. A entrevista compreensiva ou o elogio da pequena teoria. In: KAUFMANN, J, *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro, Vozes, p. 7-19.
- CUNHA, M. I. 2013. Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, o que aprendemos com os estudos comparados em Educação? *Educação Unisinos*. 17(3):232-237. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.07/3814>. Acesso em: 20/06/2018.
- FREIRE, José Célio. *O lugar do outro na modernidade tardia*. Fortaleza: Secult, 2002. 166p.

- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10ª. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 92 p.
- GODOY, A. S. 1995. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. adm. empres*, **35** (2): 57-63. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008. Acesso em: 19/01/2017.
- GUEDES, E. C. 2007. *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*. João Pessoa, PB. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, p. 181 p. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4795#preview-link0>. Acesso em: 14/04/2017.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, Natália de Borba. 2018. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, **23**, (1):179-197. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5541>. Acesso em: 01/08/2018.
- HUTCHENS, B.C. 2009. *Compreender Lévinas*. 2ª. ed, Rio de Janeiro, Vozes, 239 p.
- KAUFMANN, J. 2013. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, Vozes, 208p.
- LÉVINAS, E. 2005. *Entre nós: Ensaios sobre a alteridade*. 2ª. ed, Petrópolis, Vozes, 272 p .
- LÉVINAS, E. 1982. *Ética e Infinito*. Lisboa, Ed. 70, 117 p.
- LÉVINAS, E. 1980. *Totalidade e infinito*. Lisboa, Ed. 70, 291 p.
- MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. 2014. *Introdução a Lévinas: pensar a ética no século XXI*. São Paulo, Paulus, 72 p.
- MENEZES, M.M.; DORNELES, L. C. 2017. Ética Intercultural: do conhecer ao re-conhecer o Outro. *Educação Unisinos*, **21**(3):366-373. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.10/6336>. Acesso em: 25/06/2018.
- MIRANDA, J. A. 2008. *Ética da alteridade e educação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 188 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14654/000658924.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27/05/2016.
- OLIVEIRA, M. M. 2010. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3ª. ed. Petrópolis, Vozes, 192p.
- PAIVA, M. A.; DIAS, L. F.P. 2015. A metafísica da alteridade de Emmanuel Lévinas. *Sapere Aude*, **6** (12): 465-483. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/11201>. Acesso em: 20/07/2018.
- RUIZ, P. O. 2004. La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogia*, **62** (227): 5-30. Disponível em: <file:///C:/Users/Adm/Downloads/Dialnet-LaEducacionMoralComoPedagogiaDeLaAlteridad-866846.pdf>. Acesso em: 24 /08/ 2016.
- SILVA, L. F. 2007. *Educaidade: para além da objetivação do educando*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília, 229 p. Disponível em: tede2.pucrs.br/ted2/handle/tede/3836. Acesso em: 24/04/2015.

STRHAN, A. 2016. Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education. *Educational Philosophy and Theory*, **48**(4), 331-345. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2015.1041009?src=recsys&journalCode=rept20>. Acesso em: 03/08/2018.

WU, M. 2014. Hundun's Hospitality: Daoist, Derridean and Levinasian readings of Zhuangzi's parable. *Educational Philosophy and Theory, Early online*, **46** (13): 1435-1449. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2014.965652>. Acesso em: 03/08/2018.

Submetido: 04/08/2018

Aceito: 03/09/2019