

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COM O OUTRO NA ALTERIDADE THE SCHOOL EXPERIENCE WITH THE OTHER IN ALTERITY

Jenerton Arlan Schütz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -UNIJUÍ
E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

Leandro Renner de Moura

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -UNIJUÍ
E-mail: lmoura@unicruz.edu.br

Resumo

O presente texto, de cunho bibliográfico, tem por objetivo refletir sobre a experiência escolar com o Outro na alteridade. A questão que levantamos neste artigo é saber se, no momento em que falamos do Outro na experiência da educação escolar, estamos falando, de fato, no Outro e na possibilidade de encontros (diversidade), ou se estamos nos referindo do mesmo e sua redução/apagamento. Assim, o que significa, na experiência da educação escolar, pensar o Outro para além de sua representação/mesmidade? É possível encontrar um meio, no qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade? Assumir a alteridade é perceber que o ser humano não é posse de si mesmo, mas está aberto à responsabilidade pela alteridade do Outro. É poder resgatar e garantir a humanização e respeitar o ser humano na sua diferença, pois, a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o Outro, uma vez que o Outro é sempre uma nova possibilidade, um novo (re)começo na experiência educativa.

Palavras-chave: Outro. Educação. Alteridade.

Abstract

The purpose of this bibliographic text is to reflect on the school experience with the Other in otherness. The question we raise in this article is whether, when we speak of the Other in the experience of school education, we are speaking, in fact, in the Other and in the possibility of encounters (diversity), or if we are referring to it and its reduction / Deletion. So, what does it mean in the experience of school education to think of the Other beyond its representation / sameness? Is it possible to find a means in which the Other is not emptied, excluded and neutralized in its otherness? To assume otherness is to realize that the human being is not self-possession, but is open to responsibility for the otherness of the Other. It is to be able to rescue and guarantee humanization and respect the human being in their difference. For the relation to reach otherness is given by externality being a concern not to me but to

the Other, since the Other is always a new possibility, a new (re) beginning in the educational experience.

Keywords: Other. Education. Alterity.

Introdução

A filosofia ocidental, durante muito tempo, colocou-se como horizonte e baseou-se num sujeito único reforçando a visão antropocêntrica de ver o mundo, as pessoas, a educação, a sociedade e as relações, anulando, de certo modo, as diferenças, e mais especificamente, numa visão historicamente masculinizada em que o múltiplo era submetido ao único heterossexual, branca, cristã, eurocêntrica. Se atentarmos para o campo educacional, percebe-se que essa visão foi se fortalecendo, com a dedução do *Outro* a partir do *Eu* através dos paradigmas que visavam o ser único.

Nessa direção, o pensamento filosófico ocidental que fundamenta a constituição da subjetividade moderna e sua relação com o Outro, se constitui numa espécie de autoafirmação de um ser único e racional, que através de seus modos de legitimação e justificação, procura uma forma de pensar o Outro com princípios universais. Não obstante, as diversas formas de conhecimento encontram suas justificativas fundadas num sistema de pensamento que assume o *Eu* como mote da constituição da subjetividade moderna. Subjetividade essa pensada a partir da centralidade do *Eu*, e que encontra, na razão, o fundamento de sustentar a formação de um sujeito livre, autônomo e soberano.

Com a modernidade, inaugura-se não apenas um tempo de fabricar um Outro que se centraliza no *Eu*, mas também produz o Outro em geral. Conforme Baudrillard e Guillaume (2000, p. 113, tradução nossa):

Já não trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua

alteridade radical ou em sua singularidade irreduzível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição de valores simbólicos?

Desse modo, percebemos que o Outro que não se enquadra no modelo ocidental, muitas vezes, suficientemente massacrado, ignorado, silenciado, assimilado, industrializado, globalizado, cibernético, protegido, excluído, expulso, incluído. E, novamente, assassinado, violentado, obscurecido, branqueado, anormalizado, excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro, a viver em uma porta giratória. O Outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O Outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003b).

De modo histórico, a partir das críticas dirigidas à subjetividade moderna, presentes já no Romantismo (séc. XVIII) e que ganharam força nos séculos XIX e XX, através de alguns filósofos-mestres da suspeita como Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, com estes, entram em questionamento os próprios fundamentos ou as bases da sustentação da filosofia da subjetividade moderna, erguida na centralidade do *Eu*, talvez, único, universal.

Em meio a esse cenário de crítica, adentra um duplo movimento de desconstrução e reconstrução dos princípios fundados na centralidade do *Eu*. A crise da razão e da subjetividade moderna, também provoca uma tensão nos pressupostos que orientam a formação do sujeito, com isso, leva a educação à busca uma nova ressignificação de seu fazer pedagógico.

Desse modo, podemos afirmar que vivemos uma situação paradoxal marcada, ao mesmo tempo, pela intolerância e respeito, pela exclusão e inclusão, pelo amor e ódio, apagamento e visibilidade do Outro, envolvidos em um contexto que é caracterizado por inúmeras transformações culturais, sociais, políticas, religiosas que colocam a alteridade como uma questão a ser pensada pelas diversas áreas do conhecimento.

[...] Nossa tarefa, portanto, não é estudar as consequências sociais da modernização, mas as condições e as formas das mudanças técnicas e
Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v.5, n.1, p. 46-60, 2017.

econômicas que permitem recriar uma modernidade fundamentada na comunicação dos indivíduos e das coletividades, que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes entre si (TOURAINÉ, 1998, p. 364).

No campo da educação escolar, estamos constantemente nos deparando com o Outro. A questão que levantamos, quando falamos do Outro na experiência da educação escolar, estamos falando, de fato, no Outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos nos referindo da redução do outro, assim, sem possibilidade nenhuma de encontro? Não obstante, o que significa, na educação, pensar o Outro para além de sua representação/mesmidade¹? É possível encontrar um meio, no qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade?

O presente texto fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, pois, para compreender e analisar essas perguntas, primeiramente, não podemos deixar se envolver pela sedução e caprichos de um pensamento que assume o Outro como objeto de tematização, além de universalizar o conceito, pois, desse modo, ocorre o apagamento e a neutralização de sua singular alteridade². Cumpre ainda resistir aos encantamentos de uma pedagogia que aborda o Outro a partir de uma única representação. Trata-se, portanto, de pensar a educação como um espaço que escuta a palavra do Outro, para além de uma visão comprometida com a instauração contemplativa e neutra da alteridade. Este é o objetivo do texto.

1 Educação escolar e alteridade

Segundo Levinas (1997), para se compreender o instrumento não basta vê-lo, mas saber manejá-lo; compreender a nossa situação no real não defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva, compreender o ser é existir. Tudo isso está a indicar uma ruptura com o pensamento ocidental. Será possível pensar, hoje, o reconhecimento da alteridade na pluralidade dos sujeitos, ressignificando o sentido do humano, do Outro na experiência escolar?

¹ Característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações, ou seja, igual ou uniforme. Destarte, o contrário de alteridade.

² Significa reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existem diferenças físicas, psíquicas e culturais. Por esse motivo, o *eu* na sua forma individual só pode existir através de um contato com o *Outro*, com a diferença, logo, para além da mesmidade.

Levinas (1998) se utiliza do conceito de Outro e da metáfora do rosto. Para Johann (2009) este Outro que será a condição de possibilidade da constituição ética do sujeito e da reconfiguração ética da subjetividade do Outro. O rosto é a interioridade, o rastro e a presença viva do Outro na experiência escolar. O rosto não se vê, se escuta. O rosto não é apenas a face visível, mas a presença mais profunda do Outro. O rosto do Outro transforma a ação educativa em uma recepção e em resposta a uma chamada. O rosto do Outro faz da educação escolar um apelo à responsabilidade. A ética não começa com uma pergunta, mas como uma resposta à demanda do Outro.

É isso que significa a heteronomia: responsabilidade para com o Outro. A responsabilidade é a condição da liberdade, ou seja, ela é anterior a todo compromisso livre. A subjetividade humana se constitui na escuta e na resposta atenta da palavra do Outro, uma resposta ao seu apelo e à sua demanda.

Nesse sentido, abordar o Outro na experiência da educação escolar como tema e representação, é, acima de tudo, neutralizar a sua alteridade. Porém, o que nos faz responsável pelo Outro e sua educação? Por que a ausência de reconhecimento do Outro é tema de plena relevância em nosso tempo?

Para Skliar (2003b, p. 39),

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Assim, as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Elas nos olham agora como esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. As mudanças têm sido, então, a burocratização do Outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo.

E [...] esquecemos do Outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas de livros que publicamos [...], reuniformizamos o Outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos (SKLIAR, 2003a, p.195).

Skliar (2003a) discute a pedagogia em que o Outro é geralmente apagado e, o que condiz com práticas das pedagogias contemporâneas. Nesse sentido, a pedagogia do Outro apagado é a pedagogia do sempre; uma pedagogia que nega que o Outro haja existido como Outro e nega o tempo em que aquilo possa ter acontecido. Nega que o Outro tenha existido, pois não existe *mulher*, não existe *negro*, não existem *vagabundos*, nem *imigrantes* etc. Eles não existem porque nem são anunciados, nem estão aí para enunciar-se.

A pedagogia do Outro, é uma pedagogia do *Outro permanente* como dizia Bauman (1996), isto é, o que existe como Outro de sua alteridade, como diferença. Na experiência da educação escolar força o Outro do mesmo, ou da mesmidade como diz Skliar (2003a). A pedagogia que costuma apagar o Outro está cimentada em dois princípios: i) está mal ser aquilo que se é ou se está sendo; ii) está bem ser aquilo que não se é, que não se está sendo e nunca se poderá ser³ (SKLIAR, 2003a).

Assim, a pedagogia que costuma apagar o Outro, é aquela que tem como prática, corrigir o Outro, normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, produzi-lo. Nega o Outro em suas próprias experiências de *ser-Outro*, em seu devir, em suas próprias línguas. A pedagogia do apagamento “quer mostrar ao Outro que está bem ser aquilo que não se é, que não está sendo e que não se poderá ser” (SKLIAR, 2003a, p. 202). Nessa direção, busca disfarçar o Outro, medi-lo, distanciá-lo, avaliá-lo e excluir/incluir o mesmo para a mesmidade.

Creemos que o discurso da pedagogia do apagamento está muito presente e próximo de cada um de nós, uma vez que o “problema” é sempre o Outro, isto é, que seja o Outro que tenha que ficar nu, que seja o Outro que se distancie de si mesmo, que seja o Outro que negue sua alteridade, que seja o Outro que fale em

³ Ser e estar sendo não supõem aqui nenhuma conotação moral ou moralizadora. É, entretanto, uma expressão que se relaciona com a afirmação ou com a negação das identidades, mas especialmente com a afirmação ou negação de ser Outro.

nome da igualdade, do respeito, da aceitação, do reconhecimento, da tolerância, que seja *sempre* o Outro. Que relações escolares então queremos? Podemos pensar em uma experiência escolar para além da mesmidade?

Pensar as relações escolares é pensar a experiência da educação. No horizonte educacional, da alteridade, categoria trabalhada por Levinas, pode contribuir para repensar a experiência da educação escolar, 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 a negação do Outro como Outro, e sim, como abertura ética e respeito à sua dignidade. Segundo Miranda (2008, p. 149), “a educação do Outro como responsabilidade é um pôr em questão a liberdade e o egoísmo do sujeito e, nesse sentido, é um acontecimento eminentemente ético”.

Não obstante, a alteridade, no âmbito educativo,

[...] implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o seu trabalho [e do educando] com responsabilidade ética, porque o frente a frente não é uma relação técnico instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 193).

Do mesmo modo, no pensamento de Levinas (1980), (1997) e (1998), a alteridade é a abertura para se (re)pensar a educação escolar, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações e o mundo comum. A contribuição desse autor para a educação incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento que provém do Outro, pois seu esforço teórico abre-se para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo.

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 (DIEZ; COSTA, 2016, p. 190).

Portanto, de que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o Outro? Porque “educar significa: levar a sério o tempo da construção dos sentidos que se dá no encontro com o Outro” (COSTA, 2008, p. 36). Quando, geralmente, (assim como na pedagogia do apagamento), nos processos pedagógicos não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, nega-se-lhes a alteridade.

[...] a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem se esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele (sic). Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou ‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévski: ‘somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros’. Não devido a esta ou aquela culpabilidade efetivamente minha, por casa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais (sic) do que todos os outros (LEVINAS, 1980, p. 90).

Construir uma pedagogia atenta à palavra do Outro e que responda ao seu chamado, é o primeiro movimento em direção ao sentido humano. Nessa relação, a experiência educativa é um permanente inquietar-se com o Outro, visto que a não-indiferença é o primeiro ensinamento da educação. Responder a essa inquietação caracteriza o sujeito que se fez educado. A educação, nessa direção, é o próprio ensinamento da resposta, ensinamento que por sua vez não pode ser ensinado. Assim, a inquietação frente ao chamado do Outro marca a ruptura com o estado de indiferença e passa a ser o primeiro ato da educação, uma vez que, o homem educado é um homem constantemente inquieto e não-indiferente às injustiças, opressões, violências sofridas pelo Outro (MIRANDA, 2008).

Uma experiência educativa que passa a questionar as injustiças do mundo e se faz sensível ao sofrimento do Outro, rompe com o estado de indiferença. Despertar a sensibilidade ética dos sujeitos da educação significa romper com a indiferença frente ao Outro. Claro que, é impossível sentir a dor do Outro, sua dor é irreduzível, não conseguimos nos colocar no seu lugar, entretanto, permanentemente somos inquietados pelas injustiças que o Outro sofre, e isso sim, é o elemento primeiro de qualquer experiência educativa.

Na experiência educativa o não expor-se a esse desconhecido Outro é sentir-se incapaz de mudança, de interstício para constituir-se na relação “[...] o encontro do que se sabe responsável pelo Outro, obrigado a dar-lhe uma resposta na situação a radical alteridade” (ORTEGA, 2007, p. 04, tradução nossa), assim remete a pensar que tudo o que é o ‘Outro’ não é ‘eu’.

Não obstante, o aluno nos obriga a negar qualquer forma de poder, porque o Outro (o educando) nunca pode ser objeto de domínio ou de possessão, além de exigir uma resposta responsável, uma ética pela presença do Outro. Do mesmo modo, é impossível educar sem o reconhecimento do Outro, sem a sua acolhida. E tampouco é possível educar se o educando não percebe no educador que ele é alguém que quer estabelecer uma relação ética (ORTEGA, 2007, p.10, tradução nossa). “O humano só se oferece a uma relação que não é poder” (LEVINAS, 1997, p. 33).

Realizar a experiência educativa como um gesto de acolhimento e reconhecimento, significa manter uma relação de proximidade e abordar o Outro na relação face a face. Necessariamente, implica em construir no âmbito educacional uma relação de proximidade não alérgica à alteridade. Assim, a relação pedagógica tecida na forma de acolhimento é como a carícia que toca a pele do Outro sem com isso violentar sua integridade ou ferir sua alteridade (MIRANDA, 2008).

Nessa direção, podemos perceber que somente uma pedagogia não alérgica à alteridade, ao Outro, que se estabelece na relação face a face, é capaz de fazer vibrar permanentemente na memória e na consciência dos sujeitos, as injustiças e o sofrimento às vítimas da história. Isso ocorre porque o encontro com o Outro na relação face a face produz um traumatismo, que é abertura na consciência, traumatismo que anima o próprio ensinamento da justiça e responsabilidade pelo Outro na educação (MIRANDA, 2008). A educação passa a ser um lugar de resistência às injustiças e desperta a sensibilidade ética, cria condições de possibilidade de formação da consciência histórica capaz de manter viva, nos recém-chegados, a memória dos subjugados e excluídos da história.

Seria, em outras palavras, considerar o Outro na sua condição de sujeito da história, requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são

incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, imprimir marcas e ser autores. Significa ver em cada professor, aluno e funcionário, a sua história. É compreender a história e a educação a contrapelo, isto é, na direção contrária à esperada (BENJAMIN, 1987a).

Parece que o caminho é o de pensar para além da mesmidade, pensar uma pedagogia que não seja só fabricação do futuro, que não arraste, que não pretenda revelar o mistério do Outro, é preciso ir além, necessitamos de uma pedagogia que se abra ao porvir. Precisamos de uma pedagogia que acaba de uma vez com aquilo que Skliar (2003a) denominou de pedagogia do sempre (está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser) e que suponha outros princípios: “não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas” (SKLIAR, 2003a, p. 209). A pedagogia do sempre, do apagamento, da representação, não nos deixar vibrar com o Outro, se reduz a cinzas, envoltas de tempestades, dissolvidas em pura mesmidade.

Necessitamos, de uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos dos excluídos/mesmos, que não consiga ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silencias, os gestos, os olhares e as palavras do Outro. Uma pedagogia do Outro que volta e reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo Outro, de um Outro tempo, de uma espacialidade outra, de uma outra espacialidade. Uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir (SKLIAR, 2003a).

Nas palavras de Hannah Arendt (2013, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo”. Uma educação comprometida com o mundo comum (eu, o Outro, e tantos outros), dá as boas-vindas a todos na esperança de que possam amá-lo à sua maneira singular.

Considerações finais

Neste estudo, abordar a educação e alteridade, não significa que negamos a existência de uma racionalidade técnica e instrumental que passa a orientar o fazer

pedagógico. Pelo contrário, são as brechas dessa racionalidade que possibilitaram pensar e dar sentido à experiência educativa do Outro. Desse modo, não é negar a razão tecnológica, mas sim, criticar toda forma totalitária de compreender o mundo e as relações *entre-nós*, sendo fundamental e urgente, pensar uma proximidade de relações éticas com o Outro, face a face.

A educação como alteridade ética implica na experiência educativa como resistência a totalitarismos e aniquilamento do Outro. Ao ultrapassar a visão objetificadora e totalitária o eu assume uma atitude de abertura/relação, de escutar a palavra que vem do Outro, pois é o Outro que me permite pensar a educação como novidade, como imprevisível, como encontro, respeito, e aprendizagem.

Assumir a alteridade, principalmente abordada por Levinas, é perceber que o ser humano não é posse de si mesmo, mas está aberto à responsabilidade pela alteridade do Outro. É poder resgatar e garantir a humanização, é respeitar o ser humano na sua diferença. Pois, o Outro é deduzido muitas vezes a partir do Eu, visto como ameaça, negação, que questiona e confronta ao poderio do Eu (DIEZ; COSTA, 2016), nesse sentido é que emerge a grande virada para a capacidade do ser humano se fazer e refazer nesse movimento. Pois, a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o Outro, uma vez que o Outro é sempre uma nova possibilidade, um novo (re)começo.

Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, deixa-se embair na boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades unificadoras e totalizadoras dos processos educacionais, e na perda do sentido do humano reduzindo a possibilidade da alteridade. Portanto, o professor como mediador⁴, tem o desafio de em cada encontro (aula, discussão etc.) colocar-se aberto à alteridade pela interpelação que vem do Outro, pois esta rompe um pouco ou completamente o plano que apreende a relação. A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que

⁴ É a partir da mediação que a criança é capaz de compreender, pois somente quando o professor passa a se tornar figura significativa no processo da construção do conhecimento, com a função de mediador, é que torna possível aprender a aprender (BEHRENS, 2013).

haja ao menos duas singularidades em contato. Educar é um encontro de singularidades.

Portanto, numa educação anônima, para parafrasear Arendt (2013), não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação e o Outro. Muitas vezes, há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula - algumas luzes, como diz Arendt. Assim, quem pensa o Outro e nele sua educação, tem de tomar cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas.

O direito à diferença está baseado na ideia de que todos são diferentes entre si; e, propriamente, isto é ser humano, em sua singularidade. Para Arendt (2010, p. 8), “Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. O fato da pluralidade nos leva a agir e a nos relacionar com os Outros com os quais (con)vivemos. Viver na pluralidade significa se basear na igualdade e na diferença⁵ ao mesmo tempo. O fato de todos sermos seres humanos é que possibilita nos comunicar. Porém, também somos singulares, o que significa que com cada novo ser que neste mundo chega, vem também algo totalmente novo ao mundo. Assim, a pluralidade é formada por singularidades, e o fato de estarmos entre-outros (ou entre-nós, para fazer jus a expressão de Levinas) é o que nos impele a comunicarmos uns com os outros.

Partilho a metáfora de Hannah Arendt (2010), denominada de *teia de relações*, a fim de explorar a noção da (inter)dependência das relações intersubjetivas. Assim, a teia não tangível surge das vinculações intersubjetivas e, não diz respeito a uma subjetividade interior, mas algo que se localiza fora de cada um. A teia, segundo a autora, adquire realidade a partir do que é partilhado em plural e não permanece apenas na “escuridão” do coração humano.

Essa teia entre o Eu e o Outro - que em mim habita, para usar a expressão de Skliar (2003a), precisa de muitos fios singulares que, aos serem tecidos, passam a

⁵ Todos somos seres humanos, mas de um modo estranho: nenhum dos seres humanos se igualará (jamais) a Outro que já viveu, vive ou viverá.

modificar a sua “cor/estrutura” constantemente, pois sozinhos, esses fios estariam soltos (vazios). Inserindo-se na teia comum, os fios se entrelaçam com os Outros e mais Outros, de modo harmonioso, ou ainda, conflitante.

Com os (des)encontros, surgem as histórias (stories) humanas que *juntas* foram a história (history). Portanto, cada fio ganha sua relevância somente na textura comum (pluralidade), que, embora em constante transformação, existia antes de cada um de nós e continuará depois. Ademais, a metáfora de Arendt sobre a teia, evidencia que a singularidade, mesmo que tenha sua origem na pessoa singular, não está relacionada às atividades exercidas apenas ao se estar só. Ao contrário, ela acontece e se forma no plural, com o Outro, na pluralidade.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que o objetivo de abordar a educação escolar e o Outro, permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido, por mim, você, nós, o Outro e tantos outros. É um tema bastante fecundo, que incide na ampliação dos horizontes compreensivos dos sujeitos no âmbito da educação. Temos ciência de que há muitos aspectos aqui abordados que merecem um maior aprofundamento, pois permanecem em aberto inúmeras questões sobre a alteridade que dão o que pensar. Todavia, o primeiro passo foi dado.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades. Conclui-se, junto com Mario Osorio Marques, que mesmo sabendo não ser este o fim,

E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que, mais uma vez, fazemos extensivo aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos. (MARQUES, 1993, p. 112).

Nós o aceitamos...

Referências

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. **Figuras de la alteridad.** México: Taurus, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidad y Ambivalencia. In: BERIAIN, J. (Comp.) **Las consecuencias perversas de la modernidad.** Barcelona: Anthropos, 1996, pp. 73-119.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; COSTA, Wanderleia Dalla. Mediação educativa e alteridade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 182-199, jan./abr. 2016.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação.** Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Totalidade e infinito.** Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Da existência ao existente.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1993

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, No. 227, enero-abril 2004. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>>. Acesso em: 10/04/2017.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **A Educação e a pergunta pelos “Outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.