

O sentido da pedagogia em meio aos desafios da diversidade

The sense of pedagogy among the challenges of diversity

Clenio Lago

Universidade do Oeste de Santa Catarina

clenio.lago@unoesc.edu.br

Resumo

Com a ruptura da metafísica tem-se recolocado em suspenso os fundamentos sob os quais funda-se a educação, como os fundamentos em que se assenta a pedagogia até então abrindo múltiplos espaços de incertezas e inquietações entre os pedagogos e demais profissionais envolvidos com a educação. Portanto, clama-se a necessidade de uma Pedagogia e pedagogos para além do bem e do mal estabelecidos, o que torna fundamental a necessária compreensão do sentido de educar e de ser pedagogo, da Pedagogia, orientados pelo viés do diálogo e pela experiência da alteridade. Este artigo apresenta uma reflexão sobre ser pedagogo no horizonte dos desafios contemporâneos da educação em meio à emergência da diversidade como alteridade, visto que a diferença pela diferença, não necessariamente, constitui experiência de alteridade, embora constitua contexto de condições.

Palavras-chave: Diversidade. Alteridade. Pedagogia.

Abstract

With the breakup of metaphysics, the foundations on which education has been founded have been put on hold, as the foundations on which pedagogy is based until then opening multiple spaces of uncertainty and concern among pedagogues and other professionals involved with education. Therefore, there is a need for a Pedagogy and Pedagogues beyond good and evil established, which makes fundamental the necessary understanding of the sense of educating and being pedagogical, of Pedagogy, guided by the bias of dialogue and the experience of otherness. This article presents a reflection about being a pedagogue on the horizon of contemporary challenges of education in the midst of the emergence of diversity as otherness, since difference by difference, not necessarily, constitutes experience of otherness, although it constitutes a context of conditions.

Keywords: Diversity. Otherness. Pedagogy.

I ntrodução

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

Pode-se verificar que as demandas provenientes da contemporaneidade situam o pedagogo em um tempo diferente, em um momento complexo gerador de dúvidas e tensões entre as posturas adquiridas, a partir da formação no âmbito da modernidade e as exigências da pós-modernidade. Portanto, entre tradição e novidade, na medida da emergência das diversidades possíveis pela crise dos referenciais universais suscitam respostas para além e do mal instituídos, mas que não podem ser aceitas sem quaisquer avaliações. Dessa forma, constata-se que o modo racional e técnico herdado do positivismo não responde suficientemente aos desafios do mundo contemporâneo como aprofunda o quadro degradante da condição humana, especialmente num contexto em que o emergir e o encontrar com as diversidades precisa efetivar-se enquanto experiências de alteridade. Essa como possibilidade de fundamento ético/estética da educação, que quando administrada (enquanto habilidade e competências cognitivas, ou habilidade e competências emocionais), perde seu potencial formativo humano.

Observa-se que a escola precisa mudar e espera-se que essa mudança aconteça principalmente na atuação dos educadores, os quais sentem que têm o seu trabalho intensificado na tentativa de responder às expectativas e exigências do cenário atual, mas que, em sua maioria, encontram-se “perdidos”, ou desmotivados. Ou mesmo entendem, sentem e vivenciam que há um processo de entificação do humano. Pode-se dizer que os desafios do trabalho educativo cotidiano são tantos e tão diversificados que, muitas vezes, os professores não encontram, nos próprios conhecimentos práticos ou teóricos, orientações para o agir devido a esvaziados do humano, por um tempo político que o culpabiliza na medida em que o tecniciza. Incorre-se, assim, num praticismo desconexo da teoria e numa teoria desconexa da prática, desprovidos e inviabilizadores do diálogo autêntico (HERMANN, 2001).

Salienta-se que muitas situações vivenciadas no dia a dia vêm desgastando os educadores, sejam quanto às condições de trabalho limitadas, o excesso de tarefas, a indisciplina em sala de aula, baixos salários, bombardeio de informações, desgaste físico/psíquico, falta de reconhecimento, estresse, ansiedade, depressão, entre tantos outros, seja pela crise de referenciais, de autoridade e de horizontes da educação. Uma crise de referências e finalidades; uma crise da educação, que para Arendt (2005) é uma crise social, que exige que recoloquemos a pergunta pelo horizonte e finalidade da educação.

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

Dessa forma, a reflexão sobre o ser pedagogo e a pedagogia na contemporaneidade constitui um espaço de estudos, debates e reflexões, tomadas de decisões, pois, como visto, a educação vem sofrendo transformações ao longo do tempo, tanto em nível conceitual quanto nas formas de concebê-la enquanto prática. Encontra-se numa pluralidade de perspectivas, numa crise de *telos*, que nos convoca e evoca as ações pedagógicas para além do bem e do mal questionados e colocados como resposta, portanto, éticas. E, nesse sentido que pergunta-se pelo sentido da pedagogia em meio à crise de seus fundamentos, para depois, perguntar pelo sentido da pedagogia no horizonte da diversidade enquanto experiência de alteridade e nisso, o desafio de ser pedagogo.

A crise do paradigma moderno e o sentido da Pedagogia

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

À compreensão dos limites do paradigma racionalista ocidental que orientou a educação, os processos educativos, portanto as ações pedagógicas opõem-se a formação como autoformação no horizonte da diversidade como experiência de alteridade. Nesse sentido Hermann (2001), indica a necessária superação das meras atitudes racionais e instrumentais às quais a humanidade esteve subordinada e que o humano seja compreendido em sua amplitude e não apenas em sua dimensão racional. Por esse modelo, a pedagogia, na modernidade, fez-se ciência positiva, procurando desenvolver saberes sobre o modo como o sujeito desenvolve sua aprendizagem a partir de sua natureza estrutural. Uma ciência que estuda os fenômenos educativos, os observa, descreve e interpreta-os, assim como nas ciências exatas em que é necessário ter uma visão materialista da realidade, dos objetos a descrever e dos critérios para validação por experimentos. Nas palavras de Franco (2003, p. 26):

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

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

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

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

Conforme Nóvoa (2001), ainda digere-se a “bulimia intelectual” dos tempos de supremacia, quando a pedagogia era feita por discursos teóricos ricos em conteúdos, mas era instável, porque carecia de um “corpo científico” próprio. Sua instabilidade se mostrava, também, ante a filosofia e às ciências como sociologia e psicologia, as quais tomavam a educação como objeto de investigação e, por isso, podiam ser aceitas como ciências da educação. Assim, a pedagogia, sendo tratada como uma das ciências humanas ou a ciência da educação vai sendo considerada uma “ciência mole”, inferior às demais ciências, por não ter um objeto concreto, observável e quantificável. Ciência de menor importância ainda no cenário atual, pois lida com a subjetividade humana e aberta a “todos” os desmandos e interferências. Está, portanto, a pedagogia, em uma crise epistêmica, metodológica e ontológica, de sentido, e, junto a essa, o pedagogo. E o que vem sendo proposto, parece estar vindo de outro lugar que não o da reflexão educacional como fim em si, mas como meio de realização de todos e outros propósitos subjetivistas, descompromissados com o humano do homem. Aqui a pergunta necessária é: quem está educando o educador, dizendo dos fins da educação?

É nesse sentido que o rompimento da supremacia dos saberes hegemônicos, das narrativas míticas, das metanarrativas transcendentais eivados em torno do paradigma racional, alcançou uma nova ordem, recolocando o problema dos fundamentos da educação ancorados até então, na modernidade, sobre a ideia de conhecimento da natureza enquanto algo dado. Assim, embora, na educação sejam sentidas de forma intermitente as crises sofridas pela sociedade, talvez, a pedagogia possa configurar a maior resistência imediata, visto que o humano pulsa enquanto natalidade (ARENDR, 2005), por exemplo, na educação infantil. Isso ocorreria na medida em que pode evidenciar o convite à questionamentos mais profundos e atuais, sobre o sentido do humano, numa exigência pela reconfiguração do *habitus* da cultura ocidental fazendo emergir a necessidade por um outro modo de ser_Pedagogia e pedagogo. Por isso, o resultado primeiro destes processos gerados pela crise da modernidade sobre a educação é a manifestação da perda de sentido e horizonte da justificação da ação educativa. Assim, Coelho e Silva (1991, p. 36, *apud* PIMENTA, 2011, p. 56) atentam que:

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

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

Assim, ainda, sem ter alcançado a autonomia constitutiva de si, pela ausência radical do diálogo, a pedagogia agora parece sentir o abalo da crise paradigmática, precisando novamente se reinventar, encontrar-se em sua subjetividade, o que não mais é possível aos moldes modernos. Por isso, a pergunta de fundo que poderia sinalizar caminho constitutivo exige responder às perguntas sobre o que nos qualifica ou desqualifica enquanto humanos.

Portanto, o cenário pós-moderno que emerge plural reclamando diversidade, prescindindo de outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito e de ciência num contexto transformado pela ideia de crise em várias instâncias, de crise do sentido de humano, a esfinge emerge, novamente com sua astúcia. E, é, porque a pluralidade é inevitável que “[...] a comunicação entre as tradições se torna o maior problema do nosso tempo” (BAUMAN, 2010, p. 196), mas também o maior desafio porque “[...] cria a necessidade de ‘especialistas em tradução entre tradições culturais’” (BAUMAN (2010, p. 197), elucidando a importância de profissionais intelectuais, de saberes e práticas que possam traduzir e compreender culturas, trazendo o inesperado, o espontâneo para o interior dos processos, no intento de garantir o caminho daquilo que realmente tem sentido e significado.

A pluralidade pela pluralidade, no máximo leva à multidisciplinaridade, à diversidade pela diversidade, pois somos herdeiros de uma prática educativa que, acima de tudo, na modernidade, sobrevalorizou a especialização e a segmentação. Coloca à beira do abismo, clamando para o salto originário (HEIDEGGER, 2010), sem o transpor. É preciso mais, pois a

Sociedade plural não é outra coisa senão esse panorama da humanidade multicultural, ou seja, o cenário de confluência e mesclamento em que as incongruências entre

costumes, valores, tradições, ideais, visões de mundo e convicções religiosas entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio. O grande desafio que se coloca, então, é a harmonização entre, de um lado, o direito à identidade cultural com tudo que isso importa e, de outro, a necessidade da convivência, do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si. Esse é o desafio da contemporaneidade que ora se despede da colonização essencialista para ingressar numa nova cultura da convivência de culturas com base no entendimento e reconhecimento (GOERGEN, 2014, p. 9).

Numa sociedade plural em que há uma “luta” constante pela significação, o pedagogo também “necessita” compor estratégias para poder compreender, interagir e atuar em meio a essa mesma pluralidade: tapeçaria do humano, espécie de Frankenstein.

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

O pluralismo, cujas reflexões levam a pensar no quanto as transformações apresentam questões relativas à identidade e à pluralidade da educação impelem a buscar outros traços da identidade da pedagogia e do pedagogo, a recolocar a pergunta já feita por Libâneo (2002) “Pedagogia e pedagogos para quê? Todo esse processo de transformações incidiu diretamente nas imediações do pedagogo que se encontra atenuado diante das novas configurações da sociedade e dos imperativos do tempo presente que regulam os modos de vida das pessoas. Mas se essas pluralidades não forem compreendidas como bases para o diálogo e esse como condição ética ao humano que vem, jamais a Pedagogia encontrará fundamento consistente. Assim, a Pedagogia e o pedagogo estão implicados na consideração de que pluralidade é uma condição constitutiva da sociedade e das pessoas, necessitando compreender, interagir e atuar em meio à pluralidade, como condição primeira ao diálogo, mas não suficiente, visto que enquanto acontecimento temporal, a educação se efetiva como experiência humana originária¹.

¹ *Ursprung*, em sua tradução para o português, tanto pode significar origem com originário. Em alemão a palavra *Ursprung* é formada pela palavra *springen* que é pular mais o prefixo *Ur* - o primordial, em que a essência da identidade constitui o pulo primordial – acontecimento. Nesse sentido, “**Origem** diz uma proveniência marcada por um *começo* e uma causa identificável, inscrevendo-se, portanto, no tempo interpretado linear e historicamente. Metafisicamente o *começo* e a *causa* foram identificados com a *essência metafísica*. Já *originário* diz algo bem diferente, pois foge a uma interpretação *metafísica*. Não se identifica nem com *começo* nem com *causa* enquanto *essência*. Por isso, outra é a concepção do *tempo*. É um *tempo poético-ontológico* que consiste em estar sempre principiando e constituindo realidade. [...] Ele é

Ao invés de apenas um ponto de vista verdadeiro e único – transcendental, há uma enorme multiplicidade de histórias de vida em circulação, envolvidos com “obviedades” em conflitos e embates, em que a desorientação e a incerteza são uma constante: constitui a própria base da temporalidade. Talvez seja aceitável dizer que isso trouxe deslocamento na função do pedagogo e na própria definição da pedagogia e está a exigir um salto originário, ou saltos originários no sentido do humano. Assim se, no decorrer da história, a pedagogia e o pedagogo estiveram centralmente envolvidos pela aspiração de nortear, dirigir e governar comportamentos e agora, esses lugares têm se modificado insistentemente, com lugares históricos sendo tomados de assalto, esse momento pode ser visto como oportunidade de acolher essa pluralidade como condição de transformação em nova configuração² da pedagogia e do ser pedagogo, no horizonte de um ser histórico como consciência efetual (GADAMER, 2005).

A Pedagogia no horizonte da alteridade³

Com a ruptura da metafísica, as diferenças emergem em sua radicalidade como potencial de alteridade, na medida em que traz o desafio do outro enquanto outro. Este que “[...] não possui destaque, nem na metafísica nem na ética grega, embora seja analisado, de forma indireta, pelo princípio da identidade do ser.” (HERMANN, 2014, p. 27), mas que agora está tendo “possibilidades” de emergência. Tal emergência questiona, não só as orientações dos processos educativos, as bases organizacionais da educação, como também o estatuto epistemológico do ser pedagogo e da Pedagogia. Assim, diante de todos esses desafios, pergunta-se: como fica o pedagogo em meio à ausência de certezas e de referenciais universais? Como proceder diante da diversidade e da pluralidade de valores? É possível o pedagogo encontrar sentido em seu fazer cotidiano de emergência da diversidade? Como assumir as provocações da pluralidade sem cair no

sem fundamento, é *Ab-grund*, é *abissal*, é *misterioso*. É nesse sentido que o alemão diz *Ur-sprung*: o salto originário, primordial” (SILVA; CASTRO, 2010, p. 226). O emergir do outro, o encontrar-se como o outro constitui-se a possibilidade do eterno principiar.

² “[...] significa que algo se torna uma outra coisa, de uma só vez e como um todo, de maneira que essa outra coisa em que se transformou passa a constituir o seu verdadeiro ser, em face do qual o seu ser anterior é nulo. [...] significa que aquilo que era antes não é mais” (GADAMER, 2005, p. 166).

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

relativismo ou no dogmatismo? O que significa ser pedagogo no horizonte dos desafios da diversidade uma vez que a diversidade traz o desafio da presença radical do outro?

Com a proposição da pluralidade e multiplicidade de orientações abrem-se possibilidades para a renovação dos fins, dos meios das relações entre elas e dos processos educativos, em que a ação pedagógica passa a encontrar fundamentação nos elementos pré-científicos, nos ‘prés” das presenças como múltiplos chegares. Em síntese, frente a esse conjunto de questionamentos sobre o pedagogo, desponta uma nova pergunta: O que dizer da pedagogia? Em que essa poderia se ancorar agora?

Ao conceber o conhecimento consolidado somente a partir do paradigma da racionalidade científica e pragmática, com a presença da fragmentação nos processos educativos, a ação pedagógica centrou-se na objetividade técnica, na transmissão e no saber fazer tendo em vista fins postos; por outro lado, banalizou-se em pobreza de experiência, seja pela pura vivência não tematizada ou como experimento. Com isso, o outro se tornou parte de manipulação e de representação, sendo reduzido ao mesmo, dominado, tanto pela manipulação técnica quanto pela pobreza teórica gerando esvaziamento das ações pedagógicas.⁴ Ou então, preconizou-se a proposição de que a relação com o outro perpassa pela indiferença e tolerância ou pela ideia de controle, a qual se apresenta sob a ótica da fenomenologia existencial em que “Eu sempre sou para o outro”. (GALLO, 2008, p. 3). Isso na que essa concepção é irrigada por conflitos que conferem ao outro o caráter de ameaça, de objetividade e posse: “o outro é o meu inferno” – expressão sartreana. E, a fim de amenizar a contradição e os conflitos presentes na relação, enaltece atitudes de indiferença e de tolerância com o outro, numa diferença pela diferença.

Trata-se [...] de uma cegueira com relação aos outros [...] Quase não lhes dou atenção; ajo como se estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar. Sem dúvida, têm algum conhecimento de mim, mas este conhecimento não me atinge: são puras modificações de seu ser que não passam deles para mim e estão contaminadas pelo que denominamos “subjetividade padecida” ou “subjetividade-objeto”, ou seja, traduzem o que eles são, não o que eu sou, e consistem no efeito de minha ação sobre eles. (SARTRE *apud* GALLO, 2008, p. 5)

Ao abordar a modernidade, tem-se presente, uma educação com ênfase no individualismo, na subjetividade de dominação e na determinação do outro. O mesmo observa-se quanto ao todo da tradição ocidental que não soube tratar corretamente o

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

tema do outro, nas mais diversas instâncias, portanto, nem do eu (HERMANN, 2001). Concebe-se a ciência como forma de conhecimento e de domínio da natureza e do outro em que a Pedagogia seria a ciência de ensinar tudo e a todos. Ainda, hoje, intensificam-se as preocupações por índices, metas como expressão da qualidade em educação que se restringe a determinadas áreas do conhecimento e preconiza a sistematização de ações padronizadas e simétricas, cujo objetivo ignora o outro diante de resultados quantificáveis.

Analisando esse contexto, concorda-se com Hermann (2014, p. 49) que diz: “a consciência, presa à metafísica, tende sempre à apropriação do outro”. Tal proposição torna a ação pedagógica cada vez mais individualizada, tecnicizada parecer nos conduzir ao empobrecimento da experiência. Por isso, Levinas (1993, p. 82) insiste que “[...] a crise do humanismo em nossa época, sem dúvida, tem sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições” que só se efetiva na e pela objetificação do outro e do eu, como dispositivo de conhecimento, captura, formação e controle. Nesse sentido, vivencia-se uma crise de paradigmas, na qual a humanidade parece não encontrar respaldo frente às fragilidades, amarras e amarguras do individualismo e do controle. E, apesar dos avanços significativos em relação ao conhecimento científico e tecnológico, a educação configura-se até o momento na centralidade do racionalismo e do pragmatismo, os quais revelam a fragmentação, a homogeneização e normatização dos saberes.

Embora brevemente apresentadas, as concepções tradicionais sobre o outro evidenciam que desse emergem questões que desestabilizam e desacomodam as economias dos eus (paradigma) dominantes, pois se a educação requer a relação com o outro ou com tantos outros, ou seja, só o é, e se efetiva como relação. Então, como possibilitar que não se configure na violência, na posse, na representação ou simplesmente na indiferença ou tolerância do outro? No entanto, como já exposto, é inegável a diversidade no cenário atual e, muito mais que incorporar essa palavra nos textos das políticas educacionais e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, precisa efetivar-se como experiência de alteridade. Portanto, compreendendo que a educação concretiza-se como relação, e se efetiva nos e como encontros intersubjetivos, o que se intensifica neste momento como questão de investigação é como compreender a Pedagogia e o ser pedagogo no horizonte da alteridade. Refunda-se a pergunta efetivada por Libâneo (2002): “Pedagogia e pedagogos, para quê?”.

As palavras de Alves e Ghiggi (2010, p. 98), apoiados em Levinas, indicam que o desafio que se impõe à educação é “[...] a reconstrução do ser humano, o que só pode

ser feito na medida em que ela abra espaço para a pedagogia ética-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade [...]”, na perspectiva do humanismo do outro homem. Portanto, falar de educação nos remete à crítica imanente ao conceito educacional como formador de subjetividades e a um sentido ético de convivência como impulsionador da própria alteridade que nos interpela. Torna-se necessário ultrapassar a compreensão clássica de alteridade, visto que:

O acesso clássico à alteridade advém do questionamento se sabemos quem é outro. As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoafirmação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença. (HERMANN, 2006, p. 72).

A diversidade enquanto experiência de alteridade exige a compreensão do ser como interlocução, proposição que gera um processo de construção e reconstrução, via relação dialógica, de interlocução entre as diferenças no entretimento como autoconhecimento temporal. Levinas (2009) traz pensamento fundado na ética da alteridade, contrapondo-se à realidade racional que levou o homem ao fechamento em si mesmo, reduzindo o outro ao mesmo. E o faz, como um questionamento radical à antropologia, especialmente ao modo de ser ocidental. Seu pensamento se centra na alteridade do outro, que com sua reflexão dirige-se para a defesa da subjetividade baseada na ideia de infinito efetivando-se como experiência do infinito.

Essa percepção leva ao questionamento da relação tradicional entre sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, professor e aluno, eu e o outro. Relação, na maioria das vezes hierarquizada que, sob essa nova ótica, desaparece para dar lugar à noção de presença do outro, a educação como relação, encontro, acontecimento originário e não mais como uma lógica, simplesmente de causa e efeito, pelo aparecimento do outro. “O estranho nos traz também a inevitabilidade e nos coloca na situação de não poder não responder ao outro, uma vez tocado por ele.” (HERMANN, 2014, p. 89). Pensar a educação a partir da alteridade é a possibilidade de resgatar, ressignificar a humanização do próprio homem. Assim, o outro não é como algo que só vai suscitar a tolerância do eu, mas como alguém que surpreende, toca, atrai e que se efetiva como interlocução, diálogo.

Portanto, uma absoluta alteridade que me interpela a ouvi-lo, a ter que responder-lhe e nisso se efetiva a formação como autoformação. Nessa relação, o outro não é apenas assimilado pelo eu, mas ele é absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito por meio do finito no eu. A ideia do infinito coloca-se como algo que suscita sempre o desejar, um pensamento que a todo instante pensa mais do que pensa,

desfazendo a impressão de que fosse um objeto ou pura capacidade de transcender por si só.

A todo instante, os horizontes do olhar, no recebimento do outro é convocado para além da possibilidade do eu, uma vez que “todo saber enquanto intencionalidade já supõe a ideia de infinito, a inadequação por excelência.” (LEVINAS, 2000, p. 14), possível enquanto pelo diálogo autêntico: aquele que não se perde em problemas.⁵

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

Por isso Miranda (2014) afirma que Levinas, em busca do sentido do humano, elabora uma verdadeira reconstrução da subjetividade, que somente é possível ser compreendida no âmbito da intersubjetividade. Concomitantemente, apresenta a ética inscrita na relação face-a-face, em que o outro não é simplesmente representado e integrado à estrutura do eu. Ao contrário, o outro é transbordamento, pura inadequação às categorias do eu, a absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito e finito ao mesmo tempo. Essa compreensão mantém a exterioridade do outro na relação e permite descrever a subjetividade nos termos de acolhimento e hospitalidade ao outro. Dessa forma, entende-se que o outro é presença, como o eu também é e educação é encontro. E, enquanto tal, não é algo puramente colocado, mas é ser em possibilidade, um poder ser algo, possibilidade, acontecimento, sendo a educação, relação constitutiva.

A alteridade pode ser entendida como uma experiência que, de quebra, tensiona quem a pessoa é, na medida em que a leva a fazer a experiência de si mesmo, de sua natalidade na natalidade do outro. Enquanto interlocução é na relação de proximidade e de distanciamento com o outro, portanto, da relação de proximidade, que o sentido do humano ganha um contorno para além do egoísmo do ser entificado, para além do bem e do mal, ganha sentido ético que surge na relação estabelecida por mundos separados e

⁵ “[...] um diálogo levado a sério, que não se oblitera em dificuldades, pressupõe entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades, demarca diferenças.” (HERMANN, 2002, p. 94).

diferentes, dos quais e nos quais pode brotar a humanidade que prescinde “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isso é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade” (GADAMER, 2004, p. 251).

Buscando fazer justiça à diversidade e pensando a educação no âmbito da alteridade, Gallo (2008, p. 1) indica que “[...] a educação é caracterizada por um encontro de singularidades, pois tanto para educar como para ser educado, é necessário um encontro de singularidades [...]”, sem perder de vista o horizonte comum incomum ou a ideia de bem. (HERMANN, 2001). Nessa perspectiva, a experiência educativa emerge como e enquanto acontecimento ético/estético constitutivo, como experiência de alteridade que é a experiência de relação na qual e pela qual o mesmo pode, pela experiência de finitude, transcender a si na e pela transcendência do outro. É isso que dá sentido ao ato educativo. Assim há necessidade de criar condições para que os sujeitos saiam de sua condição de indiferença diante do outro, de centralidade em si, a um agir atento enquanto experiência dialógica. De tal modo, está na capacidade dialógica do pedagogo o desafio de construir e estabelecer novas possibilidades para permitir o surgimento de melhores relações éticas entre os sujeitos, como ensinamento primordial de toda ação pedagógica.

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

A alteridade exige uma Pedagogia para além do bem e do mal instituídos, capaz de protagonizar experiências educativas em que a ética/estética, a verdade da experiência, constitui-se no princípio pedagógico forte possível pelo diálogo autêntico enquanto experiência efetiva da alteridade como linguagem.

O pedagogo enquanto contemporâneo de sua prática

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

Giorgio Agamben (2009) aponta para a relevância de refletir sobre a cultura contemporânea e a postura frente ao tempo, como consciência efetual que, em meio às experiências, se efetiva como acontecer dialógico na medida em que se efetiva como um tempo originário. Contudo, o contemporâneo não pode fugir de seu tempo, do tempo em que vive, nem nele perder-se totalmente. Sua postura assinala para as fraturas do tempo, no sentido de compreender não somente as luzes, mas também as sombras ou penumbras encobertas pelo tempo e pela história, visto que o contemporâneo (e no caso o pedagogo) não coincide perfeitamente com o tempo vigente. Esse, na medida que é também um outro capaz de questionar e de responder as anseios do tempo. Assim, a atitude contemporânea é uma relação particular com o tempo, com o lugar, na medida em que adere e, ao mesmo tempo, toma distância numa dissociação e anacronismo, numa relação de proximidade e distanciamento. Atitude, possível no reconhecimento das outras diversidades, da experiência do tempo enquanto temporalidade, na experiência do outro como experiência de alteridade.

Para ser contemporâneo, é necessário esforço de compreensão do tempo vivido no sentido de tecer considerações, questionar, ver alcances e limites, como possibilidade de pensar os embates e os significados que avolumam os modos de compreender e não apenas vivenciar o tempo. Problematizar o tempo, o espaço, as verdades e certezas, bem como as fragilidades de ações pedagógicas, podem constituir a maneira de criar fissuras ante a entificação do humano via políticas carregadas de forças dispositivas fazendo emergir o ser como temporalidade (HEIDEGGER, 2005). Contudo, ser contemporâneo somente é possível enquanto encontro com o outro, como a outra função, com a outra área, como o outro modo de ser, como possibilidade de um outro Que ser (LEVINAS, 2011).

Os pedagogos que atuam no tempo presente estão compelidos a preparar as novas gerações para viver em sociedade na qual os pilares de sustentação têm sido modificados, tão mutantes quanto às forças que as produzem. Se, enquanto formadores, tem-se a aspiração de lidar com o que envolve o ser humano e o seu demasiado humano, então compreender e esses acontecimentos parece fundamental ao pedagogo. Portanto,

o desafio é o de compreender a educação como algo que acontece no decorrer do tempo, como algo temporal em meio aos múltiplos chegares e partires como num devir, como temporalidade. Isso exige vultoso esforço, exercício e trabalho constantes sobre si e na relação com o outro.

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

Nesse sentido, ser pedagogo na contemporaneidade requer o esforço de perceber os alcances e limites do seu tempo; demanda ter atitudes à altura do seu tempo, para além do seu tempo, perceber que o escuro não se separa das luzes e, apesar dos desencantos, compreender a necessidade de atuar sobre si mesmo, aperfeiçoando as ações e as relações estabelecidas com os outros, na tentativa de superar a fragmentação reducionista que restringe o viver modernizante.

Ainda que a educação contemporânea carregue vestígios de paradigmas metafísicos, também ela poderá encontrar na experiência hermenêutica um horizonte de compreensão para as relações pedagógicas, enquanto experiência de alteridade, um horizonte de ação pedagógica na media em que pautada pela primazia do perguntar e do ter que responder. A hermenêutica filosófica, pode constituir-se como hermenêutica pedagógica e não apenas como pedagogia hermenêutica, em que o exercício do diálogo efetiva-se como experiência como condição ao existir do humano. Esse entendimento amplia o sentido da educação para além do predomínio das normas técnico-científicas, que têm sua origem na racionalidade instrumental, senão que também situa a ação pedagógica no âmbito do diálogo autêntico em que a experiência estética pode emergir como acontecimento ético formativo autoformativo.

Portanto, num contexto em que a Pedagogia é convidada a sair do discurso cientificista e acolher a diversidade enquanto condição prévia ao diálogo e se efetivar enquanto potencial de alteridade, o pedagogo é convidado a efetivar-se também enquanto obra em obra e não apenas o artista, contemporâneo do seu tempo. Esse é o desafio do pedagogo atualmente. Efetivar-se como obra em obra no chamado ao diálogo, a educação como natalidade.

A arte de ser pedagogo

Certo de que a experiência de verdade ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, na qual se funda a Pedagogia moderna e de que é uma das abordagens da realidade, de que o encontro com uma grande obra dá o que falar. Gadamer (2005, p. 31), aposta na experiência da arte como um campo verdade, dizendo: “[...] ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites”. E acrescenta-se, que a Pedagogia reviste e reconfigure suas bases.

Nietzsche (2005, p. 9) em *A visão dionisíaca de mundo* afirma que no encontro com o outro “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte [...]” e tudo o que o homem em sonho viu os deuses realizar, ele mesmo vive agora. Portanto, convidados a “[...] uma história mais elevada que toda a história até então!” (NIETZSCHE, 2005a, p. 147-148). A uma Pedagogia mais elevada que toda a pedagogia até então. Eis o desafio que lança a alteridade.

Na perspectiva do contemporâneo o pedagogo é alguém que, como artista reflete, cria, não se acomoda com a situação imposta, pois vê na ação pedagógica a possibilidade de resposta aos desafios. Deveria ser aquele que vê no outro e em si a condição de obra em obra, possível pela ação pedagógica enquanto experiência do diálogo. Dessa forma, interessa refletir sobre a arte de fazer-se a si mesmo e também sobre sua obra, pois atua sobre os indivíduos. Assim, o educador é um artista especial, que vai esculpindo na medida em que vai se esculpindo, com o passar do tempo, por meio de suas ações e interações e estabelece consigo mesmo e com os outros um constante vir a ser, pois conforme Heidegger (2010, p. 37):

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

Evidencia-se a relação intrínseca entre a obra e o artista e demonstra-se como a arte pode permitir ao ser humano a condição de ser no mundo, desafiando novas possibilidades, para o novo que, na arte, encontra lugar para manifestar-se.

Para Gadamer, a arte vem carregada da simultaneidade da vivência estética, coloca em movimento o olhar do observador, desperta sua imaginação e os aspectos afetivos de sua memória. Como num jogo, a obra de arte joga com suas múltiplas

possibilidades de interpretação, possibilita autoconsciência como consciência efetual. Lago (2014, p.81) afirma que:

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

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

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

Desse modo, fica claro que a experiência estética envolve o sentido, a imaginação, a sensibilidade, permite ultrapassar a lógica da racionalidade e, de certa forma, resgatar algumas formas de expressão do ser que foram aos poucos sendo esquecidas. Portanto, nas contingências das transformações, a Pedagogia e o pedagogo também se transformam, sobrepondo-se há um tempo que se multiplica e se pluraliza. Por ter relação direta e contínuo envolvimento, pensando, fazendo, produzindo e inclusive promovendo experiências com sua arte de ser e de viver, pode experimentar os infindáveis caminhos que existem. E que, afinal, não se reduzem apenas ao fato de mostrar como se faz, ensinando a técnica, ou somente transmitindo conhecimento, como também constroem novos caminhos na medida em que caminham eis o desafio do pedagogo. Nesse aspecto, Hermann (2008, p. 26) destaca:

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

Dessa forma, educar baseando-se em estratégias da arte do viver, como sabedoria prática⁶, acontece num contexto de discernimento em que há interação entre sujeitos, os quais se dispõem a dialogar, pois desde já compreendem a infinitude do finito. E, quanto maior for a abertura entre os sujeitos do diálogo, mais ampla será a compreensão, lançado para além do bem e do mal estabelecidos. Assim, o que produz a aprendizagem está além do transmitido e apreendido. Diz respeito à possibilidade de se compreender, interpretar e aplicar, de ser outro num autoformar-se. Portanto, um mamore mais nobre é agora talhado: o homem (NIETZSCHE, 2005). O homem é obra-em-obra (LAGO, 2014), por isso humano, e quando perde esse caráter, a humanidade do homem se perde, perde sua humanidade. É por isso que, citando Auschwitz, Levinas (2004, p. 157) afirma que “[...] pode haver períodos em que o humano se extingue completamente [...]”. Diria que há práticas, também posturas pedagógicas, políticas educacionais que são claramente sem humanidade. Frente a isso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, de ouvir o outro, constitui a verdadeira elevação do homem à humanidade (GADAMER 2004).

Portanto, o ser contemporâneo do pedagogo está em ser capaz de perguntar pela condição de humanidade do homem e saber ouvir o outro, assim, de dialogar. Esse posicionamento do pedagogo requer um olhar para o estranhamento, para o não habitual, para o desenvolvimento da sensibilidade em meio à complexidade das situações que emergem no dia a dia, contrapondo-se ao embrutecimento e a percepção linearizada. Sobre a arte de viver, Hermann (2008, p. 28) aponta a necessidade de recriação do próprio eu, mas sem perder de vista o outro, o horizonte comum. Destaca:

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

Nesse sentido, ao reconhecer a multiplicidade de circunstâncias, de linguagens, de interpretações tidas no cotidiano escolar, defendendo a multiplicidade das possibilidades de sentir e expressar, como momentos do acontecer dialógico, ao mesmo tempo em que, no horizonte da linguagem, os fins da educação, os meios e as articulações entre esses vão se delineando, sem perder a noção de bem comum. É, também, no acolhimento das singularidades e do aprendizado na convivência com outros olhares sobre o mundo como

⁶ Para Aristóteles (1979, p. 11), fazer uso da sabedoria prática, tendo em vista ser este dotado do “[...] poder de deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um aspecto particular, como sobre as espécies de coisas que contribuem para a saúde e o vigor, mas sobre aquelas que contribuem para a viver bem em geral.”

experiência de alteridade que o pedagogo pode constituir como autoformação, ao mesmo tempo ser sujeito ativo na promoção de experiências formativas dialógicas.

A arte de ser pedagogo consiste no fazer e fazer-se dialógico. Portanto, na capacidade constante de voltar ao diálogo, de testemunhar, promover e assegurar o diálogo nos espaços pedagógicos. Ser pedagogo é ter o cuidado de não fazer da obra um mero objeto, reduzindo-a a dinâmica de educar para a instrumentalização. Sendo assim, no emergir dos processos de ensino e aprendizagem, têm-se diferentes subjetividades que se encontram, estruturam-se e reestruturam-se, transformando-se no experienciar humano. Dessa forma, o ser pedagogo pela experiência dialógica tem a possibilidade do fazer formativo, ressignificando-se a cada nova experiência de alteridade que, como experiência estética, coloca-se em jogo.

A experiência estética possibilita o acontecer entre singularidades, o encontro entre homens com diferentes modos de ser, constituindo no processo formativo capaz de “[...] romper com o círculo vicioso no encontro como o outro e consigo mesmo, constituindo-se em importante indicativo aos desafios da diversidade.” (LAGO, 2014, p. 110). Contudo, o pedagogo enquanto contemporâneo de sua prática é artista de si e do outro, porque a relação efetiva-se como diálogo. Portanto, só enquanto comum o incomum ao seu tempo poderá configurar-se como educador.

Conclusões

Sem dúvida, o cenário contemporâneo indica o desvelamento da crise da racionalidade moderna, na medida em que coloca em dúvida o modelo que a gerou, representando a exigência de outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito, de ciência e da própria educação. Esse contexto tensionado pela ideia de crise, no qual não há apenas um referencial em disputa, mas uma multiplicidade de referenciais teóricos é o que vêm requerendo ações pedagógicas capazes de responder aos desafios do tempo, para o qual, muitos veem a necessidade de, apenas, formar habilidades e competências via tecnologização dos processos educativos. Contudo, o que está em questão é a exigência de um reconfigurar dos fundamentos da educação, como também da Pedagogia e do ser pedagogo. Nesse sentido, recoloca-se a pergunta: Pedagogia e pedagogos, para quê? (LIBANEO, 2002). Qual o lugar ocupado pelos pedagogos nesse processo de mudança educativa? Que práticas pedagógicas podem responder às aspirações contemporâneas? O que significa ser pedagogo na contemporaneidade? Que

princípios poderiam orientar as ações pedagógicas em meio à emergência da diversidade como alteridade?

Ao responder à problemática desse estudo, recorreu-se para a possibilidade de ação pedagógica diferente daquela centrada na instrução e no treinamento. Portanto, focada na formação de habilidades e competências, que inviabiliza o humanar do humano, para uma constituída pela proposição do diálogo, na relação com o outro, na qual as subjetividades colocam-se, entre si, em atitude de abertura, dispondo-se a aprender com o outro, pois se entende que a educação é um acontecimento humano: relação. Desse modo, faz-se necessário encontrar espaço para emergir o intersubjetivo que possibilite a convivência humana em abertura para a diversidade como alteridade. Na perspectiva de Levinas “[...] o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio da totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.” (LEVINAS, 2000, p. 153).

Essa proposição de educação advinda da diversidade foge do modelo tradicional e relativista. Emerge no desafio de resignificar os processos pedagógicos a partir da alteridade em que pelo reconhecimento do outro ultrapassemos os muros da teoria, do praticismo a ponto de efetivar a ação pedagógica como experiência de alteridade. Contudo, pode-se dizer que a pergunta, “Pedagogia e pedagogos, para quê?”, vem se recolocando num contexto em que o grande desafio é compreender a educação como relação, por meio da abertura ao encontro com o mundo inesperado do outro encontro em que a natalidade efetiva-se como horizonte e finalidade da ação pedagógica. Desse modo, o papel da Pedagogia e do pedagogo perpassa pela compreensão da condição humana como desejo de abertura, de relação possível pela experiência e como experiência da alteridade, na medida da promoção da natalidade do outro e de si, como relação. Fora isso, é treinamento, domesticação. Isso faz com que a Pedagogia, encontre sua base no humano, no ser e não puramente no ente.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. 1993. *A comunidade que vem*. Tradução de António Guerreiro. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 86 p.
- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, Nov/2010-abr/2011, p. 95-111.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva 2005.

BAUMAN, Z. *Legisladores e interpretes: sobre a modernidade e pós-modernidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FABRI, M. Harmonização e estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2006.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, 2010.

FRANCO, M. A do R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADAMER, H-G. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. 2004. *Verdade e método II: complemento e índice*. 2. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista/São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 621 p.

_____. *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós, 1991.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GOERGEN, P. L. Formação humana e sociedades plurais. *Espaço Pedagógico*, v. 21, p. 23-40, 2014.

_____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Elton Henrique (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p. – (Coleção filosofia; 193).

HERMANN, N. *Conferência: educação e diversidade*. IV Colóquio Internacional de Educação e I Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares, Unoesc – Campus de Joaçaba-SC, 22/09/2014.

_____. Educação e diversidade. *Revista Roteiro*, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-24. 2014.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2005.

_____. Ética, estética e alteridade. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz Trevisan; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

_____. Ética: aprendizagem da arte de viver. *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 15-32, 2008.

_____. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAGO, C. *Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre alteridade*. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. *El tiempo y el outro*. Trad. José Luis Pardo Torío. Barcelona: Ediciones Piadós, 1993.

_____. *De outro modo que ser o más além de la esencia*. 5. Ed. Salmana/Espanha: Ediciones Sígueme. 2011.

LIBANEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, J. V. A. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *A visão dionisíaca de mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

NÓVOA, A. *As ciências da educação e os processos de mudança*. In: PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71–106.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIDEKUN, A. Cultura e Alteridade. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz Trevisan; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

Submetido em 09/05/2016, aprovado em 01/09/2018.